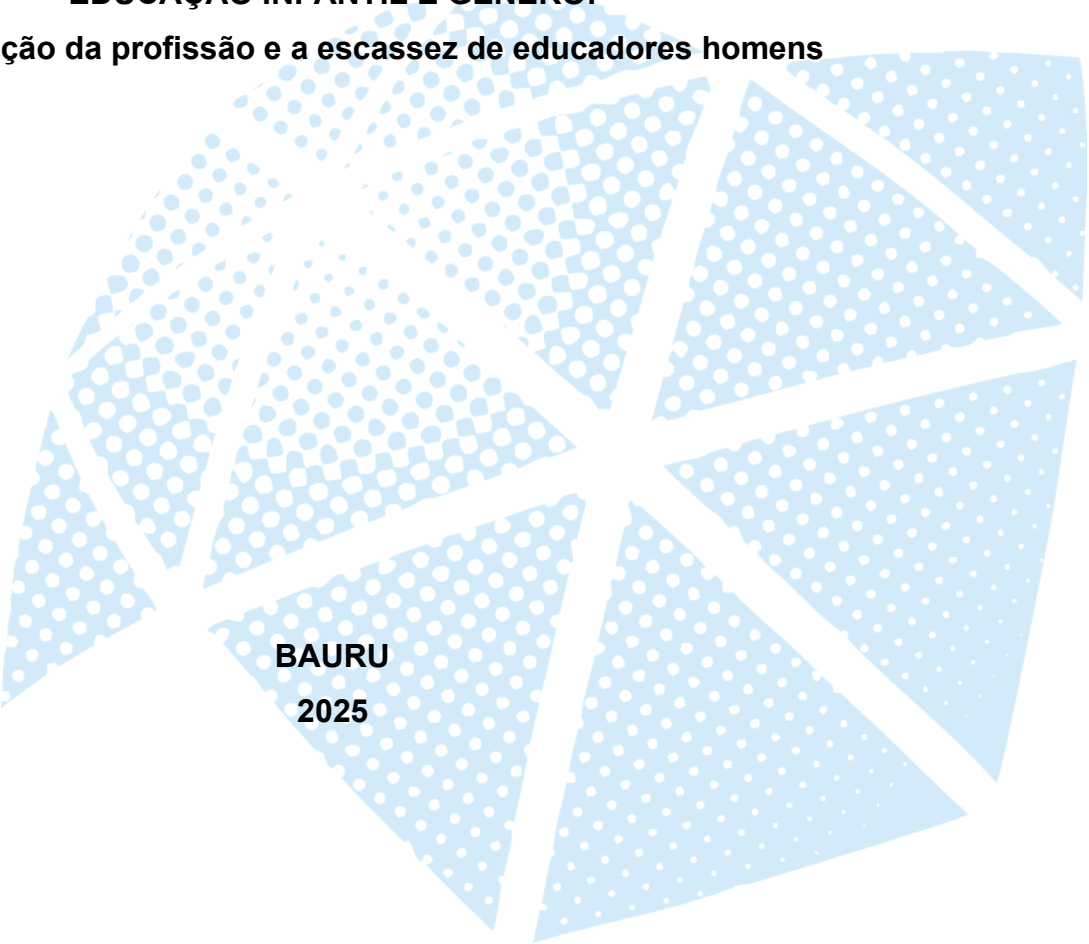


UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

GABRIEL FELIPE MELO DA SILVA

EDUCAÇÃO INFANTIL E GÊNERO:
A feminização da profissão e a escassez de educadores homens

BAURU
2025



GABRIEL FELIPE MELO DA SILVA

EDUCAÇÃO INFANTIL E GÊNERO:

A feminização da profissão e a escassez de educadores homens

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade Estadual
Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências,
Bauru, para obtenção do título de
licenciado em Pedagogia.

Orientador(a): Prof. Dr. Rodrigo Chechi
Marineli

BAURU

2025

GABRIEL FELIPE MELO DA SILVA

EDUCAÇÃO INFANTIL E GÊNERO:

A feminização da profissão e a escassez de educadores homens

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru, para obtenção do título de licenciado em Pedagogia.

Área de Concentração: Educação

Data da defesa: 06/12/2025

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Rodrigo Chechi Marineli
UNESP - Faculdade de Ciências - Campus de Bauru

Prof. Me. Vitor Ferreira de Souza
Universidade Estadual de Londrina

Profa. Dra. Márcia Lopes Reis
UNESP - Faculdade de Ciências - Campus de Bauru

D229e

Da Silva, Gabriel Felipe Melo

Educação infantil e gênero: a feminização da
profissão e a escassez de educadores homens /
Gabriel Felipe Melo Da Silva. -- Bauru, 2025
46 p.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura -
Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista
(UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru
Orientador: Rodrigo Chechi Marineli

1. Educação infantil. 2. Gênero. 3. Ensino. 4.
Professores de educação infantil. I. Título.

À minha mãe, por toda força, apoio e amor.

AGRADECIMENTOS

À minha família, em especial à minha mãe, por todo amor e incentivo. Por me mostrar desde sempre o quão forte eu posso ser perante as adversidades.

Às grandes amigas que construí durante toda a minha jornada pela universidade. À Helena e Elena por todo amor e companheirismo. À Isabella, por segurar a minha mão nos momentos de delicadeza e dúvida.

Aos meus amigos para além da Unesp Bauru, do trabalho aos *freelancer*, obrigado por todo carinho, apoio e palavras de incentivo. Obrigado por cada um de vocês que não me deixou desistir desse tão sonhado, mas tão árduo, diploma.

Ao meu amigo Jhonatan, pelo suporte em cada palavra e em cada conversa, por ser tão leal e por enxergar em mim coisas que talvez, nem eu mesmo consiga ver.

À minha psicóloga, Raquel, pelos anos de incentivo e trabalho constante. Obrigado por me ensinar a lidar com tudo aqui dentro.

Ao Prof. Dr. Rodrigo Chechi Marineli por topar encabeçar essa missão junto comigo com tanta delicadeza e cuidado. Obrigado pela paciência, cordialidade e ensinamentos. Você foi essencial!

Aos professores da banca avaliadora, Profa. Dra. Márcia Lopes Reis e Prof. Me. Vitor Ferreira de Souza por aceitarem participar deste momento que é a realização de um sonho para mim.

À toda comunidade da Unesp Bauru por me proporcionarem um espaço de acolhimento, crescimento intelectual e espiritual. À cada membro docente, pelos ensinamentos transmitidos com tanta paciência, cuidado e respeito.

E por fim, meus agradecimentos a todos os meus queridos amigos e amigas, aqui não nomeados, mas que de alguma forma contribuíram para a conclusão deste trabalho.

Essa conquista também é de vocês, que torceram e me incentivaram até aqui, meu muito obrigado!

“A história humana como história da liberdade de homens e mulheres pode ser resumida na história da desigualdade e da luta contra ela. Nessa luta a educação tem um papel fundamental.”

Moacir Gadotti

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso analisa a inserção e a atuação de professores homens na Educação Infantil, buscando compreender os preconceitos, desafios e resistências que permeiam sua presença nesse segmento historicamente marcado pela feminização do magistério; à luz de referenciais teóricos como Bourdieu (1992), Butler (2003), Scott (1995), Louro (1997; 2001) e Hirata (2007), a pesquisa discute como a construção social de gênero e a divisão sexual do trabalho contribuíram para consolidar a docência infantil como um espaço associado ao cuidado e, portanto, socialmente atribuído às mulheres. A partir de dados do Censo Escolar 2024, bem como de estudos recentes que problematizam a participação masculina na docência infantil, o estudo evidencia que esses profissionais frequentemente enfrentam desconfiança, vigilância constante, estereótipos de incapacidade afetiva e questionamentos sobre sua escolha profissional. Nesse contexto, a pesquisa tem como objetivo geral analisar a presença masculina no curso de Pedagogia/UNESP Bauru (2025) e compreender como sua baixa representatividade se relaciona à feminização histórica da docência e às construções socioculturais de gênero na Educação Infantil. Como objetivos específicos, busca-se a) compreender os fatores históricos, sociais e culturais que contribuíram para a feminização da docência; b) investigar e analisar quantitativamente o número de estudantes matriculados no curso de Pedagogia/UNESP Bauru (2025), por sexo e ano de formação; c) Identificar e discutir as barreiras simbólicas e sociais enfrentadas por homens na formação e atuação na Educação Infantil. A análise aponta que tais percepções não apenas limitam a atuação desses docentes, mas também reforçam desigualdades simbólicas que atravessam as instituições educativas. Os resultados indicam, ainda, que a presença masculina pode ampliar perspectivas pedagógicas, contribuir para a diversidade de referências de gênero na infância e tensionar padrões tradicionais de cuidado e educação, concluindo-se que a superação das barreiras enfrentadas pelos professores homens exige políticas institucionais voltadas à formação, ao reconhecimento profissional e ao enfrentamento das discriminações de gênero, promovendo ambientes escolares verdadeiramente inclusivos e equitativos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Gênero. Docência masculina. Preconceitos. Feminização do magistério.

ABSTRACT

The present Undergraduate Thesis analyzes the insertion and performance of male teachers in Early Childhood Education, seeking to understand the prejudices, challenges, and resistance that surround their presence in a field historically marked by the feminization of teaching; based on theoretical frameworks such as Bourdieu (1992), Butler (2003), Scott (1995), Louro (1997; 2001), and Hirata (2007), the study discusses how the social construction of gender and the sexual division of labor contributed to consolidating early childhood teaching as a space associated with care and, therefore, socially attributed to women. Drawing on data from the 2024 School Census, as well as recent studies that problematize male participation in early childhood teaching, the research shows that these professionals frequently face distrust, constant surveillance, stereotypes of emotional inadequacy, and questioning regarding their professional choice. In this context, the general objective of the study is to analyze male presence in the Pedagogy program at UNESP, Bauru campus (2025), and to understand how their low representation relates to the historical feminization of teaching and to sociocultural constructions of gender in Early Childhood Education; as specific objectives, the study seeks to understand the historical, social, and cultural factors that contributed to the feminization of teaching, to quantitatively investigate and analyze the number of students enrolled in the Pedagogy program at UNESP Bauru (2025) by sex and year of training, and to identify and discuss the symbolic and social barriers faced by men during their training and professional practice in Early Childhood Education. The analysis indicates that such perceptions not only limit these teachers' professional performance but also reinforce symbolic inequalities that permeate educational institutions; the results further suggest that male presence may broaden pedagogical perspectives, contribute to the diversity of gender references in childhood, and challenge traditional patterns of care and education. The study concludes that overcoming the barriers faced by male teachers requires institutional policies focused on professional training, recognition, and the confrontation of gender discrimination, promoting educational environments that are truly inclusive and equitable.

Keywords: Early Childhood Education. Gender. Male teaching. Prejudices. Feminization of the teaching profession.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Quantitativo de matrículas no Curso de Pedagogia da “Universidade Júlio de Mesquita Filho” – Unesp campus Bauru – 2025.....	42
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Pesquisas com a temática no banco de dados da SciELO.....	22
Quadro 02 – Professores homens da Educação Infantil Municipal – Bauru (SP).....	37

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
2 METODOLOGIA	21
2.1 Tipo de pesquisa e abordagem metodológica.....	21
3 GÊNERO E EDUCAÇÃO: DA CONSTRUÇÃO SOCIAL ÀS PRÁTICAS ESCOLARES	23
3.1 A construção social dos papéis de gênero.....	23
3.2 A influência das relações de poder nas práticas educativas.....	24
3.3 O papel da escola na reprodução e desconstrução dos estereótipos de gênero.....	26
4 A FEMINIZAÇÃO DA DOCÊNCIA: DA EVASÃO MASCULINA AO PROTAGONISMO FEMININO	29
4.1 Breve contexto histórico da crescente presença feminina na docência.....	29
4.2 A associação entre o cuidar, o educar e o feminino.....	33
4.3 A divisão sexual do trabalho e suas implicações na docência.....	34
5 O HOMEM PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	36
5.1 A escassez de educadores homens e suas causas.....	36
5.2 Preconceitos e resistências enfrentadas pelos professores homens.....	37
5.3 A importância da presença masculina para o desenvolvimento infantil.....	40
6 ANÁLISE DOS DADOS	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS	46

1 INTRODUÇÃO

Minha relação com a educação e com a vontade de lecionar começou desde cedo, em momentos que hoje reconheço como fundamentais para a minha identidade profissional. Nos meus momentos de maior imaginação surgiam os planos de estar dentro de uma sala de aula — muito antes de compreender o significado social da docência e de que forma isso seria oferecido para mim. Esse encantamento inicial, que surgia de maneira espontânea, acompanhou meu crescimento e se tornou, com o tempo, um vínculo afetivo e intelectual com o ato de educar.

Desde o início da minha formação no curso de Pedagogia, alguns questionamentos passaram a fazer parte da minha vivência no curso: afinal, qual é o meu lugar enquanto homem na Educação Infantil? Essa pergunta, que primeiro surgiu como um estranhamento, ganhou forma à medida que eu me imaginava ocupando um espaço majoritariamente composto por mulheres — dentro da sala de aula na formação inicial e nos espaços de atuação — e historicamente associado ao feminino: marcado por expectativas de gênero que não contemplavam a minha presença.

A faísca inicial dessa pesquisa se acendeu logo no primeiro ano da graduação, em uma aula de História da Educação, quando nos debruçamos sobre um texto que discutia justamente o processo de feminização do magistério. Foi neste momento, ao entender que a ausência de homens na Educação Infantil não era “natural”, mas resultado de construções históricas, políticas e culturais, que muitas coisas foram delimitadas e que fizeram sentido. Percebi então que minha trajetória enquanto minoria masculina na Educação Infantil não era apenas individual: ela era resultado de um fenômeno mais amplo, construído por relações e reproduções sociais e por estruturas que ainda hoje ditam quem é visto — ou não — como apto e legítimo para o ato de cuidar e educar na Educação Infantil.

De encontro a isso, as situações cotidianas dentro e fora da sala de aula — desde comentários sutis até interações durante estágios — evidenciaram que o simples fato de ser um homem interessado pelo trabalho com crianças pequenas já me colocava em uma posição diferenciada. Pude então perceber quais discursos sustentam esses preconceitos (e quem os sustenta) e de que modo ele influencia o cotidiano das práticas pedagógicas. Em meio a esse processo, também me dei conta de que minha trajetória é marcada por outras questões identitárias, entre elas a de ser um homem gay. Embora essa “característica” não seja o foco central da pesquisa, ela

atravessa minha formação à medida que agrega mais expectativas e estigmas associados à minha presença neste campo.

É desse encontro entre experiência pessoal e reflexão teórica que esta pesquisa surge: emerge essencialmente da minha necessidade de me reconhecer enquanto homem dentro do curso de Pedagogia, e, mais especificamente, como homem dentro da Educação Infantil. Homem que ocupa um espaço que historicamente não foi pensado para mim. Surge também do desejo de compreender como minha identidade, marcada pela experiência de ser um homem gay, dialoga e transforma as expectativas que me atravessam nesse campo. Investigar esse percurso pelo qual passou — e ainda passa — a educação significa, para mim, olhar para as minhas vivências, para os estranhamentos e acolhimentos que encontrei ao longo da minha formação, e transformar essas experiências em reflexão crítica sobre o lugar que ocupo e que desejo ocupar na docência.

Partindo desses questionamentos, as relações de gênero permeiam de forma direta ou indireta todas as esferas sociais, desempenhando papel significativo nas relações de poder hoje enraizadas na sociedade. Tratando-se de educação, os caminhos trilhados não fogem muito às tendências adotadas pelas demais esferas sociais. Mulheres e homens educadores vivem sob o olhar assíduo de pais, estudantes e comunidade escolar, tendo como termômetro para a boa execução de seu trabalho, ou melhor dizendo, para ditar se estão aptos para execução da docência: o gênero.

Para Louro (1997, p. 89), “o que fica evidente, sem dúvida, é que a escola é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino”.

Segundo Rosemberg (1999), essas relações são resultado da associação entre o exercício feminino da docência aos cuidados maternos, no qual as mulheres eram vistas como propícias – e até mesmo as únicas indicadas – para tal exercício. Assim dizendo, a relação estabelecida historicamente entre mulheres, o cuidar, o educar, e homens exercendo o trabalho braçal, são reflexos da construção social exercida sobre os gêneros.

A educação infantil – tanto na vertente creche quanto na vertente pré-escola – é uma atividade historicamente vinculada à “produção humana” e considerada de gênero feminino, tendo, além disso, sido sempre exercida por mulheres, diferentemente de outros níveis educacionais, que podem estar mais ou menos associados à produção da vida e de riquezas. Isto é,

diferentemente de outras formas de ensino, que eram ocupações masculinas e se feminizaram, as atividades do jardim-de-infância e de assistência social voltadas à infância pobre iniciaram-se como vocações femininas no século XIX, tendo ideais diferentes das ocupações masculinas que evoluíam no mesmo período. (Rosemberg, 1999, p. 11).

É, então, possível refletir que homens e mulheres ocupam lacunas sociais diferentes e que, tais brechas, são resultados das relações de poder transmitidas do século passado até os dias de hoje. Na educação, mais propriamente dito, na Educação Infantil e primeira infância essas relações podem ser percebidas na baixa adesão de professores do sexo masculino no exercício da docência com crianças pequenas. Este fenômeno está ligado, segundo Monteiro e Altmann (2014) à “divisão sexual” da docência.

A docência dedicada à infância é uma área profissional que ilustra a segmentação decorrente dessa perspectiva de divisão sexual do trabalho, com o trabalho das mulheres associado à esfera reprodutiva e o dos homens, à esfera produtiva. A educação de crianças pequenas é associada ao âmbito do trabalho doméstico e à esfera reprodutiva, sendo, dessa forma, naturalizada como área de atuação feminina. (Monteiro e Altmann, 2014, p. 723).

É, portanto, nessa perspectiva histórico-cultural que desponta o afastamento e evasão dos homens da docência, em especial da Educação Infantil. Este fenômeno pode ser considerado como resultado de uma série de fatores tais como o ‘avanço’ da feminização do magistério e os demais movimentos sociais acima citados. Tornando-se uns dos principais responsáveis pelo surgimento da escassez da figura masculina na Educação Infantil.

Não são muitos os estudos que evidenciam essas dificuldades e desafios encontrados no caminho da disseminação e articulação dos conhecimentos educativos por parte de homens pedagogos em espaços predominantemente ocupados por mulheres. No entanto, há um crescente olhar para este âmbito, como afirma Santos (2021), acerca da existência de pesquisas que abordam essa problemática:

Apesar de ainda representar um número pouco expressivo, investigações sobre a presença de professores do sexo masculino que atuam com crianças pequenas têm crescido quantitativa e qualitativamente. Esse pequeno progresso está diretamente relacionado ao avanço da produção científica do campo educacional que, entre outras questões, tem objetivado compreender os processos vivenciados por meninos e meninas quando estão entre si e na companhia dos adultos, além de diferentes nuances que envolvem a oferta

pública de educação infantil, entre as quais se destacam as complexas dimensões de gênero que atravessam a constituição da profissão docente em creches e pré-escolas. (Santos, 2021, p. 03).

Devemos considerar ainda, que a presença do homem pedagogo na Educação Infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças. A importância dessa figura masculina reside na promoção de um ambiente inclusivo e diversificado, que reflete a realidade plural da sociedade. Além disso, sua presença na Educação Infantil amplia o leque de perspectivas e experiências disponíveis, enriquecendo a interação e os processos de aprendizagem.

A figura do homem pedagogo também proporciona às crianças a oportunidade de estabelecer relações afetivas e educativas com um adulto masculino, fortalecendo sua autoestima, segurança emocional e senso de identidade. Assim, reconhecer e valorizar a presença do homem pedagogo na Educação Infantil é essencial para garantir uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, que promova a igualdade de gênero e o pleno desenvolvimento das crianças desde os primeiros estágios de sua jornada educativa. Ou seja, o homem pedagogo atua como um modelo de referência positivo, desafiando estereótipos de gênero e contribuindo para a construção de uma consciência de igualdade desde os primeiros anos de vida.

Diante do exposto, a importância do presente trabalho consiste essencialmente em sublimar a posição do homem pedagogo enquanto propagador das ações educativas nas esferas da Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental, destacando como o reconhecimento e valorização desse profissional deve partir da comunidade escolar como um todo, assim como dos pais e familiares.

Sendo assim, algumas das indagações que norteiam essa pesquisa são: Qual a função da escola nesse processo de igualdade entre professores do sexo masculino e feminino na Educação Infantil? De que forma essas problemáticas podem e devem ser superadas a fim de diminuir a evasão e preconceito para com homens na Educação Infantil? Os cursos de pedagogia oferecem uma formação que atenda e dê suporte para atuação de forma igualitária? Qual a percepção das crianças com relação ao professor no homem? E da comunidade escolar?

A partir desse conjunto de indagações, estrutura-se o seguinte problema de pesquisa: apesar da crescente discussão sobre diversidade e igualdade de gênero, por que a presença masculina no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Bauru e na Educação Infantil permanece tão reduzida, e de que

maneira fatores históricos, socioculturais e institucionais contribuem para essa representação, influenciando práticas, percepções e relações no contexto educativo?

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de compreender a persistente desigualdade de gênero presente na formação e atuação docente, especialmente na Educação Infantil — etapa historicamente naturalizada como espaço feminino. Ao problematizar os fatores que alimentam a baixa adesão masculina, o trabalho contribui para a construção de reflexões que possam promover ambientes educativos mais equitativos, diversificados e capazes de desconstruir estereótipos. Além disso, ao articular dados quantitativos com a fundamentação teórica, oferece subsídios para o aprimoramento das políticas institucionais de formação e para o fortalecimento do diálogo entre professores, famílias e comunidade escolar, favorecendo a valorização do homem pedagogo e a democratização das relações de gênero no campo educativo.

Considerando as delimitações acima, estabelece-se como **objetivo geral** desta pesquisa analisar a presença masculina no curso de Pedagogia/UNESP Bauru (2025) e compreender como sua baixa representatividade se relaciona à feminização histórica da docência e às construções socioculturais de gênero na Educação Infantil.

No que se refere aos **objetivos específicos**, busca-se a) compreender os fatores históricos, sociais e culturais que contribuíram para a feminização da docência; b) investigar e analisar quantitativamente o número de estudantes matriculados no curso de Pedagogia/UNESP Bauru (2025), por sexo e ano de formação; c) identificar e discutir as barreiras simbólicas e sociais enfrentadas por homens na formação e atuação na Educação Infantil.

A metodologia foi pautada na pesquisa bibliográfica e na realização de uma pesquisa quantitativa que investigou a quantidade de matrículas masculinas no curso de Pedagogia da UNESP de Bauru no ano de 2025, abrangendo do 1º ao 4º ano do curso, com o objetivo de obter dados numéricos que permitissem compreender a presença masculina na formação pedagógica voltada à Educação Infantil.

Os resultados indicam, ainda, que a presença masculina pode ampliar perspectivas pedagógicas, contribuir para a diversidade de referências de gênero na infância e tensionar padrões tradicionais de cuidado e educação, concluindo-se que a superação das barreiras enfrentadas pelos professores homens exige políticas institucionais voltadas à formação, ao reconhecimento profissional e ao enfrentamento

das discriminações de gênero, promovendo ambientes escolares verdadeiramente inclusivos e equitativos.

2 METODOLOGIA

2.1 Tipo de pesquisa e abordagem metodológica

A presente pesquisa se caracteriza como quantitativa, descritiva e bibliográfica. A abordagem quantitativa foi adotada para investigar e analisar a presença de estudantes do sexo masculino e feminino matriculados no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Bauru, no ano de 2025.

Segundo Gil (1999), a pesquisa descritiva tem como objetivo primordial "descrever as características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis". Na abordagem quantitativa, conforme Malhotra (2001), a definição da composição e do tamanho da amostra constitui um processo em que a estatística assume papel central. Considerando que, nesse tipo de investigação, as respostas obtidas a partir de um grupo podem ser generalizadas para o conjunto maior, é essencial que a amostra seja criteriosamente delimitada; caso contrário, podem ocorrer inconsistências ao se aplicar os resultados ao todo. Essa análise objetiva de dados numéricos, possibilita identificar certos padrões e mensurar a extensão de fenômenos sociais.

Para dar embasamento sobre a importância dessa temática, ao pesquisarmos sobre o tema “Homens na Educação Infantil” na base de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), foram encontrados quatro trabalhos, evidenciando que essa temática ainda é pouco explorada nas pesquisas acadêmicas, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 01 – Pesquisas com a temática no banco de dados da SciELO.

TÍTULO	AUTORES	ANO DE PUBLICAÇÃO
Desconstruindo a "Pedagogia da Viralidade": conversação sobre masculinidade de professores homens na Educação Infantil	Lopes, Carlos Eduardo de Mello; Lopes, Rita de Cássia Sobreira; Oliveira, Suian Goecks.	2024
Homens na docência da educação infantil: uma análise baseada na perspectiva das crianças	Santos, Sandro Vinicius Sales dos.	2021
Masculinidades e docência na educação infantil	Jaeger, Angelita Alice; Jacques, Karine	2017
Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação	Monteiro, Mariana Kubilius; Altmann, Helena	2014

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Além da análise numérica, a pesquisa se constitui como pesquisa bibliográfica, por apoiar-se em referenciais teóricos que discutem a feminização da docência, as relações de gênero no campo educacional e a participação masculina na docência.

Segundo Lakatos e Marconi (2017), a pesquisa bibliográfica permite o levantamento, examinação e interpretação das contribuições teóricas existentes sobre determinado tema. Nesse sentido, autores como Almeida (1998), Silva (2002) e Nogueira (2007), forneceram subsídios fundamentais para a análise e interpretação dos dados.

Neste sentido, a combinação entre a abordagem quantitativa e o levantamento bibliográfico permitiu investigar a presença masculina e feminina na formação inicial em Pedagogia, articulando os dados estatísticos com as reflexões teóricas consolidadas da literatura.

3 GÊNERO E EDUCAÇÃO: DA CONSTRUÇÃO SOCIAL ÀS PRÁTICAS ESCOLARES

3.1 A construção social dos papéis de gênero

Quando falamos em gênero, nos deparamos com algumas principais definições que o rodeiam. Para o dicionário Houaiss (2009), em sentido literal, gênero pode ser concebido como "classe à qual pertencem os seres e as coisas que têm caracteres comuns; tipo, espécie, forma" (Houaiss, 2009). No entanto, ao nos debruçarmos sobre a ampla definição de gênero, podemos compreendê-lo nas construções sociais, culturais e históricas relacionadas ao papel e às expectativas atribuídas a homens e mulheres, ultrapassando dimensões unicamente biológicas para analisar as relações de poder e as desigualdades presentes na sociedade (Butler, 2003).

Não são poucos os estudos que têm se dedicado a abordar as questões de gênero em linhas gerais, tema que se apresenta de maneira bastante complexa nas diferentes esferas sociais. Segundo Scott (1995), que vem a complementar as definições antes mencionadas, ao pensarmos sobre gênero, é importante compreendê-lo não apenas como uma diferença biológica, mas uma categoria que estrutura e evidencia de maneira difundida as relações sociais e de poder. Neste sentido, Almeida (1998) ainda salienta que:

Embora num sentido mais restrito o conceito de gênero refira-se aos estudos que têm a mulher como objeto; num sentido amplo este deve ser entendido como uma construção social, histórica e cultural, elaborada sobre as diferenças sexuais. Portanto, o conceito de gênero não se refere especificamente a um ou outro sexo, mas sobre as relações que são socialmente construídas entre eles. Essas relações estão imbricadas, por sua vez, com as relações de poder que revelam os conflitos e as contradições que marcam a sociedade (Almeida, 1998, p. 40).

Ou seja, de maneira geral, é importante que o gênero seja concebido para além das divisões biológicas, isto é, enquanto agente social, está diretamente ligado e envolvido aos papéis que homens e mulheres exercem dentro da sociedade. Nessa perspectiva, Scott (1995) ainda afirma:

A teorização do gênero, entretanto, é desenvolvida em minha segunda proposição: o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de

poder. Seria melhor dizer: o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado. O gênero não é o único campo, mas ele parece ter sido uma forma persistente e recorrente de possibilitar a significação do poder no ocidente, nas tradições judaico-cristãs e islâmicas (Scott, 1995, p. 88).

Dado o exposto, evidencia-se que, as relações de gênero estão estritamente relacionadas às relações de poder, como afirma Almeida (1998):

O processo de imputar para homens e mulheres determinismos sexuais biologicamente herdados implica a existência de uma ditadura de gênero para os dois sexos que, infalivelmente, leva à hierarquia do masculino sobre o feminino, numa escala axiológica na qual as fêmeas sempre saem perdendo, dado que as atividades masculinas sempre foram consideradas de primeira ordem e as femininas, de segundo escalão. Essa dupla (des) valorização conduz a diferentes implicações no mundo do trabalho, no espaço público, nas esferas do privado e nas instâncias do poder (Almeida, 1998, p. 44).

Podemos confirmar que o gênero enquanto determinante social se manifesta como um agente articulador e fundamental na organização e reprodução das relações de poder nas sociedades. Atribuindo significados extremamente hierárquicos às diferenças percebidas entre homens e mulheres, o gênero impõe normas, papéis e expectativas extremamente desiguais que estão explícitas nas esferas política, econômica e social.

Dessa forma, a análise das relações de poder exercidas pela questão do gênero deve ser o ponto de partida para compreendermos criticamente diversas instituições sociais. Se, como demonstrado, o gênero constitui um campo primário de articulação do poder, cabe então perguntar: como essas relações se materializam no contexto educativo? A investigação sobre a influência das relações de poder de gênero nas práticas educativas revela-se, portanto, como desdobramento necessário desta discussão.

3.2 A influência das relações de poder nas práticas educativas

Partindo do que foi exposto, evidencia-se que a atuação de homens e mulheres em papéis de gênero distintos é o produto de uma longa construção social e histórica. Essa construção é perpetuada através do contínuo processo de socialização, que se faz presente por meio de diversas instituições, naturalizando ações que, ainda que se apresentem como individuais, são na verdade resultados de ações coletivas e reproduzidas ao longo do tempo.

O que parece “natural” no desempenho desses papéis esconde sua origem em uma estrutura historicamente construída – uma estrutura que não só cria “moldes” diferentes para homens e mulheres, meninos e meninas, mas também determina desigualdades no acesso a recursos e posições de poder.

A função da educação - tomada em seu sentido amplo - também pode ser aqui reconhecida: ela é importante peça nesse trabalho de repressão, de desvio ou de estranhamento, em cada um dos gêneros, daquelas características que são atribuídas ao outro. (Scott, p. 114).

De acordo com Perrot (1988), a divisão tradicional de poderes entre os gêneros é comumente entendida da seguinte forma: aos homens caberia as esferas do Estado, da política, das decisões formais e do espaço público, enquanto às mulheres estariam reservados os “poderes” informais, ou seja, aqueles ligados ao trabalho doméstico, de bastidores e de influência. Nessa perspectiva, mesmo que de naturezas distintas, reconhece-se que ambos os gêneros detêm alguma forma de poder nas práticas educativas. Para Almeida (1998), o saber educativo é peça chave neste processo, como afirma:

Isso implica o estabelecimento de relações de poder entre os dois sexos que passam, também, pela questão do saber, dado que conhecimento e poder estão necessariamente interligados. Manter o dominado longe do saber foi e continua sendo uma estratégia eficiente no controle e na manutenção de mecanismos de dominação (Almeida, 1998, p. 38).

É então neste sentido que as práticas pedagógicas estão diretamente ligadas à dominação e às relações de poder, a escola neste ponto trabalha como mediadora direta desta engrenagem. Essa materialização do controle é evidenciada na escola à medida que meninos e meninas têm suas atividades educativas atravessadas pela divisão sexual das brincadeiras, por exemplo, bonecas, bola, futebol queimada entre outros. Ou até mesmo quando há a ocultação da grandeza das contribuições femininas, seja para a ciência, para a história ou para a cultura. É nesse momento que, ainda que de forma sutil, a escola age – seja no currículo, na sala de aula ou no pátio – inculcando relações de poder atravessadas pela questão de gênero.

3.3 O papel da escola na reprodução e desconstrução dos estereótipos de gênero

As práticas educativas em sentido amplo, como visto, atuam na manutenção das relações de poder, neste sentido, a escola se constitui como o espaço e tempo em que os estudantes estabelecem seu contato inicial com as diferentes facetas e estruturas sociais. Podemos então considerar espaço este que corrobora decisivamente para a disseminação e reprodução de determinados comportamentos, estereótipos, padrões e identidades sociais.

Essa concepção da escola como instância primária de socialização, conforme definido por Durkheim (1922), vai de encontro à análise de Berger e Luckmann (1966) sobre a internalização do mundo social. No entanto, esse processo de transmissão cultural não é neutro ou imparcial. Ao trazer essa reflexão para o centro da discussão deste trabalho, percebe-se que a escola, ao impor uma cultura dominante como se fosse universal, pratica o que Bourdieu e Passeron (1992) denominam de 'violência simbólica'. Para Bourdieu e Passeron (1992, p. 21): "Toda Ação Pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário cultural". Os autores salientam ainda que:

A AP é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação) (Bourdieu; Passeron, 1992, p. 21).

No contexto das relações de gênero, essa violência se manifesta quando a instituição escolar naturaliza e reproduz os papéis, estereótipos e hierarquias de homens e mulheres, apresentando-os como uma ordem natural, inata e inquestionável. Dessa forma, o ambiente escolar não apenas socializa os estudantes, mas atua ativamente na reprodução e no reforço das desigualdades entre os gêneros existentes na sociedade. Ainda neste sentido, Finco (2003, p. 99), reforça a afirmação salientando que é preciso endossar a discussão sobre as relações de gênero reconhecendo que a escola não está neutra: ela participa sutilmente dessa construção da identidade de forma desigual.

Em contrapartida, é necessário compreender também que a escola não está fadada e condicionada à mera reprodução das relações sociais construídas ao longo da história. Pelo contrário, a escola pode (e deve) assumir uma postura crítica e questionadora de maneira a incentivar a desconstrução desses estereótipos.

De modo a demonstrar que as relações de gênero, assim como tantas outras da esfera social, não são naturais, mas sim construções que podem e devem ser questionadas. Buscando assim uma mudança em detrimento a uma pedagogia tradicional. É uma convocação para que a escola não tema o que foge à norma, mas sim o veja como objeto de estudo e criticidade. Indo de encontro ao exposto Louro (2001), afirma:

Portanto, ao se eleger a desconstrução como procedimento metodológico, está se indicando um modo de questionar ou de analisar e está se apostando que esse modo de análise pode ser útil para desestabilizar binarismos lingüísticos e conceituais (ainda que se trate de binarismos tão seguros como homem/mulher, masculinidade/feminilidade). A desconstrução das oposições binárias tornaria manifesta a interdependência e a fragmentação de cada um dos pólos. Trabalhando para mostrar que cada pólo contém o outro, de forma desviada ou negada, a desconstrução indica que cada pólo carrega vestígios do outro e depende desse outro para adquirir sentido. A operação sugere também o quanto cada pólo é, em si mesmo, fragmentado e plural (Louro, 2001, p. 548).

Ao adotar essa postura, a escola se move de um lugar de reprodução passiva para um de intervenção ativa, desnaturalizando os ideais enraizados sobre gênero e abrindo espaço para o pensamento crítico e para o reconhecimento de identidades plurais.

Uma tal pedagogia sugere o questionamento, a desnaturalização e a incerteza como estratégias férteis e criativas para pensar qualquer dimensão da existência. A dúvida deixa de ser desconfortável e nociva para se tornar estimulante e produtiva. As questões insolúveis não cessam as discussões, mas, em vez disso, sugerem a busca de outras perspectivas, incitam a formulação de outras perguntas, provocam o posicionamento a partir de outro lugar. Certamente, essas estratégias também acabam por contribuir na produção de um determinado 'tipo' de sujeito. Mas, neste caso, longe de pretender atingir, finalmente, um modelo ideal, esse sujeito – e essa pedagogia – assumem seu caráter intencionalmente inconcluso e incompleto (Louro, 2001, p. 552).

Nesse sentido, a pedagogia proposta rompe com modelos rígidos e normativos, ao valorizar o questionamento, a incerteza e a desnaturalização como elementos centrais do processo educativo. Nessa perspectiva, a dúvida deixa de ser vista como

fragilidade e passa a assumir um papel formativo, estimulando a construção do conhecimento a partir de múltiplos olhares e posicionamentos.

4 A FEMINIZAÇÃO DA DOCÊNCIA: da evasão masculina ao protagonismo feminino

4.1 Breve contexto histórico da crescente presença feminina na docência

Para entendermos de que forma a feminização da docência tomou forma e criou raízes nos processos educativos, é importante que tenhamos um breve entendimento histórico acerca das metamorfoses pelas quais passou a educação – e aqui falamos da comunidade escolar como um todo. A educação do final do século XIX e começo do século XX enfrentou diversas transformações, essas mudanças foram significativas e tiveram reflexos no que tange ao processo de escolarização e à profissionalização docente até os dias de hoje.

Em um sentido amplo, a feminização da docência emergiu inicialmente da necessidade de inclusão do sexo feminino nos processos de socialização da época. Além disso, a inserção feminina no magistério mais propriamente dito, refletiu também as transformações econômicas e sociais da época, como a industrialização e a urbanização, que estimularam a entrada das mulheres no mercado de trabalho. Outro fator importante foi o baixo prestígio da carreira docente para homens, especialmente nos níveis iniciais, atrelado aos baixos salários e à qualificação exigida, o que levou a predominância feminina na profissão. Segundo Nogueira (2007):

Acreditava-se que para reverter os problemas que assolavam o país, era necessário fazer reformas nas instituições monárquicas, onde depois de reformadas poderiam representar um regime político capaz de conciliar com a nova organização do trabalho que se instituía. Foi no meio desse contexto, que a mulher é cogitada como educadora, visto que para reverter o quadro de analfabetismo era necessária a criação de escolas e conseqüentemente aumentaria a demanda de mão-de-obra, onde abriria o acesso para a mulher adentrar na profissão do magistério (Nogueira, 2007, p. 80).

Neste sentido, “Com a difusão da educação popular no final do império, ocorreu um aumento do trabalho feminino na educação. O magistério era uma das poucas oportunidades profissionais respeitáveis abertas as mulheres” (Nogueira, 2007, p. 87).

Ainda segundo a autora, foi a partir desse processo que as mulheres começaram a tomar as rédeas de suas próprias narrativas, ainda que em um viés bastante limitado e segregador. Partindo do exposto, Nogueira (2007) salienta que:

Analisando por uma outra perspectiva, o processo de feminização do magistério representou para as mulheres uma forma de avanço no que se refere a possibilidade de conquistar um espaço público não ficando confinada apenas aos ambientes domésticos. O contato com a instrução, no ambiente escolar, mesmo que carregada da dominação sexista possibilitou as mulheres o desenvolvimento das formas de expressão, dando oportunidade das mulheres adquirirem outros instrumentos que lhes permitam uma participação mais ativa no mundo produtivo, o que possibilita uma condição para a construção de uma identidade profissional. (Nogueira, 2007, p. 92).

Almeida (1998) dialoga com a definição trazida por Nogueira (2007) à medida que elabora a "feminização do magistério primário" não como um simples e sutil dado histórico, mas como um processo social complexo que redefiniu a identidade da escola. Segundo a autora, esse processo se deu a partir da ocupação massiva dos postos de trabalho por mulheres, do fluxo crescente de alunas para as Escolas Normais – porta de entrada formal para a profissão – e a reprodução de um imaginário cultural que atribuía à mulher uma "vocação natural" para o ensino. Neste sentido, evidencia-se: a configuração de um ambiente escolar onde a presença feminina se tornou indispensável, atravessando de maneira significativa a profissão docente e perpetuando as relações de gênero.

Tambara (1998), interpreta a transformação do magistério a partir das relações de gênero, argumentando que a docência no ensino primário passou por um processo de "feminilização" à medida que há a associação direta entre atributos entendidos como naturais da mulher e a prática pedagógica, conforme falaremos mais adiante.

Nessa perspectiva, o autor identifica a criação de um estigma que aproximou (e aproxima) as características tidas como do "ser feminino" da identidade profissional do magistério. Ele também cita, segundo sua análise, a Escola Normal, como instituição formadora que atuou decisivamente na reprodução de um modelo de identidade docente feminina, promovendo a assimilação da atividade educativa a qualidades e traços até então socialmente vinculados ao universo doméstico e à condição feminina. Neste sentido Schaffrath (2000), salienta que:

A profissionalização da mulher no magistério público deu-se em meio ao entendimento de que a educação escolar era uma extensão da educação dada em casa. Logo, a função de mãe na família era estendida à escola pela pessoa da professora. Estava assim criado o círculo que permitiria a profissionalização do magistério feminino. As mulheres, mães e educadoras por natureza, passavam agora a estender sua função para as escolas na profissão de professoras (Schaffrath, 2000, p. 10).

Em contrapartida, Silva (2002) compreende a feminização do magistério como uma conquista histórica das mulheres, que transformaram a docência em um espaço de inserção profissional legítimo e de ocupação, em uma sociedade que limitava as oportunidades para com as mulheres. Em sua análise, a autora enfatiza que essa não foi uma simples substituição de mão de obra, mas um processo ativo de ocupação de um espaço específico no mercado de trabalho.

Dessa forma, o magistério configurou-se não apenas como uma profissão feminina, mas como um divisor de águas na luta social feminina, conquistado através da afirmação social em um contexto de restrições às ambições profissionais femininas. Vindo de encontro a essas principais perspectivas, Schaffrath (2000), afirma:

Contudo, os elementos discutidos aqui apontam para algumas observações que podem ajudar a compor a história da feminização do magistério. Em primeiro lugar, é preciso considerar a história como processo resultante de determinações sociais e que, ao mesmo tempo, determina relações. A história da mulher no magistério foi, portanto, determinada por um conjunto de relações sociais ao longo da história. Mas como se trata de um processo dialético, ela foi também determinante de uma série de relações postas para a educação na nossa sociedade. Neste sentido, cabe a observação do duplo sentido da profissionalização do magistério feminino: se de um lado, a sociedade liberal passou a requisitar a mulher como agente civilizador dos novos cidadãos; de outro lado, as relações de discriminação com o sexo feminino continuavam permeando o trabalho da mulher na docência (Schaffrath, 2000, p. 15).

Para Nóvoa (1995, p. 18) “estas perplexidades acentuam-se com a feminização do professorado, fenômeno que se torna bem visível na viragem do século e que introduz um novo dilema entre as imagens masculinas e femininas da profissão”.

Hilsdorf (2003), vai de encontro com os ideais da Escola Nova, onde se enxerga que a profissionalização feminina foi canalizada para a esfera da docência primária, justificada por uma ideologia de gênero que a representava como uma extensão do 'instinto maternal' e dos 'deveres do lar'. Louro (1997) complementa essa análise ao afirmar que a escola foi concebida como um prolongamento do espaço doméstico, onde a professora atuaria como uma 'mãe social', encarregada de zelar pela moralidade e pela formação dos futuros cidadãos.

Diante dos diálogos apresentados, é de suma importância evidenciar e compreender que o fato dos cursos de Pedagogia serem predominantemente frequentados pelo público feminino está estritamente ligado ao reflexo direto desse

processo histórico pelo qual passou a estrutura docente. Indo de encontro à essa perspectiva, Almeida (1998) reflete:

Atualmente a sociedade e as mentalidades mudaram, o mercado de trabalho ampliou-se e muitos direitos femininos foram conquistados, mas os cursos continuam sendo procurados por uma maioria de moças e a "profissão de professor", notadamente no ensino fundamental, feminizou-se num processo que, paulatinamente, vem se estendendo para os demais níveis de ensino. Vários estudos têm apontado as prováveis causas dessa feminização e do afastamento masculino. Muitas denúncias já foram feitas, porém, mesmo sob os enfoques dos mais diversos modismos educacionais e diferentes abordagens metodológicas, mesmo sob as orientações behavioristas que perseguem a racionalidade técnica e as acusações das teorias reprodutivistas, as professoras vêm realizando um trabalho digno e indispensável, apesar dos desleixos governamentais, dos poucos salários, das más condições profissionais. (Almeida, 1998, p. 30).

A autora ainda afirma que:

As mulheres permaneceram no magistério apesar da ampliação dos leques ocupacionais por força do progresso, da industrialização e da tecnologia. E, por paradoxal que possa parecer, um número significativo gostando do que faz, acreditando e resistindo criativamente, o que permite considerar que a dimensão humana comporta uma variada e extensa gama de análises que não podem deixar de envolver o universo profissional das professoras e das suas vidas no magistério (Almeida, 1998, p. 30).

Neste sentido, as concepções de educação vivenciadas hoje são resultado de diversas transformações ao longo do tempo. Que por sua vez, em sua trajetória histórica inicial, teve o exercício da docência estritamente ligado à figura masculina, visto como uma prática de formação intelectual, moral e cívica. Essa concepção prevalecia por tais atributos serem associados à vida pública, ao trabalho intelectual e ao exercício da cidadania. As mulheres, por sua vez, neste contexto, foram tidas como figuras essenciais para o exercício da docência à medida que o ato de cuidar e educar estava ligado ao sexo feminino e ao maternal, conforme será abordado adiante.

Essa transição histórica, portanto, não se limitou a uma simples substituição de força de trabalho, mas estabeleceu o alicerce para a construção de uma identidade profissional que marcou (e ainda marca) profundamente a organização do trabalho educativo no Brasil. A feminização da docência consolidou-se assim como produto de interesses entre projetos estatais, necessidades econômicas e construções culturais sobre os papéis sociais de gênero.

4.2 A associação entre o cuidar, o educar e o feminino

Em sua essência, a Educação Infantil estabelece o cuidar e o educar como ações indissociáveis e imprescindíveis. Tal entendimento implica reconhecer que o cuidado transcende a mera assistência às necessidades básicas, constituindo-se como dimensão fundamental do processo educativo, o que exige do educador sensibilidade, intencionalidade pedagógica e compromisso ético com o desenvolvimento da criança. “Tradicionalmente, estes itens se vincularam à ideia de “cuidado”. Este é compreendido como forma de “ajudar o outro a desenvolver-se enquanto ser humano” (Wiggers, 2012, p.109). Nesta perspectiva, as ações do cuidar articulam-se diretamente às do educar, não se distinguindo umas das outras.

Ainda neste sentido, as ações que compõem a prática na Educação Infantil expressam uma relação indissociável entre os atos de cuidar e educar, constituindo-se como dimensões fundamentais que medeiam as interações entre adultos e crianças, bem como entre as crianças e o mundo. Tais práticas se concretizam por meio de relações pedagogicamente orientadas, ancoradas no acolhimento, na afetividade e no respeito à singularidade de cada criança – o que inclui suas necessidades, desejos, queixas e suas dimensões culturais, familiares e sociais (Brasil, 2006, p. 37).

Dessa forma, educar e cuidar devem convergir nas práticas cotidianas, de modo a garantir condições favoráveis para o pleno crescimento físico, emocional, social e cognitivo da criança – processo que, por sua vez, demanda uma articulação entre família e escola para uma atuação coesa e consciente de seus respectivos papéis na formação infantil. Nessa perspectiva de indissociabilidade entre educar e cuidar, cabe às instituições de Educação Infantil garantirem condições essenciais para atender às necessidades de crescimento e desenvolvimento das crianças. Isso envolve promover a ampliação das experiências que vivenciam e possibilitar a apropriação de significados e conhecimentos delas decorrentes (Machado, 1999).

A imagética construída em torno da figura feminina ao longo do século XIX consolidou uma representação social que associava a mulher a atributos como pureza e amor ao próximo, criando assim uma justificativa ideológica para sua inserção no espaço da educação escolar. (Nogueira, 2007, p. 84).

Ainda de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009, p. 1):

Essa vinculação institucional diferenciada refletia uma fragmentação nas concepções sobre educação das crianças em espaços coletivos, compreendendo o cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados.

A relação historicamente estabelecida entre as funções de “cuidar” e “educar” na Educação Infantil é profundamente atravessada pelas construções sociais de gênero. A associação entre o cuidado e o feminino constitui uma herança sociocultural de longa data, que sustenta a divisão sexual dos papéis atribuídos a homens e mulheres. Nesse sentido, o cuidado com crianças — entendido como expressão de afetividade, paciência e nutrição — foi naturalizado como uma extensão da condição feminina, vinculada sobretudo à maternidade (Badinter, 1985).

4.3 A divisão sexual do trabalho e suas implicações na docência

A definição de divisão sexual do trabalho, é um conceito fundamental para a compreensão das estruturas sociais, trata-se da maneira como as tarefas são distribuídas entre os sexos com base em uma lógica que não é biológica, mas cultural. Nessa perspectiva, atribui-se à mulher a esfera do trabalho reprodutivo (doméstico, de cuidado e afetivo), não remunerado ou mal remunerado, e ao homem, a esfera do trabalho produtivo (público, assalariado e de maior prestígio) (Hirata; Kergoat, 2007). Para as autoras:

A divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos; mais do que isso, é um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos. Essa forma é modulada histórica e socialmente. Tem como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares etc.). (Hirata; Kergoat, 2007, p. 599).

A docência, especialmente na Educação Infantil, configura-se como uma profissão que se situa numa zona de interseção entre dois pontos. Por um lado, é um trabalho produtivo, remunerado e realizado em espaço público; por outro, é

impregnado pelas características do trabalho reprodutivo, por lidar com o cuidado, a educação e a socialização de crianças. Ainda de acordo com Hirata e Kergoat (2007):

Essa forma particular da divisão social do trabalho tem dois princípios organizadores: o princípio de separação (existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres) e o princípio hierárquico (um trabalho de homem “vale” mais que um trabalho de mulher). Esses princípios são válidos para todas as sociedades conhecidas, no tempo e no espaço. Podem ser aplicados mediante um processo específico de legitimação, a ideologia naturalista. Esta rebaixa o gênero ao sexo biológico, reduz as práticas sociais a “papéis sociais” sexuais que remetem ao destino natural da espécie (Hirata; Kergoat, 2007, p. 599).

Esta dupla característica contribui para o fenômeno da segregação social, na qual se observa a concentração de mulheres em determinado espaço. O reflexo dessa construção no espaço da escola contribuiu diretamente para a feminização da docência. O ato educativo, nesse contexto, passa a ser percebido como indissociável do “cuidar”, sendo ambos interpretados como atributos inatos da mulher e não como competências profissionais desenvolvidas por meio de formação específica. Assim, o trabalho pedagógico na Educação Infantil é frequentemente desvalorizado social e economicamente, uma vez que suas atividades são vistas como uma mera extensão do papel materno e não como práticas que exigem fundamentação teórica, intencionalidade educativa e qualificação profissional (Kuhlmann, 1998).

5 O HOMEM PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

5.1 A escassez de educadores homens e suas causas

Após analisar os desdobramentos históricos relativos à presença – ou, mais precisamente, à ausência – do homem educador na educação de maneira ampla, é possível afirmar que a feminização da docência se constituiu como um dos principais determinantes para o afastamento do homem pedagogo e sua consequente representação na Educação Infantil.

Conforme demonstrado, a associação histórica entre a docência na primeira infância e atributos culturalmente vinculados ao feminino – como o cuidado, a maternidade e a afetividade – criou um campo profissional socialmente visto como inadequado para a atuação masculina. Esse processo não se limitou a apenas uma substituição quantitativa de mão de obra, mas corroborou para que a Educação Infantil seja tida como espaço socialmente feminino.

De acordo com os dados do Censo Escolar 2024, a Educação Infantil no Brasil permanece marcada por uma forte assimetria de gênero no corpo docente. Do total de aproximadamente 687 mil profissionais atuando nessa etapa, 96,1% são mulheres, percentual que alcança 97,1% nas creches e 93,9% na pré-escola, evidenciando a hegemonia feminina na docência voltada à primeira infância.

Consequentemente, os homens representam apenas 3,9% dos docentes da Educação Infantil, o que confirma a persistência de um quadro historicamente feminizado e reforça a compreensão dessa etapa como um espaço associado às práticas de cuidado e às atribuições culturalmente construídas como femininas. Esses dados reiteram a necessidade de refletir sobre as desigualdades de gênero no corpo docente e sobre os desafios enfrentados por educadores homens que atuam nesse segmento (INEP, 2024).

Trazendo para um cenário próximo — o Município de Bauru (SP), onde essa pesquisa foi realizada —, verificou-se, no site da Prefeitura Municipal de Bauru

(2024)¹, que, no ano de 2024, há apenas dez professores homens² atuando na Educação Infantil da Rede Pública, conforme pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 02 – Professores homens da Educação Infantil Municipal – Bauru (SP).

PROFESSORES HOMENS DA EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL – Bauru (SP)	
J. Mercúrio	
A. Centauro	
E. Terra	
M. Marte	
D. Júpiter	
C. Saturno	
A. Urano	
V. Netuno	
J. Pégaso	
A. Orion	

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Neste sentido podemos considerar esses números como reflexo deste processo que desencadeia no educador homem este movimento excludente: por um lado, a autoexclusão, no qual os próprios homens se consideram incompatíveis com as atividades de cuidado requeridas pela Educação Infantil; por outro, a resistência social e institucional à presença masculina nesses espaços, frequentemente traduzida em desconfianças e questionamentos. Dessa forma, a feminização da docência atuou não apenas como processo de inclusão feminina no mercado de trabalho, mas simultaneamente como mecanismo de exclusão masculina de um campo profissional essencial, com repercussões significativas na construção dos processos educativos e experiências de socialização de gênero na primeira infância.

5.2 Preconceitos e resistências enfrentadas pelos professores homens

A presença masculina na Educação Infantil é, por si só, um ato que desafia uma "norma" social profundamente enraizada: a de que o cuidado de crianças

¹ Disponível em:

https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_administracao/remuneracao_servidores/retr_oativo_educacao/3;2024/5;Maio%20de%202024.pdf. Acesso em: 25 de novembro de 2025.

² Para garantir o sigilo, utilizamos sobrenomes "fantasia" para os docentes da rede pública do município de Bauru – SP, adotando nomes de planetas e constelações.

pequenas é uma atribuição essencialmente feminina. Como mencionado, essa associação é histórica, vista como uma extensão natural da maternidade. A presença do homem pedagogo, então, gera resistência à medida que se constitui em um ato político pedagógico, ato este que não deve ser ignorado, conforme (Silva, 2015):

Ignorar as repercussões da inserção de tais profissionais na Educação Infantil também é, do mesmo modo, ignorar alunos, familiares, colegas, gestores e a sociedade em geral que vem interagindo com esses homens professores. Tais interações, mesmo que ainda incipientes, são existentes no cenário educacional brasileiro e local, e precisam ser problematizadas para que se vislumbre a possibilidade de desnaturalização de estereótipos de gênero associados a homens e mulheres no cotidiano da Educação Infantil (Silva, 2015, p. 17).

A presença masculina no ambiente da Educação Infantil é um fenômeno que tensiona as representações sociais sobre gênero, cuidado e docência. O homem que opta por atuar nesse espaço desafia a “norma” social que associa o cuidado de crianças pequenas exclusivamente ao universo feminino. Em decorrência disso, sua figura é frequentemente alvo de um conjunto complexo e, por vezes, contraditório, de representações sociais (Moschen, 2011).

Os desafios enfrentados por homens na docência na educação infantil têm dificultado a valorização do profissional homem da educação. Por mais que a literatura abordando o tema venha ganhando relevância, ainda há lacunas quanto aos estudos que envolvem a atuação do homem na educação infantil. Muitas vezes é necessária a realização de releituras para entender o contexto em que o homem foi inserido na pedagogia e a forma em que é percebido em sua atuação (Ferreira; Oliveira, 2019, p. 308).

Os autores ainda salientam que “com foco nos centros de Educação Infantil, a presença de homens pedagogos ou auxiliares de atividades educativas, mesmo que em pequeno número, pode gerar em alguns casos um desconforto entre as famílias e a instituição” (Ferreira; Oliveira, 2019, p. 309).

Há de se considerar também, que por um lado, essa presença masculina além de ser vista com certa desconfiança, tem sua moral e até mesmo sua sexualidade constantemente questionadas, reflexo de um veredito social que é frequentemente reforçado sobre a proximidade masculina com o cuidado de crianças.

Homens chegam a entrar na educação infantil, mas episódios de desconfiança, acusações e reuniões com as famílias e responsáveis para esclarecimentos, muitas vezes sem nenhum sentido, causa um desgaste tão grande que o professor desiste e acaba saindo da instituição. Permitir a

presença apenas de professoras mulheres, por preconceito, é privar a criança de um direito que está garantido na Base Nacional Comum Curricular (Almeida; Farias; Furlan, 2025 p. 8).

Neste sentido, Sayão (2005), afirma:

São evidentes os preconceitos e estigmas originários de idéias que vêem a profissão como eminentemente feminina porque lida diretamente com os cuidados corporais de meninos e meninas. Dado que, historicamente, e como uma continuação da maternidade, 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).

Dessa forma, o professor homem na Educação Infantil vive uma experiência singular, marcada pela visibilidade excessiva e pela necessidade constante de negociar sua identidade profissional em um campo dominado por representações femininas. Sua trajetória evidencia os limites e as possibilidades de desconstrução dos padrões de gênero na educação e a urgência de se conceber o ato educativo como atributo humano, e não como essência feminina ou masculina.

Outro ponto recorrente sobre a presença masculina na educação dos pequeninos é que sua masculinidade é colocada a prova, como se homem não pudesse desenvolver tarefas semelhantes a mulher num reduto em até outrora fora predominantemente povoado por mulheres. Ora, se os direitos são iguais e a qualificação técnica através de graduação é a mesma para todos, independente de gênero, por que razão uma pedagoga mulher seria mais ou melhor que um pedagogo homem? E por que um homem pedagogo, portanto, licenciado para atuar na educação infantil seria mais ou menos homem? Pela escolha de sua profissão? Tais pontos, questionamentos, desconfianças infelizmente ainda existem até hoje e talvez seja esse um dos principais motivos para ainda haver escassez de homens atuando na educação infantil. (Oliveira, 2018, p. 80).

Ao questionar a masculinidade do pedagogo homem, reforçam-se preconceitos históricos que desconsideram a formação acadêmica, a competência profissional e o princípio da igualdade de direitos, previstos legalmente. Nesse sentido, a reflexão proposta por Oliveira (2018) contribui para problematizar concepções naturalizadas sobre gênero e trabalho docente, apontando que a escassez de homens na Educação Infantil não está relacionada à incapacidade ou inadequação profissional, mas sim a construções sociais que limitam escolhas e perpetuam desigualdades no campo educacional.

5.3 A importância da presença masculina para o desenvolvimento infantil

Outro aspecto a ser considerado, é no que se refere à importância da presença masculina para o desenvolvimento infantil. A inserção de educadores do sexo masculino na Educação Infantil representa um elemento significativo para o desenvolvimento integral das crianças, sobretudo no que tange à ampliação das referências de gênero presentes no ambiente escolar. Assim, a diversidade de modelos adultos disponíveis às crianças desde os primeiros anos de vida contribui para o enriquecimento das experiências socioemocionais, afetivas e cognitivas. Deste modo, Aguiar (2019), acrescenta que:

Quando presenciamos em nossa cultura mais mulheres na docência da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental do que homens, criamos um imaginário social que homens não podem ocupar esses espaços. O sucesso da docência não é a pertença de um dado sexo, mas sim de que maneira esse sujeito se relaciona com o conhecimento e o vínculo que estabelece com seus respectivos alunos, ou seja, não existe um tipo de professor ou professora ideal. O que sempre entrará em jogo é a relação, o modo de criar vínculos entre ensinantes e aprendentes (Aguiar, 2019, p. 69).

A presença masculina rompe com padrões tradicionais que associam o cuidado e à docência exclusivamente ao feminino, permitindo que meninos e meninas percebam que o afeto, o acolhimento e o cuidado não são práticas restritas a um gênero específico.

Além disso, educadores homens podem desempenhar um papel importante na desconstrução desses estereótipos de masculinidade, sobretudo quando atuam de maneira sensível, ética e atenta às necessidades dos estudantes. Quando homens participam ativamente das rotinas de cuidado — como alimentação, higiene, acolhimento emocional e atividades pedagógicas — contribuem para ampliar a percepção infantil de que tais práticas são humanas, e não características inerentes às mulheres. Ainda nessa perspectiva, Fávaro (2020), salienta que:

Além disso, a temática também é importante para que pedagogos exerçam sua profissão sem constrangimento e sem a necessidade de afirmar a todo o momento sua masculinidade. Neste cenário, é preciso incluir a perspectiva masculina como elemento importante no ato de cuidar, atuar, mediar e educar, mostrando ser possível (além de necessário) associar masculinidade ao cuidado e educação e não apenas a aspectos financeiros e de força. Neste interim, se faz necessário também analisar as experiências vividas por estes professores, quais dificuldades encontram no exercício da sua profissão e

quais suas motivações para não desistir dela perante as barreiras sociais. (Fávaro, 2020, p. 17).

Ao analisar a citação de Fávaro (2020), compreende-se que a discussão sobre a presença masculina na Educação Infantil é fundamental para que pedagogos possam exercer sua profissão de forma plena, sem constrangimentos ou a necessidade constante de afirmar sua masculinidade. A associação do cuidado e da educação exclusivamente ao feminino ainda limita a atuação dos homens nesse campo, reforçando estereótipos que precisam ser superados.

Considera-se, portanto, indispensável reconhecer a perspectiva masculina como parte legítima do ato de cuidar, educar e mediar aprendizagens, entendendo que essas práticas não se opõem à masculinidade. Além disso, torna-se necessário analisar as experiências vividas por esses profissionais, as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar e as motivações que os levam a permanecer na profissão, apesar das barreiras sociais ainda presentes.

6. ANÁLISE DOS DADOS

A análise quantitativa foi elaborada a partir dos dados fornecidos pela Seção de graduação da Faculdade de Ciências da UNESP de Bauru referentes ao número de estudantes matriculados no curso de Pedagogia no ano de 2025, discriminados por sexo e distribuídos entre o 1º e o 4º ano da graduação. Os dados evidenciaram a seguinte composição:

Tabela 01 – Quantitativo de matrículas no Curso de Pedagogia da Unesp – Bauru – 2025.

Número de matriculados - Pedagogia - UNESP/Bauru (2025)					
Ano do curso	Masculino (M)	Feminino (F)	Total	% Masculino	% Feminino
1º ano	1	47	48	2,08%	97,92%
2º ano	10	48	58	17,24%	82,76%
3º ano	5	35	40	12,50%	87,50%
4º ano	13	40	53	24,53%	75,47%
Total geral	29	170	199	14,57%	85,43%

Fonte: Relatório geral de matrículas (2025) disponibilizado pela Seção de Graduação da FC/UNESP. Tabela elaborada pelo autor (2025).

A partir desses dados, verificou-se uma predominância feminina em todas as turmas, com percentuais de estudantes do sexo masculino variando entre 2,08% e 24,53%. Mesmo nos anos com maior representatividade masculina, a presença dos homens permanece mínima se comparada ao número de estudantes do sexo feminino, o que confirma o processo histórico de feminização da docência descrito por Almeida (1998), Silva (2002) e Nogueira (2007). Nesse sentido, os dados refletem que a escolha e permanência pelo curso de Pedagogia ainda se encontra fortemente associada a construções sociais que vinculam o trabalho educativo e o cuidado infantil ao papel feminino.

A articulação entre os dados quantitativos e o referencial teórico consultado permitiu compreender que a baixa adesão masculina à formação docente não constitui um fenômeno isolado, mas representa um desdobramento de fatores socioculturais e históricos reproduzidos ao longo do tempo. Desta forma, os resultados obtidos evidenciam que a escassez de educadores homens se manifesta de forma consistente

no processo de formação inicial, reforçando a necessidade de ampliarmos o debate sobre gênero na docência e de promover políticas institucionais que estimulem maior diversidade em cursos de formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões apresentadas ao longo deste trabalho permitiram compreender de maneira aprofundada o processo histórico-social que consolidou a feminização da docência e, conseqüentemente, a baixa representatividade masculina na Educação Infantil e na formação inicial de professores. A fundamentação teórica analisada evidenciou que tal fenômeno não é circunstancial, mas resultado de construções culturais e sociais produzidas ao longo do tempo, que associaram às mulheres o cuidado, a sensibilidade e o educar, ao mesmo tempo em que atribuíram aos homens papéis produtivos, racionais e distantes do universo afetivo e educacional.

Autores como Louro (1997), Rosemberg (1999; 2010), Scott (1995) e Monteiro; Altmann (2014) demonstram que a divisão sexual do trabalho docente constitui um elemento estruturante das desigualdades de gênero, reproduzido e naturalizado nos contextos educacionais.

Ao analisar os dados quantitativos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Bauru, referentes ao ano de 2025, constatou-se que a presença de estudantes do sexo masculino permanece reduzida em todos os anos da graduação. Os percentuais apresentados, confirmam que a formação docente ainda reflete a forte feminização da docência, evidenciada em inúmeros estudos que apontam para a dificuldade dos homens em ingressar e se manter na área educacional, especialmente na Educação Infantil. Esses dados tornam-se ainda mais significativos quando interpretados à luz da literatura, que evidencia as barreiras simbólicas, estereótipos e resistências enfrentadas pelo homem pedagogo, tanto no ambiente escolar quanto no imaginário social.

A presença masculina na Educação Infantil, apesar de ser minoria, se mostra fundamental para a construção de ambientes educativos diversos, representativos e equitativos. Ao ocupar espaços historicamente associados ao feminino, os homens pedagogos ampliam as possibilidades de interação e enriquecem o repertório de experiências afetivas e cognitivas das crianças. Como apontam Santos (2021) e Fávaro (2020), a atuação do professor homem pode contribuir para a desconstrução de estereótipos de gênero e para a formação de crianças mais críticas e conscientes da pluralidade que compõe a sociedade que estão inseridas. Nesse sentido, reconhecer a importância dessa presença significa promover uma educação mais inclusiva, democrática e comprometida com as transformações sociais necessárias.

Os resultados desta pesquisa também indicam a necessidade de fortalecer políticas institucionais de formação e permanência que acolham o homem pedagogo e reconheçam sua contribuição para o processo educativo. Estratégias que envolvam a comunidade escolar — gestores, docentes, famílias e crianças — são essenciais para diminuir resistências e preconceitos ainda presentes. A inclusão de discussões sobre gênero na formação inicial, o incentivo a práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e a construção de ambientes que promovam segurança e respeito são caminhos possíveis para o enfrentamento dessas desigualdades.

Diante dos resultados obtidos, este estudo contribui ao evidenciar que a baixa representatividade masculina na Educação Infantil não deve ser interpretada como um dado isolado, mas como uma expressão das complexas relações de poder que perpassam a educação brasileira. Ao relacionar dados quantitativos à fundamentação teórica, esta pesquisa reforça a importância de continuar investigando o tema, ampliando o diálogo sobre gênero na docência e propondo ações que favoreçam a equidade e a diversidade no campo educacional.

Conclui-se que, após os resultados aqui expressos, o presente trabalho de conclusão de curso abre espaço para pesquisas futuras sobre o número de desistências de estudantes do sexo masculino no curso de Pedagogia da UNESP de Bauru (ou de outros *campi*), bem como sobre a presença de professores homens atuando na Educação Infantil em redes privadas de ensino na intenção de incentivar mudanças e fortalecer a valorização do homem pedagogo como agente fundamental na promoção de uma educação mais plural, justa e representativa para todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, J. F. de. **Uma escola para todos:** homens no magistério também ocupam este espaço. Sorocaba: Crítica Educativa, 2019.
- ALMEIDA, J. D. de.; FARIAS, E. A.; FURLAN, M. R. **Homens na educação infantil:** preconceitos e dificuldades na condição docente. Educação em Revista, v. 26, e025012, 2025.
- ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e educação:** a paixão pelo possível. São Paulo: Ed. da Unesp, 1998.
- ALMEIDA, J. S. de. **Mulheres na escola:** algumas reflexões sobre o magistério feminino. Cadernos de Pesquisa, n. 96, p. 71-78, 1996.
- ALMEIDA, L. F. de.; FARIAS, S. A.; FURLAN, P. **Compreendendo a presença masculina na educação infantil.** 2025. p. 8.
- BADINTER, E. **Um amor conquistado:** o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade.** Petrópolis: Vozes, 2004.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRASIL. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais.** Brasília: SECAD, 2006.
- BRASIL. INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2024:** resumo técnico. Brasília, 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Resolução nº 5, 2009.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- DURKHEIM, É. **Educação e sociologia.** São Paulo: Melhoramentos, 1967.
- FÁVARO, A. **O papel do pedagogo masculino no contexto escolar:** desvendando estereótipos. 2020. Dissertação – Universidade Fictícia do Sul, 2020.
- FERREIRA, B. C. S.; OLIVEIRA, F. P. de. **A atuação do homem na educação infantil:** um estudo de revisão. 2019.
- FINCO, M. H. D. A. **Educação física, gênero e mídia:** representações e linguagens. In: ALTMANN, H. (org.). Gênero na educação física. Campinas: Unicamp, 2003.

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

HILSDORF, M. L. S. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HIRATA, H.; KERGOAT, D. **Novas configurações da divisão sexual do trabalho**. Cadernos de Pesquisa, 2007.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KUHLMANN JR., M. **História da educação infantil no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, 2000.

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

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LOURO, G. L. **Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação**. Revista Estudos Feministas, 2001.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MONTEIRO, M. K.; ALTMANN, H. **Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação**. Cadernos de Pesquisa, 2014.

NOGUEIRA, J. K.; SCHELBAUER, A. R. **Feminização do magistério no Brasil**. Revista HISTEDBR On-line, 2007.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, I. J. de. **A atuação do homem na docência da educação infantil no Brasil**. Revista Plurais – Virtual, 2019.

OLIVEIRA, R. da C. **Docência masculina na educação infantil**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, 2018.

PERROT, M. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BAURU. **Retroativo educação** — maio de 2024. 2024. Disponível em:

https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_administracao/remuneracao_servidores/retroativo_educacao//3;2024/5;Maio%20de%202024.pdf. Acesso em: 25 de novembro de 2025.

ROSEMBERG, F. **Expansão da educação infantil e processos de exclusão.** Cadernos de Pesquisa, 1999.

SANTOS, S. V. S. dos. **Homens na docência da educação infantil:** uma análise baseada na perspectiva das crianças. Revista Brasileira de Educação, 2021.

SAYÃO, D. T. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil.** 2005. Tese – UFSC, 2005.

SCHAFFRATH, M. A. S. **Profissionalização do magistério feminino.** In: ANPED, 2000.

SCOTT, J. W. **Gênero:** uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade, 1995.

SILVA, B. L. B. **A presença de homens docentes na educação infantil:** lugares (des)ocupados. 2015. Dissertação – UFRN, 2015.

TAMBARA, E. **Profissionalização, escola normal e feminilização.** História da Educação, 1998.

WIGGERS, V. **Estratégias metodológicas pertinentes à sistematização do trabalho cotidiano na creche e na pré-escola.** 2012.