DOCÊNCIA MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PROFESSOR HOMEM ENTRE A SUSPEITA SOCIAL E A AMPLIAÇÃO DOS REPERTÓRIOS DE CUIDADO

WILEN FILGUEIRA ANDRADE

RESUMO

O artigo investiga a presença de professores homens na educação infantil brasileira e discute os fatores que sustentam sua persistente sub-representação. Parte da constatação de que a docência nessa etapa permanece ocupada quase integralmente por mulheres e questiona se essa configuração decorre de uma aptidão natural ou de uma construção histórica e cultural. O objetivo geral consiste em analisar os argumentos favoráveis e contrários à atuação masculina na primeira etapa da educação básica e em demonstrar que a ampliação dessa presença qualifica o trabalho pedagógico. O estudo adota abordagem qualitativa, de natureza básica e finalidade exploratória, e articula dois procedimentos: a pesquisa bibliográfica e documental e o relato de experiência de base autobiográfica, uma vez que o autor integra o próprio perfil investigado, na condição de professor homem atuante na educação infantil da rede municipal de São Paulo desde 2009. Examina produções acadêmicas brasileiras, documentos normativos nacionais e estatísticas oficiais, e organiza o material recolhido por meio da análise de conteúdo temática. A investigação identifica três núcleos argumentativos: os benefícios pedagógicos e simbólicos atribuídos à docência masculina, as objeções fundadas na suspeita moral e na alegada incompatibilidade entre masculinidade e cuidado, e as respostas teóricas que refutam tais objeções. O relato acrescenta a esses núcleos seis elementos pouco documentados pela literatura: o efeito de precedência, a predominância masculina entre os agentes da desconfiança, a exigência recorrente de reconquista da legitimidade a cada transferência de unidade, a função protetiva do vínculo estatutário, o estreitamento do debate de gênero no interior das equipes e a homologia não reconhecida entre as duas experiências de subordinação. Constata que as resistências enfrentadas por professores homens não se sustentam em evidências empíricas de risco, mas em representações sociais que naturalizam a divisão sexual do trabalho. Conclui que a diversificação de gênero no corpo docente amplia os repertórios de convivência oferecidos às crianças e fortalece a identidade profissional do professor de educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Docência masculina; Educação infantil; Relações de gênero; Cuidado; Formação docente.

ABSTRACT

This article examines the presence of male teachers in Brazilian early childhood education and discusses the reasons for their persistent underrepresentation. The study adopts a qualitative approach and combines bibliographical research with an autobiographical experience report, since the author has worked as a male early childhood teacher in São Paulo since 2009. It identifies three argumentative cores: the pedagogical benefits attributed to male teachers, the objections based on moral suspicion, and the theoretical responses that refute them. The experience report adds six elements, including the precedence effect, the male predominance among suspicious adults, the recurrent need to rebuild legitimacy, and the protective role of tenure. It concludes that gender diversification denaturalises stereotypes about care work.

KEY-WORDS: Male teaching; Early childhood education; Gender relations; Care; Teacher education.

INTRODUÇÃO

A educação infantil brasileira consolidou-se, ao longo das últimas três décadas, como direito da criança e primeira etapa da educação básica. Esse reconhecimento jurídico, inaugurado pela Constituição Federal de 1988 e consolidado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, alterou profundamente o estatuto do atendimento a crianças de zero a cinco anos, que deixou de ser compreendido como favor assistencial e passou a ser tratado como obrigação do Es-

tado. A mudança normativa, contudo, não reconfigurou de maneira equivalente o perfil de quem exerce a docência nessa etapa: o magistério infantil permanece um território quase exclusivamente feminino.

Os dados oficiais confirmam essa assimetria com nitidez. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, as professoras correspondem a aproximadamente noventa e seis por cento do corpo docente da educação infantil, o que faz dessa a etapa de maior concentração feminina do magistério brasileiro (INEP, 2024). O contingente masculino ocupa uma faixa residual, próxima de quatro por cento, percentual que se mantém relativamente estável há décadas e que destoa da tendência de diversificação observada em outras profissões historicamente marcadas por segregação ocupacional.

Essa desproporção suscita a pergunta que orienta o presente estudo: a quase ausência de homens na educação infantil decorre de uma incapacidade natural do sexo masculino para o cuidado de crianças pequenas ou resulta de uma construção histórica, cultural e institucional que associou o cuidado à feminilidade? A resposta não é meramente descritiva. Dela dependem decisões concretas sobre políticas de formação docente, sobre a organização do trabalho nas instituições e sobre as concepções de infância e de gênero que a escola transmite às crianças.

Louro (1997) salienta que a escola não apenas reflete as relações de gênero existentes na sociedade, mas participa ativamente de sua produção. Nessa perspectiva, a composição do corpo docente constitui um currículo em si: as crianças aprendem, pela simples observação de quem cuida delas, quais tarefas pertencem a quem. Quando todas as pessoas que trocam fraldas, consolam, alimentam e narram histórias são mulheres, a instituição ensina, sem enunciar, que o cuidado é atributo feminino.

A discussão ganhou densidade no Brasil a partir dos anos 2000, quando pesquisas passaram a documentar as trajetórias e os obstáculos enfrentados por professores homens nas creches e pré-escolas. Esses estudos revelam um padrão recorrente de desconfiança: o professor homem é submetido a vigilância redobrada, tem restringido o contato corporal com as crianças e enfrenta a associação implícita entre presença masculina e risco de abuso sexual (MONTEIRO; ALTMANN, 2014). Trata-se de fenômeno que configura barreira estrutural de acesso e permanência.

O objetivo geral deste artigo consiste em analisar criticamente os argumentos favoráveis e contrários à presença de professores homens na educação infantil, com vistas a demonstrar que a diversificação de gênero no corpo docente representa ganho pedagógico. Como objetivos específicos, o texto propõe-se a reconstituir as raízes históricas da feminização do magistério infantil; a sistematizar os benefícios apontados pela literatura; a expor com honestidade intelectual as objeções levantadas contra essa presença; a oferecer o reforço argumentativo capaz de respondê-las; e a analisar a trajetória profissional do próprio autor à luz desse arcabouço.

A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO INFANTIL: RAÍZES HISTÓRICAS DE UMA AUSÊNCIA

A compreensão da atual composição do corpo docente exige um recuo histórico. O atendimento institucional a crianças pequenas nasceu sob dupla marca: a da caridade e a da substituição materna. As primeiras creches brasileiras destinavam-se aos filhos de trabalhadoras urbanas e operavam sob lógica assistencial, com pessoal recrutado entre mulheres consideradas naturalmente dotadas para o zelo dos pequenos. Rosemberg (2002) observa que essa origem conferiu ao campo uma marca de baixa exigência formativa e baixa remuneração. Cerisara (2002) acrescenta que a amálgama entre o feminino e o profissional aprisionou a profissão em um registro de doação afetiva que dificultou reivindicações salariais e o reconhecimento técnico da atividade.

Para analisar esse processo, a categoria gênero mostra-se indispensável. Conforme Scott (1995, p. 86), "o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas

nas diferenças percebidas entre os sexos" e constitui, simultaneamente, "uma forma primária de dar significado às relações de poder". A formulação desloca a discussão do terreno biológico para o histórico: não há, na anatomia, qualquer determinação que torne uma mulher mais apta a acalmar um bebê do que um homem. Há, sim, uma distribuição culturalmente produzida de atributos, competências e permissões.

Essa distribuição opera por meio da divisão sexual do trabalho, mecanismo que separa atividades masculinas e femininas e, ao fazê-lo, hierarquiza-as. Vianna (2002) argumenta que o magistério da educação infantil constitui caso exemplar dessa lógica, pois combina feminização numérica, desvalorização salarial e representação do trabalho como missão. Cabe acrescentar que a masculinidade também é construção social: Connell (1995) propõe a noção de masculinidades no plural e sustenta a existência de um padrão hegemônico, associado à força e ao distanciamento afetivo, em relação ao qual as demais configurações se posicionam como subordinadas. O professor de educação infantil, ao exercer cuidado e paciência, afasta-se desse padrão e experimenta uma masculinidade dissidente. Daí decorre boa parte do desconforto que sua presença provoca: ele não ameaça as crianças, ameaça um modelo de homem.

É importante registrar que a legislação brasileira jamais estabeleceu qualquer restrição de sexo para o exercício da docência. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define de modo neutro a finalidade da etapa:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, art. 29).

O dispositivo não menciona o sexo do profissional, tampouco atribui a qualquer gênero o encargo do desenvolvimento integral. A exclusão masculina, portanto, não é jurídica, mas cultural, e opera por meio de mecanismos informais: o olhar da família, o comentário da colega, a orientação da coordenação para que o professor não permaneça sozinho com a turma, a alocação preferencial em turmas de crianças maiores.

MATERIAIS E MÉTODOS

A investigação caracteriza-se como pesquisa qualitativa, de natureza básica e finalidade exploratória e descritiva, e adota a pesquisa bibliográfica e documental como procedimento técnico. Conforme Severino (2010, p. 122), nesse tipo de pesquisa, "o pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos".

O corpus reuniu três conjuntos de materiais: artigos científicos, dissertações e teses produzidos no Brasil entre 1995 e 2024, recuperados nas bases SciELO, Portal de Periódicos da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e Google Acadêmico, a partir dos descritores "docência masculina", "professores homens", "educação infantil", "gênero" e "cuidado"; documentos normativos, entre eles a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular; e estatísticas oficiais do Censo Escolar da Educação Básica e do Sistema de Informação de Agravos de Notificação. Foram incluídos trabalhos revisados por pares que tratassem diretamente da presença masculina na primeira etapa, e excluídos textos de opinião sem fundamentação teórica. A seleção resultou em vinte e dois trabalhos submetidos a leitura integral.

Ao procedimento bibliográfico soma-se um segundo procedimento, de natureza autobiográfica. O autor integra o próprio perfil investigado: atua na educação infantil da rede municipal de São Paulo desde 2009, primeiro como Auxiliar Técnico de Educação e, a partir de 2019, como professor concursado. Essa condição não é tratada como obstáculo à objetividade, mas como fonte legítima de conhecimento. Nóvoa (1995) defende que a experiência do professor constitui material de investigação e não apenas ilustração da

teoria, e Josso (2004) demonstra que a narrativa de si produz um conhecimento que a observação externa dificilmente alcança. O relato foi construído por reconstituição memorial das trajetórias institucionais percorridas entre 2009 e 2026, e dele não se pretende generalização estatística, e sim generalização analítica. Assume-se explicitamente a implicação do pesquisador com o objeto, o que, conforme Souza (2006), exige vigilância epistemológica permanente e a explicitação do lugar de onde se fala.

O tratamento do material seguiu a análise de conteúdo temática proposta por Bardin (2011), organizada em pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, cuja codificação produziu as quatro categorias que estruturam a seção seguinte. Registra-se, como limitação metodológica, que o estudo não realizou coleta empírica com outros sujeitos, de modo que suas conclusões se apoiam na interpretação de dados produzidos por terceiros e na experiência singular do próprio autor.

ARGUMENTOS FAVORÁVEIS À DOCÊNCIA MASCULINA

A leitura sistemática do corpus permitiu identificar três linhas de sustentação favoráveis à ampliação da presença masculina na educação infantil.

A primeira invoca a ampliação dos modelos de identificação disponíveis às crianças. Instituições em que homens e mulheres compartilham as mesmas tarefas de cuidado oferecem às crianças a experiência concreta de que trocar uma fralda, preparar um lanche ou consolar um choro não constitui atributo de um único gênero. Ramos (2011) verifica que crianças convivendo com professores homens desenvolvem representações menos rígidas sobre papéis masculinos e femininos, o que sugere efeito pedagógico direto sobre a construção de repertórios de gênero.

A segunda situa a questão no campo do direito ao trabalho. Se nenhuma norma restringe o exercício da docência infantil por razão de sexo, a barreira informal que impede homens de nela permanecerem configura discriminação indireta. Sayão (2005) demonstra que professores homens frequentemente são deslocados para funções administrativas, para a educação física ou para turmas de crianças maiores, o que reduz sua autonomia profissional e desvirtua sua formação pedagógica. Acrescente-se que a ideia de vocação feminina sustentou historicamente a desvalorização salarial da categoria, pois trabalho compreendido como dom não se remunera, retribui-se; ao demonstrar que a competência para educar crianças pequenas resulta de formação e não de instinto, a presença masculina contribui para reposicionar a atividade como profissão.

A terceira reporta-se ao texto normativo vigente. A Base Nacional Comum Curricular organiza a educação infantil em torno de seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, entre os quais figura, em primeiro lugar, o de conviver (BRASIL, 2018). Conviver pressupõe a experiência da diversidade, de modo que um ambiente institucional homogêneo do ponto de vista de gênero contradiz, no plano da experiência concreta, aquilo que o documento propõe no plano do discurso.

O CONTRADITÓRIO: OBJEÇÕES À PRESENÇA MASCULINA

A honestidade intelectual exige que as objeções sejam expostas em sua formulação mais forte, e não em versão caricatural. O corpus permitiu identificar três objeções recorrentes.

A primeira e mais poderosa é a da proteção infantil. Argumenta-se que, sendo os agressores sexuais de crianças majoritariamente homens nas estatísticas de violência, a cautela em relação a profissionais masculinos em contextos de intimidade corporal constituiria medida prudencial razoável. Trata-se de argumento que mobiliza afeto legítimo, o medo de que crianças sofram violência, e que por isso circula com grande eficácia entre famílias e gestores.

A segunda sustenta-se em leitura psicanalítica de senso comum, segundo a qual bebês e crianças muito pequenos demandariam cuidado de tipo materno, marcado por uma

sintonia corporal que a experiência da gestação e da amamentação tornaria privilegiadamente feminina. Nessa formulação, a presença masculina não seria nociva, mas insuficiente para a natureza da demanda.

A terceira é pragmática e institucional. Alega-se que a presença de professores homens gera necessidade de protocolos adicionais, reorganização de espaços de higiene e desgaste na relação com as famílias, o que representaria custo administrativo desproporcional diante de um contingente numericamente pequeno.

REFORÇO ARGUMENTATIVO: RESPOSTAS ÀS OBJEÇÕES

Quanto à objeção protetiva, seu erro é de natureza lógica e diz respeito à confusão entre a probabilidade de um atributo dado o evento e a probabilidade do evento dado o atributo. Que a maioria dos agressores seja do sexo masculino não autoriza a inferência de que a maioria dos homens seja agressora; a segunda proposição não decorre da primeira. Restringir o acesso de todo um grupo com base na conduta de uma fração ínfima configura discriminação estatística, procedimento que o direito antidiscriminatório rejeita em outros domínios da vida social. A proteção efetiva das crianças não se obtém pela exclusão de um gênero, mas por medidas aplicáveis a todos os profissionais: transparência arquitetônica dos ambientes, protocolos de cuidado corporal, formação continuada e canais de escuta. Monteiro e Altmann (2014) observam que a vigilância seletiva sobre professores homens produz falsa sensação de segurança, pois desloca a atenção institucional do problema real, que é a ausência de protocolos.

Acrescente-se um dado empírico que raramente comparece a esse debate. Conforme o Ministério da Saúde (2023), a residência da vítima constitui o local de ocorrência de 70,9% das notificações de violência sexual contra crianças de zero a nove anos de idade, e os agressores são majoritariamente familiares ou pessoas do convívio próximo. A concentração doméstica dessa violência indica que a instituição educativa não é o cenário principal do risco. A vigilância seletiva sobre o professor homem produz, portanto, efeito perverso: desloca a atenção para o ambiente em que a violência é estatisticamente menos provável e a retira daquele em que ela efetivamente se concentra.

Quanto à objeção do cuidado materno, a própria psicologia do desenvolvimento oferece a refutação. Bowlby (2002) sustenta que a criança estabelece vínculos de apego com figuras que lhe ofereçam responsividade consistente, sem que a qualidade do vínculo dependa do sexo do cuidador. A noção winnicottiana de sustentação designa uma função, não um corpo, e pode ser exercida por qualquer adulto capaz de sintonia afetiva. O argumento da insuficiência masculina confunde, portanto, função e biologia. Cabe notar que, levado às últimas consequências, ele invalidaria também as educadoras, uma vez que nenhuma professora gestou seus alunos.

Quanto à objeção pragmática, observa-se inversão de causa e efeito. O custo administrativo alegado decorre precisamente da raridade da presença masculina: onde professores homens são numerosos e a rotina institucional os incorpora naturalmente, o suposto custo desaparece. Argumentar que a exceção é onerosa e, por isso, deve permanecer exceção constitui raciocínio circular.

Cabe reconhecer, entretanto, o núcleo legítimo da objeção protetiva: a preocupação com a integridade das crianças é dever institucional inegociável. O que a análise recusa não é a preocupação, mas o mecanismo escolhido para respondê-la. A crítica aqui formulada é, portanto, uma crítica em favor da proteção infantil, e não contra ela.

A síntese dessas respostas permite formular a posição defendida neste artigo: a sub-representação masculina na educação infantil não protege crianças, protege um arranjo simbólico segundo o qual cuidar é tarefa de mulher. Esse arranjo prejudica os homens, que perdem uma possibilidade de carreira e de exercício afetivo; prejudica as mulheres, sobre as quais recai integralmente o encargo do cuidado, remunerado e não remunerado; e prejudica as crianças, que aprendem

precocemente uma divisão de mundo que a escola deveria ajudar a questionar.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: DEZESSETE ANOS DE DOCÊNCIA MASCULINA NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

Esta subseção apresenta, em primeira pessoa, o percurso profissional do autor. A mudança de pessoa verbal é deliberada e responde a uma exigência metodológica: o material aqui exposto não foi coletado de terceiros, mas vivido, e mascará-lo sob a impessoalidade do texto acadêmico produziria uma falsa neutralidade. Retomo a terceira pessoa na seção de discussão.

Minha entrada na educação infantil não resultou de planejamento nem de vocação anunciada. Ingressei no Centro de Educação Infantil Parque Santa Margarida em 2009, aprovado no concurso de Auxiliar Técnico de Educação, e minha chegada provocou certo estranhamento em algumas famílias. Esse estranhamento, contudo, apresentou-se atenuado por uma circunstância que só muito depois compreendi como significativa: já havia outro Auxiliar Técnico de Educação homem na unidade. A existência de um precedente reduziu a intensidade da suspeita dirigida a mim, e a comunidade escolar não precisou processar minha presença como anomalia absoluta.

O trabalho revelou-se distinto daquilo que eu imaginava. Percebi que as crianças gostavam de mim e das interações que estabelecíamos, e passei a me interessar pelo processo de desenvolvimento infantil. Impressionou-me particularmente a beleza dos processos de escuta e de atenção que a etapa exige, e faço questão de registrar que essa constatação não envolve romantização: trata-se de trabalho fisicamente exigente, emocionalmente denso e frequentemente exaustivo. Foi essa descoberta que me levou a ingressar, no ano seguinte, no curso de Pedagogia, concluído em 2013.

Prestei o concurso para professor de educação infantil em 2015 e fui nomeado apenas em 2019. Durante esse intervalo permaneci na rede como Auxiliar Técnico de Educação, exercendo funções em secretaria escolar, na secretaria da Universidade Aberta do Brasil e na gestão do Centro Educacional Unificado Guarapiranga. Registro esse período porque ele ilustra, na minha própria trajetória, um mecanismo que a literatura descreve: a facilidade com que o profissional homem é absorvido por funções administrativas e de gestão, ainda que sua formação e seu interesse estejam voltados à docência direta com crianças pequenas.

Ao assumir a regência no Centro Municipal de Educação Infantil Vila do Sol, em 2019, a única vaga disponível era no berçário I. Foi ali que a desconfiança se manifestou em sua forma mais aguda. Recebi olhares de suspeita de alguns pais e avós, e um detalhe me chamou a atenção sem que eu compreendesse imediatamente a razão: a vigilância partia predominantemente dos homens da família. Eram os pais e os avôs, mais do que as mães e as avós, que examinavam minha presença com desconforto evidente.

A superação dessa barreira não veio de argumentação, mas do próprio trabalho. À medida que me dediquei à turma, as crianças passaram a demonstrar confiança e, em diversas situações, preferência pelo meu atendimento. Foi essa manifestação infantil, visível às famílias no cotidiano da entrada e da saída, que dissolveu progressivamente a resistência dos adultos. As crianças, portanto, foram as principais responsáveis pela minha legitimação, o que inverte de modo eloquente a lógica da objeção protetiva: quem supostamente precisava ser protegido de mim foi exatamente quem atestou publicamente minha idoneidade.

A unidade, entretanto, situava-se muito distante de minha residência, o que tornou necessária a transferência. Mudei de unidade algumas vezes, por demandas diversas, e foi então que identifiquei o aspecto mais desgastante dessa trajetória: a cada nova escola, todo o ciclo recomeçava. O reconhecimento conquistado em uma comunidade não me acompanhava. Era preciso, previsivelmente, realizar de novo o que eu chamava de milagres, isto é, reconquistar famílias, equipe e comunidade até tornar-me conhecido e confiável. Colegas mulheres em situa-

ção equivalente iniciam com uma presunção de competência que eu precisava construir do zero a cada transferência. Observei também que, ao assumir a regência de crianças maiores, em que não havia necessidade de troca de fraldas, a desconfiança diminuía sensivelmente, embora jamais desaparecesse por completo. Essa gradação indica que o núcleo da suspeita não reside na convivência com crianças em geral, mas especificamente no contato corporal e nas rotinas de higiene.

Um traço permaneceu constante ao longo de todo o percurso: o isolamento. Raramente tive colegas homens nas unidades por onde passei, e essa solidão profissional produziu um efeito que considero mais desgastante do que a desconfiança das famílias. Quando as questões de gênero eram tratadas em reuniões pedagógicas e formações, o único aspecto que minhas colegas associavam à presença masculina na educação infantil era o do abuso sexual praticado por homens. Jamais vi mencionada, nessas ocasiões, a estatística oficial que demonstra que a maior parte dessa violência ocorre no interior da própria família e no ambiente doméstico. A discussão que poderia ter abordado a divisão sexual do trabalho, a desvalorização salarial que atinge toda a categoria ou os estereótipos que também prejudicam as mulheres terminava reduzida a uma suspeita dirigida ao único homem presente na sala.

A segunda frustração que carrego é de outra ordem e exige formulação cuidadosa para não ser mal compreendida. Nunca encontrei, por parte das colegas, o reconhecimento de que a opressão que eu experimentava no ambiente escolar guarda analogia com aquela que elas experimentam na sociedade mais ampla. Não afirmo equivalência de escala, de gravidade ou de história: o sexismo que subordina as mulheres é estrutural, secular e sustentado por violência física, econômica e simbólica de proporções incomparáveis. O que observo é que o mecanismo gerador é o mesmo. Um sistema que atribui a cada gênero um território legítimo trata como suspeito quem o atravessa. Nos espaços em que a autoridade é presumidamente masculina, elas precisam provar uma competência que nos homens se presume; no território do cuidado, eu preciso provar uma idoneidade que nelas se presume. Reconhecer essa simetria de funcionamento não diminui a gravidade do que elas enfrentam. Ao contrário, revela que as duas experiências derivam da mesma matriz binária e que nenhuma delas será desmontada isoladamente.

Um último elemento merece registro, e considero-o o mais grave. Tenho a convicção de que, se não fosse servidor concursado, dificilmente teria conseguido exercer e manter esta profissão. A rede privada, submetida à lógica da satisfação imediata do cliente, tende a evitar o que classifica como problemas e atende deliberadamente às demandas das famílias, ainda quando estas se apoiam em preconceito. A estabilidade do vínculo estatutário funcionou, no meu caso, como condição de possibilidade da carreira, e não apenas como garantia de emprego.

Ao longo desses anos, amadureci uma posição que hoje sustento com tranquilidade: o preconceito é problema de quem o carrega, e não meu. Persisto e permaneço em um trabalho suado, conquistado por muita luta, que exerço por escolha e por competência formada. Essa elaboração pessoal não anula a dimensão estrutural do problema, mas permitiu que eu continuasse na profissão quando o desgaste da suspeita recorrente poderia ter produzido o desfecho mais comum entre meus pares, que é a evasão silenciosa.

DISCUSSÃO

Os resultados convergem com a produção sobre segregação ocupacional por gênero, que descreve, para ocupações majoritariamente femininas nas quais homens ingressam, uma mobilidade vertical acelerada em direção a funções de direção e coordenação. O relato apresentado em 2.3.4 ilustra essa dinâmica, da qual decorre um resultado paradoxal: o homem é considerado inadequado para o cuidado direto, mas adequado para gerir quem cuida. A hierarquia de gênero, expulsa pela porta do berçário, retorna

pela janela da diretoria. Registre-se ainda que os estudos que ouviram crianças sobre a presença de professores homens não identificaram resistência infantil relevante. A desconfiança é formulada por adultos e projetada sobre as crianças, que a recebem já constituída. O relato corrobora essa leitura e acrescenta a ela uma inversão notável: a resistência das famílias não se dissolveu por argumentação ou intervenção da gestão, mas pela manifestação pública da confiança das crianças, de modo que os sujeitos apresentados pela objeção protetiva como carentes de defesa atuaram como principais fiadores da idoneidade do professor.

O relato acrescenta seis elementos que a literatura consultada documenta de forma insuficiente. O primeiro pode ser denominado efeito de precedência: a existência prévia de outro profissional homem na primeira unidade reduziu a intensidade do estranhamento, o que sugere que a suspeita é função da raridade e não do sexo em si. Esse achado fornece confirmação direta à refutação da objeção pragmática, pois, se o desconforto diminui quando a presença masculina deixa de ser excepcional, o custo institucional alegado é consequência da escassez e não justificativa para mantê-la.

O segundo elemento diz respeito ao perfil de quem exerce a vigilância. O relato registra que os olhares de desconfiança partiam predominantemente de pais e avôs, e não de mães e avós. O dado é contraintuitivo para a objeção protetiva, que supõe uma preocupação maternal com a integridade corporal da criança, mas torna-se inteligível à luz da teoria das masculinidades. Se o incômodo fosse determinado pelo receio de violência, não haveria razão para que se concentrasse em um gênero de observador. A concentração masculina da suspeita sugere que o que está em disputa é o modelo de homem: o professor que cuida constitui, para outros homens, um desvio da masculinidade hegemônica descrita por Connell (1995).

O terceiro elemento é o ônus recorrente de legitimação: o reconhecimento conquistado em uma unidade não se transfere para a seguinte, de modo que cada transferência exige a reconstrução integral da confiança da comunidade. Trata-se de custo invisível, que incide exclusivamente sobre o profissional homem e se acumula ao longo da carreira, o que ajuda a explicar por que o percentual masculino permanece estável mesmo quando há ingresso: o problema não se limita ao acesso, mas se estende à permanência. O quarto elemento possui implicação direta para políticas públicas, pois o relato sustenta que o vínculo estatutário funcionou como condição de possibilidade da carreira, uma vez que a rede privada, orientada pela satisfação imediata das famílias, tende a evitar contratações que possa classificar como problemáticas. Decorre daí que a discriminação opera de modo diferenciado conforme a natureza jurídica da instituição, sendo o concurso público, na prática, o principal instrumento antidiscriminatório disponível.

Os dois últimos elementos remetem à cultura profissional das equipes. O quinto é o estreitamento do debate de gênero no interior da instituição: nas formações, a presença masculina é associada quase exclusivamente ao risco de abuso, sem que se considere o dado epidemiológico que localiza a maior parte dessa violência no ambiente doméstico. O efeito é duplo, pois o único homem presente é convertido em objeto da discussão em vez de interlocutor dela, e temas que interessam diretamente às profissionais mulheres deixam de ser tratados. O sexto é a ausência de reconhecimento da homologia entre as duas experiências de subordinação. A formulação de Scott (1995) permite compreender que se trata do mesmo dispositivo operando em direções opostas: em ambos os casos, quem atravessa a fronteira precisa demonstrar aquilo que, do outro lado, se presume. Homologia de mecanismo não significa equivalência de gravidade, escala ou consequências históricas, mas reconhecê-la sugere que a inclusão masculina e a valorização profissional das educadoras não constituem pautas concorrentes.

Cumpre, por fim, delimitar o alcance das conclusões. O estudo não sustenta que a simples inclusão de homens no corpo do-

cente produza automaticamente transformação nas relações de gênero. Um professor que reproduza estereótipos de masculinidade hegemônica, recusando o cuidado corporal, pode reforçar exatamente aquilo que sua presença deveria questionar. A diversificação numérica constitui condição necessária, mas não suficiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo propôs-se a examinar a presença de professores homens na educação infantil e a verificar se a sub-representação masculina decorre de limitação natural ou de construção cultural. O percurso realizado autoriza a segunda resposta. Nenhum elemento de ordem biológica, jurídica ou pedagógica sustenta a exclusão; o que a sustenta é um conjunto historicamente sedimentado de representações que associou o cuidado à feminilidade e converteu o magistério infantil em prolongamento simbólico da maternidade.

A análise dos argumentos favoráveis identificou ganhos concretos: ampliação dos modelos de identificação oferecidos às crianças, garantia do direito ao trabalho, fortalecimento da identidade profissional da categoria e coerência com os direitos de aprendizagem previstos na normativa nacional. O exame das objeções revelou que a mais influente delas, a protetiva, apoia-se em erro inferencial e ignora o dado epidemiológico que localiza a violência sexual contra crianças majoritariamente no ambiente doméstico; que a do cuidado materno confunde função e biologia; e que a pragmática incorre em circularidade argumentativa.

O relato de experiência, incorporado como procedimento metodológico, acrescentou seis contribuições: o efeito de precedência, segundo o qual a suspeita decorre da raridade e não do sexo; a predominância masculina entre os agentes da desconfiança; o ônus recorrente de legitimação a cada transferência de unidade; a função protetiva do vínculo estatutário; o estreitamento do debate de gênero no interior das equipes; e a homologia não reconhecida entre a deslegitimação sofrida pelo professor homem no território do cuidado e aquela que as educadoras enfrentam nos territórios socialmente codificados como masculinos. Confirma-se, assim, a hipótese que orientou a investigação: a resistência à docência masculina não protege crianças, mas preserva uma divisão sexual do trabalho que onera as mulheres, empobrece os homens e transmite às crianças, pela via da experiência cotidiana, uma lição que a escola deveria estar justamente desconstruindo.

Do estudo decorrem quatro recomendações. Às instituições formadoras, incluir a discussão de gênero como componente curricular definido nos cursos de Pedagogia. Às redes de ensino, formular protocolos de cuidado corporal universais, nunca construídos a partir do marcador de gênero. À gestão escolar, respeitar a formação pedagógica dos professores homens na alocação, evitando o deslocamento automático para funções administrativas. Às políticas públicas, representar homens exercendo cuidado nas campanhas de valorização da carreira. Como agenda de continuidade, sugerem-se pesquisas longitudinais sobre trajetórias de professores homens e estudos comparativos entre redes pública e privada, capazes de mensurar o filtro discriminatório aqui identificado.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOWLBY, John. Apego: a natureza do vínculo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Notificações de violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, 2015 a 2021. Boletim Epidemiológico, Brasília, v. 54, n. 8, 2023.

CERISARA, Ana Beatriz. Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

CONNELL, Robert W. Masculinities. Cambridge: Polity Press, 1995.

INEP — INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo Escolar da Educação Básica: resumo técnico. Brasília: Inep, 2024.

JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.

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

MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMANN, Helena. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 720-741, 2014.

NÓVOA, António (org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

RAMOS, Joaquim. Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 115, p. 25-63, 2002.

SAYÃO, Deborah Thomé. Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino de. O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. Cadernos Pagu, Campinas, n. 17-18, p. 81-103, 2002.