

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT07.004

# **A TRAJETÓRIA DE UM PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM BELO HORIZONTE: UMA ANÁLISE SOBRE A PRESENÇA MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**ANTONIO MARCOS DE SOUSA BARBOSA MIRANDA**

Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, [marcos1@ufmg.br](mailto:marcos1@ufmg.br)

**SANDRO VINICIUS SALES DOS SANTOS**

Professor da Faculdade de Educação – FaE/UFMG e Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, [sandrovssantos@gmail.com](mailto:sandrovssantos@gmail.com).

## **RESUMO**

Este artigo tem como objetivo analisar como um docente do sexo masculino compreende suas práticas na Educação Infantil (EI) e como interage com a comunidade educativa em uma instituição de EI do município de Belo Horizonte. Realizada em nível de mestrado, a pesquisa envolveu 14 dos 22 professores homens que atuam nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs). Utilizando conceitos de gênero de Connell (1995), Scott (1995), Fausto-Sterling (2002) e Connell e Messerschmidt (2013), incorpora perspectivas de pesquisadores que abordam a presença de homens na EI como Sayão (2005), J. Ramos (2011, 2017), Monteiro e Altmann (2014), C. Ramos (2020) e Santos (2021). Em termos metodológicos, inicialmente, foram aplicados questionários a todos os participantes e, após análise, três deles foram selecionados para entrevistas em profundidade, visando compreender suas trajetórias, desafios, oportunidades e conexões com a comunidade escolar. Este texto foca nos dados de um professor, destacando desafios e oportunidades da presença masculina na EI. A resistência inicial de alguns membros da equipe pode ser superada ao conquistar a valorização e aceitação das famílias. O professor entrevistado enfatiza as habilidades práticas e as abordagens distintas que os homens podem contribuir para a EI, enquanto reforça a necessidade de combater preconceitos e incentivar a colaboração entre todos os profissionais da

escola. Ao explorar a trajetória dos Professores, observamos que, apesar da resistência inicial de algumas professoras e demais profissionais, esses sujeitos conquistam reconhecimento e aceitação das famílias.

**Palavras-chave:** Educação Infantil, Gênero, Belo Horizonte, Professores Homens.

## INTRODUÇÃO

Este texto visa analisar como um docente do sexo masculino compreende suas práticas na Educação Infantil (EI) e como interage com a comunidade educativa em uma instituição do município de Belo Horizonte, MG. A compreensão dessas dinâmicas é essencial para desvendar as complexidades que envolvem a presença masculina em uma ocupação laboral historicamente associada ao feminino (Sayão, 2005; Monteiro; Altmann, 2014; Jaeger; Jacques, 2017; Souza, 2018).

A escrita deste artigo é fruto de uma pesquisa de mestrado (Miranda, 2022), que teve como objetivo principal analisar como os homens compreendem suas práticas como professores na EI e a relação com a comunidade escolar nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) de Belo Horizonte. A pesquisa foi realizada entre 2020 e 2022, contou com a participação de 14 dos 22 professores do sexo masculino lotados nas EMEIs do referido município. Como metodologia foram aplicados questionários com todos os participantes e, após análise das respostas, selecionou-se três deles para realização de entrevistas em profundidade, por meio das quais buscou-se compreender questões atinentes à trajetória, ao ingresso, aos desafios, às possibilidades e às relações desses docentes com a comunidade escolar, aqui dividida em quatro grupos: núcleo gestor, colegas professoras/res, crianças e famílias das crianças.

Guacira Lopes Louro (2007) explora como as escolhas teóricas, políticas e emocionais delimitam nosso envolvimento subjetivo com a escolha do tema de pesquisa, ressaltando ainda que as vivências pessoais desempenham um papel crucial na determinação de um objeto de estudo. A trajetória como estudante de pedagogia, em um contexto majoritariamente feminino, e os desafios enfrentados na busca por um campo de estágio obrigatório na EI, forneceram um olhar sensível ao pesquisador para que investigasse, no âmbito do mestrado, a presença de professores homens nessa etapa da Educação Básica.

O Censo Escolar de 2021 (Inep, 2022) confirma a presença, ainda que pequena, de homens na docência na EI. É evidente uma marcante disparidade entre o contingente de docentes mulheres e homens nas instituições de Educação Infantil em todo o Brasil. Naquele ano, dos 635.722 profissionais que lecionavam na EI no país, somente 26.562 eram do sexo masculino, o que corresponde a apenas 4,18% do total.

A EI é comumente concebida como um trabalho majoritariamente feminino, com estudos mostrando a predominância de mulheres no campo docente tanto no Brasil (Rosemberg, 1999; Monteiro; Altmann, 2014) quanto internacionalmente (Brody, 2015; Peeters, 2020; Reich-Shapiro; Cole; Plaisir, 2021; Bhana *et al*, 2022; dentre outros). A desigualdade de gênero é particularmente notável na docência voltada para crianças pequenas na EI, onde a presença masculina é pequena e a remuneração é reduzida (Monteiro; Altmann, 2014) contribuindo para que o cuidado infantil seja socialmente compreendido como atividade feminina, ligada ao trabalho doméstico e reprodutivo, o que contribui para a naturalização dessa representação no imaginário social.

Embora tenha sido considerada uma “novidade de gênero” no final dos anos 2000, a inserção masculina na EI enfrenta, desde então, preconceitos e desconfianças, comumente condicionadas por visões conservadoras. Esse contexto reflete a persistente subordinação das mulheres às normas de gênero, reforçando a visão tradicional da mulher como cuidadora e do homem como provedor (Fausto-Sterling, 2002). Para redefinir as dimensões de gênero que atravessam a identidade docente na EI, é essencial questionar essas normas. Tal afirmação nos exige a construção de uma abordagem conceitual centrada no gênero, com vistas à construção de uma lente teórica capaz de compreender os processos de inserção e permanência de homens na EI.

Reconhecemos, de partida, que o modo como nossa sociedade compreende as masculinidades e as feminilidades contribui para o distanciamento de homens do trabalho docente na EI. Neste texto, partimos do pressuposto de que as relações de gênero, por atravessarem o plano simbólico, influenciam nossas condutas ao passo em que são por elas influenciadas. Enquanto processo relacional, a fabricação social de homens e mulheres deriva de um amplo conjunto de elementos e processos culturais nos quais os indivíduos constroem-se a si próprios ao passo que, nas situações cotidianas, constroem também as relações de gênero (Connell; Pearse, 2015).

Connell e Pearse (2015) buscam compreender as formas como a ação humana (agência) e as estruturas sociais se articulam, combinam e se influenciam. Para essas autoras, as relações de gênero “somam-se ao processo histórico no qual a sociedade é corporificada e os corpos são arrastados para a história”, o que é denominado por elas como **corporificação social** (Connell; Pearse, 2015, p. 112). Segundo essa noção, contribuimos para o enrijecimento da estrutura de gênero,

simultaneamente, ao passo em que vivenciamos as práticas sociais (que se passam *no* e *pelos* corpos), por meio da regularidade de nossas ações. O conceito de *corporificação social* compreende uma lente conceitual capaz de analisar tanto a desigual forma como os corpos de homens e mulheres são inseridos nas dinâmicas sociais, quanto a internalização dos processos sociais pelos corpos desses indivíduos (Connell, 2016).

Na perspectiva de Connell (2016), a *corporificação social* compreende que a agência humana (capacidade de ação social) perpassa nossa corporeidade e que, por meio de sua regularidade, permite a reprodução das estruturas condicionantes das relações sociais. Portanto, identificar a regularidade dessas interações nos consente verificar as situações que produzem desigualdades a partir das diferenças sexuais. Tal enfoque permite identificar elaboração de dinâmicas sociais ao longo do tempo, já que “as estruturas sociais estão sempre em processo de construção, contradição e transformação” (Connell, 2016, p. 49). Desse modo, compreende-se que:

A corporificação social não é mero reflexo, nem apenas uma reprodução, nem somente uma citação. É um processo que gera, a cada momento, novas realidades históricas: novas possibilidades corporificadas, experiências, limitações e vulnerabilidades para as pessoas envolvidas (Connell, 2016, p. 49).

Apesar de algumas filiações teóricas dentro dos estudos de gênero e feministas “considerarem o termo “gênero” como sinônimo ou até substitutivo de mulheres, não podemos esquecer que homens participam, desde meninos, das relações de gênero e, por conseguinte, padrões de masculinidade são produzidos por meio da *corporificação social*” (Santos, 2021, p. 9).

Assim, Connell (2016) considera que as masculinidades são padrões de conduta (configurações de práticas) construídos por meio das relações de gênero que supervalorizam as experiências dos homens em detrimento da subordinação feminina. A autora fala de masculinidades (no plural), pois considera que classe, raça e etnia, diferenças regionais e geracionais atravessam as categorias “homens” e “masculinidades”, distribuindo os lucros e dividendos das relações de gênero de modo desigual entre os homens. Isso explica não só a existência da masculinidade hegemônica (aquela que prevê e promove a dominação dos homens sobre as mulheres), mas também de masculinidades cúmplices (não alinhadas com os

pressupostos hegemônicos da dominação masculina, mas que ainda sim, deles tiram proveito) e de masculinidades subordinadas (diretamente contrapostas às visões hegemônicas do conceito). Embora essa classificação a princípio possa dar a falsa impressão de relativização ao conceito, é preciso considerar que

A masculinidade não é uma entidade fixa encarnada no corpo ou nos traços da personalidade dos indivíduos. As masculinidades são configurações de práticas que são realizadas na ação social e, dessa forma, podem se diferenciar de acordo com as relações de gênero em um cenário social particular (Connell; Messerschmidt, 2013, p. 244).

E quando essa lente teórica foca o contexto da EI – espaço social estruturado pelo adulto para as crianças – evidencia-se que as representações de gênero se colocam como dimensão estruturante das relações sociais. Desse modo, o gênero é compreendido como uma estrutura social que possui dimensões específicas, pois enfoca uma variedade de práticas culturais que regulam, adequam e ajustam as diferenciações entre os corpos de homens e de mulheres; de meninos e de meninas (Connell; Pearse, 2015), embora seja necessário reconhecer que existe uma diversidade de outras formas de ser e estar no mundo que ultrapassam esse dualismo. Tais representações orientam, também, a organização do cotidiano da EI.

A questão de gênero é também abordada de maneira central por Scott (1995). Conforme a autora, gênero é uma construção social que diz respeito às “raízes estritamente sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres” (Scott, 1995, p. 75). Isso implica que gênero não é predeterminado pela biologia, mas sim moldado pelas normas e expectativas sociais ligadas a cada gênero.

Sobre a entrada de professores homens na EI, Sayão (2005) afirma que é vista com estranhamento, especialmente quando envolve cuidados corporais de crianças, devido à associação histórica dessa atividade com o feminino. Além disso, Ramos e Xavier (2010) afirmam que a presença masculina na EI frequentemente é questionada por famílias, colegas professoras e administração escolar. A aceitação desses professores exige não só a superação de um período probatório, mas também a integração na comunidade escolar, enfrentando preconceitos.

Além disso, os homens que atuam na EI enfrentam o estigma de terem sua sexualidade associada à profissão, reforçando a ideia equivocada de que a docência nessa área é reservada a homens homossexuais. A presença masculina desafia as noções hegemônicas de masculinidade (Connell, 1995; Connell; Messerschmidt,

2013) e enfrenta a normatização escolar, que tende a padronizar papéis de gênero. Professores masculinos enfrentam barreiras relacionadas às expectativas de masculinidade, muitas vezes incongruentes com a organização pedagógica da primeira etapa da Educação Básica (Monteiro; Altmann, 2014).

Santos (2021) também evidencia que, tradicionalmente, a maioria dos profissionais na EI é composta por mulheres. No entanto, o autor ressalta a importância de se pensar na diversidade de gênero também na educação das crianças pequenas. Além disso, a presença de homens na docência pode contribuir para a desconstrução de estereótipos de gênero e para a promoção da igualdade de gênero.

Através das análises que apresentaremos a seguir, é possível perceber que estranhamentos ainda são observados pelos professores homens que participaram da pesquisa, especialmente pelo professor Dênis<sup>1</sup>, cuja trajetória será apresentada.

## **FORMAS DE COMPREENDER A PRESENÇA MASCULINA NA EI**

---

A pesquisa foi conduzida com uma abordagem qualitativa e foi realizada em duas etapas. A primeira fase envolveu a distribuição de questionários e subsequente análise dos dados fornecidos por 14 professores que atuam nas EMElS de Belo Horizonte. Na segunda etapa, foram realizadas entrevistas individuais com um grupo de 3 professores cuidadosamente selecionados. Esse desenho de pesquisa permitiu uma maior compreensão da presença masculina na EI, seguida de uma análise minuciosa das particularidades dos professores que foram objeto da pesquisa<sup>2</sup>.

A pesquisa teve início com a aplicação de questionários, disponibilizados aos participantes mediante obtenção de autorização prévia da Secretaria Municipal e Educação de Belo Horizonte (SMED-BH) para realizá-la, inclusive com fornecimento de informações que possibilitaram contactar os 22 professores lotados nas EMElS do município e enviar o questionário.

---

1 Nome fictício para preservar a identidade do docente.

2 Para cumprir as normas éticas estabelecidas pela Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) para pesquisas científicas na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP/UFMG) e aprovado em 07 de abril de 2021, garantindo a preservação física, emocional e pessoal dos participantes.



Na segunda parte da pesquisa, foram realizadas entrevistas individuais por videoconferência, devido à pandemia de Covid-19, com três professores homens. A seleção considerou a diversidade nas funções exercidas (creche, pré-escola e gestão) para explorar diferentes aspectos do trabalho na EMEI. As entrevistas, mesmo sendo realizadas por meio de videoconferência, possibilitaram uma interação genuína entre o pesquisador e os participantes, como defendido por Bordieu (1997). Ele enfatiza que, embora o propósito da pesquisa seja gerar conhecimento, ela também estabelece uma relação por meio da interação entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos no estudo.

O tópico a seguir abordará a presença de professores homens na EI de Belo Horizonte, contextualizando desde a criação do cargo de educador infantil, em 2004, até 2021. Serão apresentados os perfis dos 14 professores pesquisados, destacando suas experiências e características. Além disso, a relação dos professores com a comunidade escolar será analisada, examinando interações e desafios. O foco central será a trajetória e visões do Professor Dênis, explorando suas experiências como professor homem na EI e como sua presença é percebida pela comunidade escolar.

## **A EDUCAÇÃO INFANTIL EM BELO HORIZONTE**

---

No Brasil, por muitos anos, a EI foi predominantemente oferecida em creches comunitárias com caráter assistencialista (Cruz, 2001). Em Belo Horizonte, essa realidade não foi diferente. Apenas a partir de 1993, durante a primeira gestão democrático-popular<sup>3</sup> de um prefeito do Partido dos Trabalhadores, a EI ganhou espaço na agenda política, resultando em ações e projetos para expandir e melhorar os serviços às crianças pequenas (Pinto; Duarte; Vieira, 2012). Sobre o significado de “democrático-popular”, as autoras explicam:

O chamado projeto democrático-popular surgiu, segundo Dulci (1997), pela necessidade de as esquerdas estabelecerem uma aliança social para disputar o poder político no Brasil. Segundo esse autor, seria impossível promover as reformas estruturais que o país tanto necessitava sem constituir um bloco social mais amplo que a classe operária fabril e os trabalhadores rurais. Seria preciso integrar também as classes médias assalariadas, os pequenos e médios proprietários da cidade e do campo

---

3 Governo Patrus Ananias (PT/MG) - Frente BH Popular (1993-1996)



e os setores empresariais que tinham e têm contradições mais que episódicas com o modelo econômico excludente (Pinto; Duarte; Vieira, 2012, nota de rodapé 2, p 612).

A partir dos anos 2000, houve um crescimento no número de vagas disponibilizadas para a EI. Um marco nesse sentido foi a implementação do Programa Primeira Escola em 2003, o qual introduziu as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMElS). Essas unidades foram criadas com o propósito de atender crianças de até 3 anos, além de expandir o alcance para aquelas com idades entre 4 e 6 anos. Uma importante iniciativa desse programa foi a criação do cargo de educador infantil, preenchido por meio de concursos públicos, visando cuidar e educar as crianças nessa fase (Belo Horizonte, 2003).

Antes das UMElS, a expansão da EI em Belo Horizonte ocorreu principalmente via convênios com creches comunitárias (Pinto; Duarte; Vieira, 2012). Até 2018, as UMElS não tinham autonomia administrativa, sendo vinculadas a escolas de Ensino Fundamental. A Lei Nº 11.132, de 18 de setembro de 2018 (Belo Horizonte, 2018), conferiu autonomia às UMElS, transformando-as em EMElS. Atualmente, o atendimento à EI ocorre em EMElS, creches parceiras credenciadas pela SMED-BH e escolas de Ensino Fundamental do município. A Prefeitura de Belo Horizonte mantém 145 EMElS (Belo Horizonte, 2022), distribuídas em 9 regionais.

## **A PRESENÇA DE PROFESSORES HOMENS EM BELO HORIZONTE**

---

Com base no último Censo Escolar de 2021 (Inep, 2022), a EI de Belo Horizonte possui um total de 9.407 professores. Proporcionalmente, as mulheres representavam 97,83% (9.203) e os homens 2,17% (204) do corpo docente na EI. Essas estatísticas abrangem as instituições da Rede Municipal de Educação (RME/BH), incluindo Escolas de Ensino Fundamental, EMElS e creches parceiras credenciadas pela SMED-BH, além das escolas privadas. Vale ressaltar que, dos 204 homens que lecionavam na RME/BH, somente 22 estavam lotados nas EMElS. Dentre os 22 professores, 16 exerciam a docência com turmas de crianças, 2 ocupavam outras funções na escola<sup>4</sup>, e 4 exerciam funções de gestão (1 diretor, 1 vice-diretor e 2

4 Dois docentes constantes na planilha da SMED-BH não estavam exercendo a docência com turmas de crianças ou na gestão. Um era deficiente visual e executava atividades na secretaria e o outro adquiriu um problema de locomoção no ombro e realizava atividade de cultivo da horta da escola.

coordenadores pedagógico). E dos 22 docentes lotados nas EMEIs, 14 responderam aos questionários.

Após minuciosa análise dos 14 questionários preenchidos, foram identificados diversos aspectos que oferecem um vislumbre sobre as características, motivações e percepções dos professores em relação à EI. No que diz respeito à faixa etária dos professores, ela variou de 38 a 56 anos, sugerindo um grupo de profissionais mais experientes e maduros. Entre as respostas obtidas, 64% dos professores eram solteiros, enquanto 36% eram casados. Além disso, 57% dos professores afirmaram ter filhos, enquanto 43% não tinham descendentes.

Ao examinar a distribuição das atividades nas EMEIs, verificou-se que 36% dos docentes atuavam como professores na creche, outros 36% na pré-escola, 7% desempenhavam funções em ambas as áreas e 21% estavam envolvidos na gestão escolar, ocupando cargos como direção, vice-direção ou coordenação pedagógica.

Uma parcela significativa, ou seja, 86% dos docentes pesquisados, já tinha experiência anterior à EI, o que sugere uma mão de obra diversificada e com experiência profissional. No entanto, 14% dos participantes não tinham experiência prévia na docência.

No que tange às motivações para escolher a docência na EI, as respostas indicaram que o gosto pelas crianças foi o principal motivo mencionado por 11 professores. Adicionalmente, 9 professores apontaram a busca por estabilidade como uma motivação para ingressar na área, sendo importante observar que os professores podiam selecionar mais de uma alternativa nessa questão.

Durante o processo do concurso, a maioria dos professores demonstrou interesse em atuar na pré-escola, etapa em que as crianças são um pouco mais velhas e exigem menos cuidados pessoais e práticas de higiene, em comparação com a creche.

No que se refere às dificuldades iniciais na EI, 57% dos professores relataram não ter enfrentado dificuldades significativas ao ingressar na área, enquanto 43% mencionaram desafios nesse período inicial de atuação.

Após minuciosa análise dos 14 questionários preenchidos, foram identificados diversos aspectos que oferecem um quadro de suas características, motivações e percepções em relação à EI.

## A RELAÇÃO DOS PROFESSORES HOMENS COM A COMUNIDADE EDUCATIVA DAS EMEIS

---

No contexto da EI, a relação entre os professores do sexo masculino e os demais atores envolvidos no ambiente educacional desencadeia complexidades que refletem dinâmicas de gênero e preconceitos arraigados. Ao analisar a interação dos professores homens com o núcleo gestor e as colegas professoras, emerge uma narrativa de superação de obstáculos iniciais. As análises realizadas revelam que, embora esses professores tenham enfrentado desafios de aceitação, especialmente nos primeiros momentos, esses estranhamentos foram gradualmente desfeitos por meio da convivência e integração com suas colegas.

Esta dinâmica reflete a necessidade que esses professores têm de demonstrar, de maneira constante, a sua idoneidade, competência e habilidades. Além disso, é crucial que eles transmitam uma imagem de sua sexualidade que não suscite preocupações em relação à segurança das crianças. Esse processo de validação é um componente intrínseco do processo de inserção desses profissionais no contexto da EI. Como aponta Joaquim Ramos, esse período de comprovação, que ele chama de **comprobatório**, é fundamental para quebrar barreiras e estabelecer uma confiança mútua entre esses professores e os demais membros da comunidade escolar (J. Ramos, 2011, 2017).

Em relação às interações com as crianças, os resultados demonstram uma tendência positiva. Em vez de reações negativas, os professores masculinos foram recebidos com admiração, pois representam algo novo no ambiente escolar. Essa admiração pode decorrer tanto da novidade da presença masculina quanto do desejo natural das crianças de estabelecer conexões e explorar novas relações em seu ambiente de aprendizado.

No entanto, não se pode negar que os desafios persistem. Os relatos dos professores apontam para a desconfiança inicial por parte das famílias, que levantam questões sobre a capacidade dos professores do sexo masculino de cuidar das crianças, incluindo atividades como a troca de fraldas. No entanto, à medida que esses professores mostram profissionalismo e empenho, somados ao apoio tanto do núcleo gestor quanto das colegas professoras, a resistência das famílias tende a diminuir. Essa progressão é representativa de uma mudança gradual de percepção e de um reconhecimento do papel igualitário que os professores do sexo masculino podem desempenhar na educação e no cuidado das crianças.

Em síntese, a análise dessas interações evidencia a complexidade das relações de gênero na EI. Os professores do sexo masculino enfrentam um processo de validação contínua para serem aceitos como membros efetivos das equipes de profissionais que atuam na educação e cuidado de crianças pequenas. Enquanto lidam com desconfianças e expectativas de gênero arraigadas, esses profissionais encontram formas de estabelecer laços com suas colegas e superar barreiras iniciais. À medida que demonstram sua competência e comprometimento, conseguem conquistar o respeito das famílias e, conseqüentemente, tornam-se uma parte integral do ambiente educacional na EI.

Após a análise das respostas obtidas através dos questionários, selecionamos 3 professores para aprofundarmos as questões, a partir do ingresso na EI.

Os relatos dos 3 professores apresentaram elementos de experiências singulares por meio das quais procuramos evidenciar a dimensão subjetiva da sua inserção como docentes na EI, ao mesmo tempo em que procuramos compreender o contexto relacional a partir de seus pontos de vista.

Alguns autores, de certa maneira, afirmam que a docência é uma atividade relacional, marcada pela interação dos sujeitos, dimensões afetivas e complexidades, além da formação profissional, pelas formas de engajamento pessoal dos professores e professoras (Connell, 1985; Perrenoud, 1993; Carvalho, 1999; Teixeira, 2007; Camilo, 2018). A fim de compreendermos essas dimensões, apresentamos a seguir, a trajetória do Professor Dênis.

### **DÊNIS: DE TORNEIRO MECÂNICO A PROFESSOR DE CRIANÇAS:**

Dênis, um indivíduo de 46 anos, casado há 25 com uma professora que o incentivou a ingressar na educação, apresenta uma trajetória marcada por desafios e resistências, conforme suas formações em Matemática e Pedagogia. Vindo de uma família majoritariamente composta por mulheres professoras, optou por um caminho distinto ao trabalhar por uma década como torneiro mecânico, defletindo das expectativas familiares de se tornar engenheiro mecânico. Posteriormente, escolheu a área de educação e enfrentou adversidades familiares que desejavam para ele *“emprego de homem”*.

A expressão dita por um de seus familiares *“O Dênis deveria procurar emprego de homem”* reflete o papel das construções sociais na determinação de papéis de gênero, evidenciando como a sociedade delimita as atividades apropriadas para

homens e mulheres (Scott, 1995). Segundo estudiosos/as como Sayão (2005), Monteiro e Altmamm (2014), Jaeger e Jacques (2017) e Souza (2018), a profissão docente é associada ao feminino, resultando em estigmas e preconceitos direcionados a homens que escolhem a docência na EI. A presença masculina, nesse contexto, representa uma possibilidade de quebra das normas da masculinidade hegemônica (Connell, 1995; Connell; Messerschmidt, 2013; Wright, 2018), já que se trata de homens que cuidam e educam - o que, muitas vezes, provoca desconfianças e incertezas aos integrantes da comunidade educativa em creches e pré-escolas.

A vivência de Dênis ilustra a complexidade das questões de gênero na EI, uma vez que as expectativas sociais moldam, como mencionado anteriormente, percepções frequentemente fundamentadas em estereótipos relativos aos papéis masculinos e femininos. A resistência familiar que ele enfrentou é uma manifestação das normas de gênero enraizadas, demonstrando como a escolha profissional de um homem pode desafiar preconceitos arraigados:

A princípio [...] eu ouvi muita coisa da minha família. *'O Dênis deveria procurar emprego de homem'*. São umas coisas assim... Geralmente na família tem umas piadinhas, mas umas piadinhas que marcam a gente. *Minha mãe, eu percebia, que ficava meio ressentida com isso, porque meus dois irmãos são engenheiros elétricos e resolvi ser, além de professor de Matemática, ainda pulei para a Pedagogia e para ser professor de Educação Infantil. Foi uma certa resistência mesmo* (Professor Dênis. Dados do pesquisador. Entrevista. Grifo nosso).

A trajetória educativa de Dênis é um relato de determinação e ajustes, impulsionada por influências familiares e obstáculos enfrentados na EI. Como já dissemos, encorajado por sua esposa, ele escolheu estudar Matemática, abandonando sua carreira como torneiro mecânico para trabalhar na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) através de contratos temporários. Durante esse período, ele equilibrou lecionar pela manhã na rede estadual, atuar como assistente escolar em Contagem (município da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH)) à tarde e frequentar a graduação noturna em Matemática. Dênis também contribuiu com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Ribeirão das Neves, outro município da RMBH.

Sua experiência como assistente escolar o aproximou das crianças de 6 a 8 anos, incluindo um menino com deficiência, envolvendo-se desde o cuidado até o ensino. Esse contato próximo e o reconhecimento de suas habilidades com o

garoto incentivaram-no a ampliar seus conhecimentos. Completou sua graduação em Matemática e, influenciado pelo reconhecimento, buscou estudar Pedagogia, inclusive realizando uma pós-graduação em Alfabetização e Letramento. Após a graduação, Dênis foi aprovado em concurso da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), ingressando na EI.

Sua primeira atuação na EI foi como professor do berçário, uma responsabilidade desafiadora e crucial, sublinhada por sua esposa. Dênis compartilhou as palavras de sua esposa, que sugeriu que se ele se saísse bem no berçário, teria sucesso em qualquer área da EI, pois, de acordo com ela, é um ambiente desafiador em que *"todo mundo foge"*:

Na época, até brinquei com a minha esposa assim: 'E se eu entrar na Educação Infantil e me colocarem no berçário?'. Ela disse: 'É até bom te colocarem no berçário, porque se você der certo no berçário, a Educação Infantil pra você tá toda tranquila porque o berçário é onde todo mundo foge, tem medo (Professor Dênis. Dados do pesquisador. Entrevista).

A observação da esposa de Dênis reforça a complexidade da prática docente na EI, especialmente quando se trata de bebês (Dumont-Pena, 2015).

Adicionalmente, persiste um estereótipo arraigado de que apenas as professoras mulheres possuem as habilidades, carinho e instinto maternal necessários para cuidar e desempenhar efetivamente o papel de educadoras junto às crianças pequenas (Alves, 2012). Os professores do sexo masculino enfrentam preconceito por parte da comunidade escolar em termos de competência técnica, formação, experiência no trato com bebês e motivações para ingressar na profissão (Aguiar Júnior, 2017). Como resultado, muitos homens sentem desconforto ao se envolverem em atividades relacionadas ao cuidado e à educação, especialmente no contato direto com crianças do sexo feminino (Monteiro, 2019).

Contudo, persistem estereótipos de gênero que associam apenas as professoras ao cuidado e educação de crianças pequenas, reforçando a visão tradicional do cuidado como uma tarefa feminina. Professores do sexo masculino enfrentam preconceitos sobre sua competência, formação e capacidade de cuidar de crianças pequenas, além de questionamentos sobre sua motivação profissional.

Em Belo Horizonte, Dênis enfrentou estranhamentos desde o processo de contratação e posse, bem como durante o exame admissional para seu cargo de docente na EI. A contratação exigia que os/as aprovados/as fossem licenciados em



Pedagogia, o que gerou desaprovação de algumas mulheres que não possuíam tal habilitação para a EI devido ao seu bacharelado em Pedagogia, levantando questionamentos sobre a presença de Dênis no processo:

E na hora que estavam analisando os documentos, algumas professoras não puderam assumir por causa da formação que não tinham. E muitas falavam assim: 'E aquele moço ali, ele tem formação para a Educação Infantil?'. A pessoa que estava avaliando disse assim: 'Nós nem olhamos o dele ainda'. E elas disseram: 'Então nós vamos esperar pra olhar'. No médico [exame médico admissional], eu tô lá na fila e toda hora chegava um funcionário: 'Ô moço, isso aí é pra professora da Educação Infantil, o de motorista é lá embaixo'. Aí eu falei: 'Não, eu não sou motorista não. É aqui mesmo. Eu sou professor da Educação Infantil' (Professor Dênis. Dados do pesquisador. Entrevista).

Essas reações destacam a crença enraizada de que a docência na EI é uma ocupação exclusivamente feminina, vinculada ao cuidado de bebês e crianças pequenas, tarefa ligada à maternidade.

Além das barreiras mencionadas, o início de Dênis na EI foi incomum: ele foi aprovado em um concurso e alocado em uma EMEI em construção. A SMED-BH ofereceu duas alternativas: trabalhar em uma escola de Ensino Fundamental local ou em uma EMEI de um bairro vizinho. Optando pela EMEI, Dênis via nessa oportunidade uma possibilidade de se adequar às especificidades da docência na EI. Porém, assim que a EMEI ficou pronta, sua presença gerou desconforto entre suas colegas professoras. A diretora instruiu as colegas a evitarem "*piadinhas*" por causa da presença masculina e pediu a Dênis que batesse na porta antes de entrar na sala de professores:

[...] pois elas podiam estar conversando alguma coisa que eu não precisasse ouvir. Eu disse: 'Não tem problema nenhum, eu bato na porta'. E foi um costume tão grande que depois elas achavam ruim de eu estar batendo na porta: 'Ô Dênis, agora não precisa mais não, que a gente já acostumou com você' (Professor Dênis. Dados do pesquisador. Entrevista).

Essas situações reforçam como a presença de homens na escola pode causar estranheza e desconfiança, uma vez que as relações sociais no ambiente escolar podem ser complexas e desafiadoras para professores masculinos.

O docente permaneceu na mesma EMEI ao longo de 7 anos. Ao responder ao questionário *on-line*, indicou que tinha trabalhado exclusivamente nessa EMEI desde seu ingresso na Prefeitura de Belo Horizonte. Mas durante a entrevista compartilhou que já não estava mais nessa instituição e sim em uma escola de Ensino Fundamental que também oferecia turmas de EI.

Dênis explicou que a mudança de ambiente escolar inicialmente foi atribuída a “*uma questão de excedência*”<sup>5</sup>. No entanto, ao aprofundarmos as questões na entrevista, ele revelou que o verdadeiro motivo para essa transferência estava relacionado a um evento traumático que testemunhou na EMEI anterior. Ele descreveu em detalhes como foi testemunha de um assassinato da janela da sala de atividades que atuava, quando traficantes realizaram um homicídio. Enquanto estava trabalhando com as crianças, percebeu uma movimentação suspeita e logo em seguida ouviu tiros, testemunhando um dos homens sendo morto. Esse incidente teve um impacto profundo em Dênis, levando-o a buscar tratamento psiquiátrico e medicamentoso durante aproximadamente três meses. Diante do trauma vivenciado e da impossibilidade de retornar à mesma escola, ele procurou uma transferência para um novo local de trabalho.

*O problema todo é porque... Além do trauma, eu tive um pequeno problema porque eles me viram. E no outro dia... Isso foi numa quinta. Na sexta-feira eu fui trabalhar... Na quinta-feira eu tive uma crise de choro, fiquei abalado lá na escola. A diretora quase não queria deixar eu ir embora dirigindo. Na sexta-feira eu fui... os mesmos traficantes que tinham matado o cara, estavam na cerca e eu cismei que estavam olhando pra mim. [...] Foi na época que eu procurei o psiquiatra, a gente começou o tratamento e ele fez um relatório ao final do tratamento, que não tinha condições de eu voltar (Professor Dênis. Dados do pesquisador. Entrevista. Grifo nosso).*

Embora o caso de assassinato mencionado pelo Professor Dênis tenha se desviado um pouco do roteiro inicial da entrevista, devido à sua relevância na trajetória do docente, decidimos explorar mais detalhadamente essa questão. Esse evento ocorreu após muitos anos de trabalho na mesma EMEI, onde ele havia

5 Segundo o Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte (Sind-REDE/BH), os professores são colocados em excedência quando são tirados do quadro de sua escola de origem e passam a trabalhar de forma volante, sem um cargo específico em uma escola. Disponível em: <https://sindrede.org.br/professoras-da-educacao-infantil-protestam-contr-aumento-inexplicavel-de-excedencias/>

superado desafios iniciais e já havia se integrado e conquistado a aceitação de toda a comunidade escolar.

A história de Dênis destaca os desafios que os homens enfrentam ao ingressar na docência na EI, destacando a persistência de estereótipos de gênero arraigados e a complexidade das relações sociais dentro das escolas. Suas experiências ilustram a necessidade de superar essas barreiras e promover a diversidade de gênero na educação, para que homens e mulheres possam contribuir igualmente para o desenvolvimento das crianças na fase inicial de suas vidas educacionais.

Dênis enfrentou preocupações e preconceitos de colegas professoras em relação à sua presença na EI. Algumas demonstraram preocupações de que sua presença pudesse estar ligada a abusos e pedofilia, ilustrando a desconfiança que professores homens frequentemente enfrentam nesse contexto:

Houve muita coisinha, [...] era tipo assim: 'Se fosse filha minha, Dênis, e você fosse professor eu ia querer saber mais da sua vida'. [...] Elas levam logo pro lado sexual, né? Essa coisa do abuso... Percebo que o maior medo das minhas colegas é no sentido assim... [...] Mas era de abuso, que o homem que tava indo pro berçário, poderia ser um abusador querendo ficar perto de criançinha (Professor Dênis. Dados do pesquisador. Entrevista).

Isso destaca as associações negativas estereotipadas da presença masculina na EI, relacionadas a crimes e ameaças (Sayão, 2005; J. Ramos, 2011, 2017; P. Silva, 2014; C. Ramos, 2020).

O professor sentiu a necessidade de provar seu caráter e ser aceito, enfrentando uma espécie de período de comprovação para ser considerado digno de confiança. A presença de sua esposa em uma festa da escola ajudou a aliviar algumas preocupações das colegas. O desafio de ser aceito como professor homem na EI reflete a necessidade de reavaliar estereótipos e preconceitos de gênero no ambiente escolar (J. Ramos, 2011, 2017).

Em relação às famílias das crianças, Dênis teve uma experiência positiva. Ele notou um aumento na participação dos pais na escola devido à sua presença, o que resultou em maior envolvimento nas atividades escolares e nas reuniões. A presença masculina na escola não apenas impactou as crianças, mas também influenciou positivamente a participação dos pais, que se sentiram mais à vontade para participar e interagir com ele.

As famílias me receberam super bem, não teve problema nenhum. Comecei a perceber que na porta do berçário, os pais (os homens) estavam começando a levar mais os filhos porque eu estava lá. Eu percebia... As minhas colegas falavam assim: 'Engraçado, Dênis, os homens estão começando a trazer... Os pais estão trazendo os bebês porque estão te vendo aqui' (Professor Dênis. Dados do pesquisador. Entrevista).

Isso aponta para o potencial positivo da inclusão de professores homens na EI como referências tanto para crianças quanto para os pais (Mendonça, 2016; C. Ramos, 2020).

Os relatos de Dênis enfatizam as tensões existentes em relação ao cuidado e à docência na EI quando exercidos por um homem. Essas tensões são agravadas por preconceitos enraizados e estereótipos de gênero, o que destaca a importância de promover a igualdade de gênero e revisar as concepções tradicionais sobre as funções de cuidado e educação na escola (Maranhão; Sarti, 2008; Monção, 2015; I. Silva; Luz, 2019).

Dênis enfrentou desconfiança e preconceito de colegas, mas também encontrou apoio e aceitação das famílias. Sua experiência reflete a necessidade de superar os desafios para criar ambientes inclusivos e equitativos nas escolas da EI. Além disso, notou resistência por parte de funcionárias da cozinha, faxina e auxiliares ao seu ingresso na EMEI, indicando um período de aproximadamente um ano de desconfiança e estranhamento. Isso demonstra a importância do diálogo e da colaboração entre todos os profissionais da escola, incluindo aqueles envolvidos em cuidados e manutenção (Camilo, 2018; Leite, 2020).

Dênis acredita que a presença masculina na EI é enriquecedora, e destaca que os homens muitas vezes têm habilidades práticas que podem contribuir para o ambiente escolar, como tarefas de manutenção. Ele observou que os homens podem abordar algumas situações de maneira diferente das mulheres e que suas habilidades podem ser valorizadas em contextos que exigem esforço físico: *"Tinha que fazer um furo, tinha que esperar o artífice vir em duas semanas; eu levava a minha furadeira e furava..."*.

A fala de Dênis reforça a visão do que é trabalho de homem e de mulher, pois, por um lado, ele afirma existir uma idealização das mulheres como mais afetuosas e cuidadoras; e por outro, os padrões de masculinidade hegemônica (Connell, 1995; Carvalho, 1999; Connell; Messerschmidt, 2013), no quais os homens são responsáveis por atividades de manutenção, que demandem esforço físico.

O professor ainda enfatiza que preconceitos podem surgir em qualquer etapa da docência, mas é fundamental demonstrar competência e seguir em frente. Ele valoriza os concursos públicos como oportunidades para que os homens possam ingressar na EI e contribuir para o desenvolvimento dessa fase educacional, enfatizando que a presença masculina não é para competir, mas para enriquecer o ambiente educativo: *“Não é uma competição com as mulheres. Pelo contrário, eu aprendi muito com as minhas colegas. Muitas também já falaram que aprenderam muito comigo. Essa troca é importantíssima”*.

Em resumo, Dênis enfrentou resistência inicial de alguns grupos de funcionárias da escola, mas encontrou valorização e aceitação por parte das famílias. Ele destaca as habilidades práticas e as diferentes abordagens que os homens podem trazer para a EI, enquanto reitera a importância de superar preconceitos e promover a colaboração entre todos os profissionais escolares.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Neste texto, analisamos as complexidades inerentes à presença de professores do sexo masculino na EI, bem como da importância de fomentar a reflexão acerca das temáticas de gênero e diversidade. Por meio da análise das práticas de um educador do sexo masculino que atua em escolas de EI na cidade de Belo Horizonte, foram identificados os desafios e as oportunidades que surgem da interação desse sujeito com a comunidade escolar.

A história de inserção e permanência do Professor Dênis no magistério da EI foi altamente significativa para este estudo por diversas razões. Em primeiro lugar, a trajetória de Dênis apresenta um contexto variado e intrincado, o que viabiliza uma análise profunda das problemáticas relacionadas ao gênero na EI, bem como evidencia as maneiras pelas quais essas problemáticas podem impactar os homens que optam por essa profissão.

Apesar de enfrentar resistência inicial de alguns grupos de funcionárias da escola, o professor Dênis encontrou valorização e aceitação por parte das famílias. Ele destaca as habilidades práticas e as diferentes abordagens que os homens podem trazer para a EI, enquanto reitera a importância de superar preconceitos e promover a colaboração entre todos os profissionais escolares. Nesse sentido, é fundamental que as instituições de EI e os/as profissionais da área estejam atentos/

as às questões de gênero e diversidade, promovendo ações que visem a inclusão e o respeito às diferenças.

## REFERÊNCIAS

---

AGUIAR JUNIOR, Josué Durval. *Professores de bebês: elementos para compreensão da docência masculina na educação infantil*. 124 f. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

ALVES, Benedita Francisca. *A experiência vivida de professores do sexo masculino na Educação Infantil uma questão de gênero?* 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Fortaleza. Programa Mestrado em Psicologia, Fortaleza (CE), 2012.

BELO HORIZONTE. *Escolas Municipais da Rede Própria*. (2022) Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/escolas-municipais-da-rede-propria>. Acesso em: 27 jul. 2022.

BELO HORIZONTE. *Lei Nº 11.132, de 18 de setembro de 2018. (Estabelece autonomia das UMEIs e cria as EMEIs)*. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/2018/1113/11132/lei-ordinaria-n-11132-2018-estabelece-a-autonomia-das-unidades-municipais-de-educacao-infantil-umeis-transformando-as-em-escolas-municipais-de-educacao-infantil-emeis-cria-o-cargo-comissionado-de-diretor-de-emei-as-funcoes-publicas-comissionadas-de-vice-diretor-de-emei-e-de-coordenador-pedagogico-geral-o-cargo-comissionado-de-secretario-escolar-os-cargos-publicos-de-bibliotecario-escolar-e-de-assistente-administrativo-educacional-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 24 jul. 2022.

BELO HORIZONTE. *Lei Nº 8.679 de 11 de novembro de 2003. (Cria as unidades municipais de educação infantil e o cargo de Educador Infantil)*. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=913685>. Acesso em: 24 jul. 2022.

BHANA, Deevia et al. Men in early childhood education and care: on navigating a gendered terrain. *European Early Childhood Education Research Journal*, v. 30, n. 4, p. 543-556, 2022.



BOURDIEU, Pierre. *A Miséria do mundo (La misère du monde)*/sob direção de Pierre Bordieu; com contribuições de A. Accardo .... et. al. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BRODY, David L. The construction of masculine identity among men who work with young children, an international perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, v. 23, n. 3, p. 351-361, 2015.

CAMILO, Rubia da Conceição. *Docência compartilhada na Educação Infantil: implicações das formas de organização do trabalho nas identidades docentes de professoras de crianças de zero a dois anos de idade*. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

CARVALHO, Marília Pinto de. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. 1. ed. São Paulo: Xamã / FAPESP, 1999. v. 1. 247p.

CONNELL, R. Políticas da masculinidade. In: *Educação e Realidade*. Vol. 20 (2), jul/dez. 1995, p. 185-206.

CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, J. W.. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Revista Estudos Feministas*, v. 21, n. 1, p. 241–282, jan. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2013000100014>. Acesso em: 10 Ago. 2023.

CONNELL, Raewyn. *Gênero em termos reais*. Tradução Marília Moschkovich. São Paulo: nVersos, 2016.

CONNELL, Raewyn.; PEARSE, Rebecca. *Gênero: uma perspectiva global*. Tradução e revisão técnica de Marília Moschkovich. São Paulo: nVersos, 2015. P. 29-50.

CONNELL, Robert William. *Teacher's work (O trabalho do Professor)*. Sidney, George Allen & Unwin, 1985.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias. *Rev. Bras. Educ. [online]*. 2001, n.16, pp.48-60. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a05.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2020.

DUMONT-PENA, Érica. *Cuidar: relações sociais, técnicas e sentidos no contexto da Educação Infantil*. Tese. Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

FAUSTO-STERLING, Anne. Dualismos em duelo. *Cad. Pagu*, Campinas, n. 17-18, p. 9-79, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-83332002000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332002000100002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 24 Ago. 2020.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2021*, Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 04 abr. 2022.

JAEGER, Angelita Alice; JACQUES, Karine. Masculinidades e docência na Educação Infantil. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 545-570, 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2017000200545&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2017000200545&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20 ago. 2020.

LEITE, Deise Bruna Massena. *Cuidado e Educação de Bebês: As práticas alimentares na creche*. 170 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educação em Revista* nº 46, dez 200 Educação em Revista. Belo Horizonte. n. 46. p. 201-218. dez. 2007. Belo Horizonte: FaE/UFMG.

MARANHÃO, Damaris Gomes; SARTI, Cynthia Andersen. Creche e família: uma parceria necessária. *Cad. Pesqui.* 38 (133) • Abr 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000100008>. Acesso em: 01 mai. 2021.

MENDONCA, Michelle Mariano. *Impacto da presença de gestores e professores homens em centros de educação infantil: alguns elementos para compreensão*. 129 f. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

MIRANDA, Antonio Marcos de Sousa Barbosa. *Ser professor homem nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIS) de Belo Horizonte: desafios, possibilidades e a relação com a comunidade escolar a partir da percepção de professores*. 154 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. O compartilhamento da educação das crianças pequenas nas instituições de Educação Infantil. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 45, n. 157, p.

652-679, Set. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742015000300652&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000300652&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 set. 2020.

MONTEIRO, Mariana Kubilius. *Gênero e Gestão da Educação Infantil: Trajetórias e experiências de homens e mulheres que trabalham como diretores(as) educacionais*. Tese. Universidade Estadual De Campinas. Programa de Pós-graduação em Educação, Campinas (SP), 2019.

MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMANN, Helena. Homens na Educação Infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 720-741, Set. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053142824>. Acesso em: 18 jul. 2019.

PEETERS, Jan. Profissionalidade e gênero: participação dos homens e pequena infância. *Zero-a-Seis*, v. 22, n. 42, p. 322-340, 2020.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Perspectivas sociológicas, Lisboa, Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1993.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha; DUARTE, Adriana Maria Cancellia; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. O trabalho docente na Educação Infantil pública em Belo Horizonte. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 611-626, Dez. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782012000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000300007&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 23 jul. 2019.

RAMOS, Clemerson Elder Trindade. *Quem tem medo do lobo mau? Inquietações e medos sobre o trabalho do homem na Educação Infantil*. 379 f. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2020.

RAMOS, Joaquim. *Gênero na Educação Infantil: relações (im)possíveis para professores homens*. 1. ed. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2017. v. 1. 176p.

RAMOS, Joaquim. *Um Estudo Sobre os Professores Homens da Educação Infantil e as Relações de Gênero na Rede Municipal de Belo Horizonte – M.G.*. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011. Disponível em: [http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao\\_RamosJ\\_1.pdf](http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_RamosJ_1.pdf). Acesso em: 22 jul. 2019.

RAMOS, Joaquim; XAVIER, Maria do Carmo. A presença de educadores do sexo masculino na educação e cuidado de crianças pequenas. *Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos*, v. 1, p. 1-9, 2010.

REICH-SHAPIRO, Mindi; COLE, Kirsten; PLAISIR, Jean Yves. "I Am the Teacher": how male educators conceptualize their impact on the early childhood classroom. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, v. 42, n. 4, p. 381-403, 2021.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Cn3jPxxZDYnFbDVCXDQZNGL/?lang=pt>. Acesso em: 14 ago. 2022.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Homens na docência da educação infantil: uma análise baseada na perspectiva das crianças. *Revista Brasileira de Educação [online]*. 2021, v. 26, e260077. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260077>>. Epub 19 Nov 2021. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260077>. Acesso em: 22 ago. 2022.

SAYÃO, Déborah. *Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creche*. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro

de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. v. 20, n. 2, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em: 25 jul 2020.

SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues da. Relações entre famílias e instituições de educação infantil: o compartilhamento do cuidado e educação das crianças. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 50, e14110, jul./set. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/EccoS.n50.14110>.

SILVA, Peterson Rigato da. *Não sou pai, nem tio, sou professor! A docência masculina na educação infantil*. 180 f. Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SOUZA, Eliana Batista. *Quebrando Tabus e Educando a Infância: a permanência de homens nas Unidades Municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte*. 104 f. Mestrado em Educação. Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

TEIXEIRA. Inês Assunção de Castro. Da Condição Docente: Primeiras Aproximações Teóricas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007.

WRIGHT, Travis. Contesting hegemony: Re-imagining masculinities for early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, v. 19, n. 2, p. 117-130, 2018.