



A ESCOLHA DO CAMPO DE ATUAÇÃO DE ESTUDANTES HOMENS NO CURSO DE PEDAGOGIA: A INFLUÊNCIA DOS ELEMENTOS DE GÊNERO E MASCULINIDADES, NA OPÇÃO PELA EDUCAÇÃO INFANTIL

LA ELECCIÓN DEL CAMPO DE ACCIÓN PARA LOS ESTUDIANTES MASCULINOS EN EL CURSO DE PEDAGOGÍA: LA INFLUENCIA DE ELEMENTOS DE GÉNERO Y MASCULINIDADES, EN LA ELECCIÓN DE LA EDUCACIÓN INFANTIL.

THE CHOICE OF FIELD OF ACTION FOR MALE STUDENTS IN THE PEDAGOGY COURSE: THE INFLUENCE OF ELEMENTS OF GENDER AND MASCULINITIES, ON THE CHOICE OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION

*Danilo Cardoso Correia¹
Maria da Conceição Silva Lima²*

RESUMO

Nessa pesquisa, buscamos compreender como se constitui a identidade profissional de estudantes homens do curso de Pedagogia frente às construções de gênero e masculinidades, na escolha pela Educação Infantil como área de atuação, a partir do discurso pós-estruturalista acerca de identidades (Hall, 2006), gênero (Louro, 1997) e masculinidades (Connell, 1995). Com ênfase na abordagem qualitativa, foram entrevistados 6 graduandos de uma universidade pública em Pernambuco. Os dados foram analisados a partir da análise temática de Bardin (1979) e indicaram que apesar de haver desconstruções quanto às noções de gênero e masculinidades atualmente, ainda permanece latente a noção de feminilidade da identidade profissional docente. Além disso, existem estigmas sociais associados à figura masculina nessa etapa, que opõe o trabalho de homens e mulheres, e que também são encontrados e validados nos discursos dos pesquisados, provocando receios quanto a essa escolha profissional por parte dos futuros pedagogos.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade profissional docente. Gênero. Masculinidades. Educação Infantil

RESUMEN

En esta investigación buscamos comprender cómo se constituye la identidad profesional de estudiantes hombres del curso de Pedagogía frente a las construcciones de género y

¹ Graduação em Pedagogia. Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, Recife, Pernambuco, Brasil

² Doutorado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, Recife, Pernambuco, Brasil

masculinidades, en la elección de la Educación Infantil como área de actuación, a partir del discurso posestructuralista acerca de identidades (Hall, 2006), género (Louro, 1997) y masculinidades (Connell, 1995). Con énfasis en el enfoque cualitativo, se entrevistó a 6 estudiantes de una universidad pública en Pernambuco. Los datos fueron analizados a partir del análisis temático de Bardin (1979) e indicaron que, a pesar de las deconstrucciones sobre las nociones de género y masculinidades en la actualidad, aún permanece latente la noción de feminidad en la identidad profesional docente. Además, existen estigmas sociales asociados a la figura masculina en esta etapa, que oponen el trabajo de hombres y mujeres y que también se encuentran y validan en los discursos de los encuestados, provocando temores respecto a esta elección profesional por parte de los futuros pedagogos.

PALABRAS-CLAVE: Identidad profesional docente. Género. Masculinidades, Educación Infantil.

ABSTRACT

In this research, we seek to understand how the professional identity of male students in the Pedagogy course is constituted in relation to constructions of gender and masculinities, in choosing Early Childhood Education as their area of action, based on post-structuralist discourse about identities (Hall, 2006), gender (Louro, 1997), and masculinities (Connell, 1995), with an emphasis on a qualitative approach, 6 undergraduates from a public university in Pernambuco were interviewed. The data was analyzed based on Bardin's thematic analysis (1979) and indicated that although there are deconstructions regarding the notions of gender and masculinities today, the notion of femininity in the teaching professional identity still remains latent. Furthermore, there are social stigmas associated with the male figure at this stage, which oppose the work of men and women and are also found and validated in the participants' discourse, provoking fears regarding this professional choice by future educators.

KEYWORDS: Professional teacher identity. Gender. Masculinities. Early Childhood Education.

Introdução

Estudos no âmbito no exercício do magistério no Brasil permitem constatar a predominância de mulheres na Educação Infantil-EI e Anos Iniciais-AI. Conforme Alessandra Arce (1997), essa questão está envolta num processo de maternagem da profissão que foi sendo encarado com naturalidade ao longo do tempo. Contudo, compreendemos que quando um fenômeno é estabelecido, ele deve ser compreendido à luz dos seus condicionantes e atravessamentos sociais, e não de maneira inata ou essencial. No caso da docência no Brasil, a autora afirma que suas representações remetem às demarcações de espaço e poder que imputam/reforçam elementos e construções de masculino/feminino, atribuídas aos profissionais e seus locais de trabalho, que precisam ser compreendidos e explorados.

Nessa direção, seria quase impossível pensar masculinidades dentro do campo educacional, sem nos remetermos ao processo sócio histórico de atribuições de identidades profissionais ao magistério. Tais associações reproduzem subjetivações que transpassam o cotidiano das instituições educativas, de seus currículos e políticas educacionais, entremeadas por questões que envolvem a dualidade entre gênero *versus* sexualidade, proferidas nos discursos escolares, e reproduzidas (ou refutadas) nos espaços educacionais.

Essas estruturas de pensamento invalidam a escolha dos homens pelo magistério com crianças, ou percebem suas presenças nessa etapa como algo anormal e distanciado do tipo de profissão a ser exercida, num perfil heteronormativo (Maria Lima, 2013; 2017). Entretanto, não podemos ignorar a existência desses sujeitos nos cursos de Pedagogia em diversas instituições de ensino superior no país, ainda que de maneira desproporcional, se comparada à quantidade de mulheres.

O interesse pela temática surgiu a partir da inquietação frente aos relatos de inúmeros graduandos homens de Pedagogia acerca da recepção por parte das escolas, e dos estranhamentos ocasionados durante as regências, no âmbito dos estágios supervisionados. Olhares atravessados, inquisidores e questionadores geravam desconfortos, ao ponto de muitos desses estudantes, mesmo tendo identificação com a sala de aula, optarem por cargos administrativos e gestão escolar, após a formatura.

Embora estejamos vivendo um momento de ruptura com padrões identitários e sectários de gênero, ainda é muito visível na representação social das profissões, elementos envoltos em conceitos de feminilidade ou masculinidade. Dessa forma, o pensamento patriarcal que atribui ao homem caracteres de força, comando e poder, em detrimento de qualquer tipo de suposta fragilidade (Robert Connell, 1995), tornam então, esse estudante supostamente incompatível para o trabalho educativo na EI.

Diante disso, buscamos compreender como tem se constituído a noção de formação da identidade profissional desses estudantes, a partir de suas motivações para a escolha do curso, delineando estigmas e preconceitos associados à uma masculinidade tóxica, aqui entendida no sentido de um comportamento estereotipado do que é ser homem, ligado aos ideais de virilidade, poder, controle emocional (Robert Connell e James Messerschmidt, 2013) que ainda está muito presente na sociedade, e no cotidiano das escolas brasileiras.

Sexo, gênero e masculinidades

Ao estudarmos sobre a escolha da área de atuação de estudantes homens do curso de Pedagogia, abrimos uma seara complexa que envolve, para além da construção de identidades profissionais, o estudo da influência social do gênero nesse contexto. Isso porque o olhar para o profissional da educação infantil está repleto de representações que tangenciam os processos de masculinização e feminização de profissões, dentre elas, a docência.

Sabemos que “o organismo dos seres vivos apresenta características estruturais e funcionais peculiares e distintivas entre os machos e as fêmeas” (Andrea Praun, 2011, p. 56). Porém, sobre essas organizações foram construídas características sociais e atributos que dividem e validam ações, o que torna imprescindível o entendimento e a diferenciação entre os termos sexo e gênero, para esboçarmos qualquer visão relacionada ao trabalho na Educação Infantil.

Entende-se que a utilização do termo “sexo” é designada para classificar os indivíduos segundo sua anatomia, sendo limitada aos aparelhos biológicos. Nessa perspectiva biológica, dividimos os sujeitos segundo o seu sexo, em macho ou fêmea (Praun, 2011).

Por sua vez, a noção de gênero ultrapassa a perspectiva bioestrutural, fazendo-se importante enxergar a construção do arcabouço teórico, como forma de

[...] superar o determinismo biológico, o qual, baseado apenas nas diferenças de sexo e reforçado por argumentações provenientes da medicina e das ciências biológicas, tenta justificar a caracterização de mulheres e homens como seres qualitativamente distintos (Claudia Vianna, 2001, p.89).

Assim, dentro dessas construções históricas e sociais, criaram-se estereótipos, padrões baseados na distinção entre os sexos, gerando uma divisão “de modo que sejam pré-estabelecidas normas, costumes e condutas distintas para determinados sujeitos atreladas ao gênero” (Ronan Gaia, 2015, p.103). Portanto, o conceito de gênero deve ser encarado de forma ampla, a partir de diversos componentes, como valores, identidades, prestígio, regras, comportamentos, sentimentos, pensamentos, representações, práticas, dentre outros elementos, nas diversas sociedades e culturas.

Essa definição é, em muitos aspectos, oriunda da crítica realizada ao determinismo biológico, com destaque para o movimento feminista. O determinismo divide e classifica as posições, inclusive as laborais, entre homens e mulheres na sociedade, em função de

uma suposta feminilidade, como sinônimo de fragilidade, ou masculinidade, equivalente à força, esses arranjos de forma alguma podem ser naturalizados. De acordo com Joan Scott (1995), eles deram uma sustentação inicial a identidades que ancoraram relações de poder, nas quais o patriarcado teve e tem, no caso de muitas sociedades atuais, a função de atribuir papéis e desempenhos aos sujeitos, formando uma estrutura que, por muito tempo, normatizou/za o convívio e as relações sociais.

Segundo Stuart Hall (2006), esse cenário encontrava respaldo na noção de identidade padrão, sustentada por pilares, a exemplo da família, religião e cultura, mas que atualmente passam por fragmentações, com proeminência para as críticas advindas do pós-estruturalismo. Nesse ínterim, os valores antes enrijecidos e que serviam de âncora social para definição do que é ser homem ou mulher, em termos do papel a ser desempenhado por cada um, passam a ser expressos mediante processos identificatórios ao longo da vida. Isso permitiu que as identidades de gênero se tornassem expressões momentâneas dos sujeitos, mediante aproximações e distanciamentos, embasadas “historicamente, e não biologicamente” (Hall, 2006, p.13), tendo diversos atravessamentos, não ficando limitada aos discursos isolados e em linha reta.

Nessa direção, no caso dos homens, os estudos de Connell (1995) nos auxiliam na compreensão das construções em torno do masculino e das masculinidades. Ao desdobrar o termo masculinidade, Connell (1995) introduziu novos conceitos e ampliou o debate, pois essas masculinidades também sofreriam variações no espaço tempo social, contrastando com a noção de masculinidade padrão.

Assim, os tipos de masculinidade foram sendo convencionados, distanciando-se da antiga crença em uma masculinidade hegemônica, que compreendia uma maneira heteronormativa de estruturação de um modelo, que justificava a posição comando e superioridade dos homens em relação às mulheres, e aos demais homens que não se enquadravam.

Com isso, foram pensadas outras classificações, a exemplo, da *masculinidade subordinada*, representada por homens gays, mais sensíveis ou que fogem a um padrão heteronormativo; a da *masculinidade marginalizada*, formada homens que até seguem um padrão hétero, contudo, destoam em outros fatores, a exemplo de raça ou etnia, excluindo-os assim, de alguns redutos sociais, ou a da *masculinidade cúmplice*, na qual os homens se omitem diante das questões sociais de gênero, contribuindo para sua

perpetuação. Tais expressões nos auxiliam a compreender as resistências e palcos de disputa que demarcam a discussão.

Contudo, enganam-se aqueles que acreditam numa ruptura por completo. A masculinidade hegemônica ainda articula o significado do que é ser homem dentro da sociedade, uma vez que ela

não se assumiu normal num sentido estatístico; apenas uma minoria dos homens talvez a adote. **Mas certamente ela é normativa. Ela incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ela exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens** (Connell; Messerschmidt, 2013, p. 245, grifos nossos)

Ainda para Connell (1995), essas masculinidades foram organizadas em cima de um lastro social que dividia as ações tidas como apropriadas e legitimadas para homens e mulheres, mediante a ideia de gênero. Portanto, a noção de masculinidades deriva de uma ampliação do debate de gênero, sobretudo, após o movimento feminista, antes focado no papel secundário da mulher na sociedade, trazendo à tona a problemática de sujeitos que não se enquadravam totalmente do modelo hétero socialmente aceito.

É nessa intersecção que um outro termo tem ganhado destaque social nos últimos anos, o de *masculinidade tóxica*. Longe de ser algo novo, sua incorporação ao debate acadêmico retoma os anos 80, mediante as reflexões de Shepherd Bliss, tendo por base a difícil relação com seu pai, tido como autoritário e potencialmente tóxico. De acordo com Harrington (2020), Bliss incentivava outros homens a exporem suas emoções e fragilidades, embasado no paradigma mitopoético de Jung, ocasionando disrupturas, e possibilitando pensar outras masculinidades. O princípio terapêutico de repensar e assumir fragilidades fortaleceu a ideia de um combate mais ativo acerca das construções em torno de comportamentos de homens.

A palavra tóxica não foi aplicada em vão. Ela foi considerada intencionalmente por Bliss e tomada em seus termos médicos, pois algo tóxico precisa ser combatido, precisa de cura. Por sua vez, a palavra também evoluiu em termos de empregabilidade, e posteriormente, “as feministas passaram a utilizar o termo ‘masculinidade tóxica’ para caracterizar um conjunto de discursos percebidos como misóginos, homofóbicos e que incentivavam a violência masculina” (Diego Calmon, 2024, s/p).

Esses reposicionamentos discursivos ganharam relevo, na medida em que as teorias pós-críticas de configuração de identidades a compreendem de forma fluída e não

estável, fazendo com que qualquer identidade padrão sofra contestações diante dos arranjos modernos, cada vez mais fragilizados, fluidos e dinâmicos (Bauman, 2001). Ou seja, pela compreensão de que o sentido de ser homem não foi fabricado no vazio, muito menos na neutralidade, mas sim, em meio a intencionalidades políticas e sociais que perpetuam desigualdades históricas.

A influência de gênero na construção da identidade docente

É importante compreendermos como os implicativos derivados das construções de gênero e de masculinidade chegam às escolas. De acordo com Guacira Louro (2018), os principais nos chegam pelo disciplinamento dos corpos que aprendemos desde cedo no ambiente escolar, mediados por práticas docentes que determinam o que é coisa de menino ou de menina (Thomaz Jordão; Maria Lima, 2025). Além do que, enquanto microcosmo social, também nas escolas há uma reprodução do ideal heteronormativo, no qual as figuras de referência masculinas, geralmente, ocupam cargos de comando, a exemplo da direção e supervisão escolar, em detrimento do trabalho organizado por mulheres em salas de aula.

Isso ocorre porque, de acordo com Gaia (2015), as relações de poder estabelecidas socialmente adentram o campo laboral, caracterizando arquétipos em termos de uma identidade profissional que idealiza homens e mulheres. Assim, nascem as profissões tidas como femininas/masculinas, consolidadas pela cultura na qual se inserem, e pelo espaço de ocupação socialmente aceito. Nesse sentido, “[...] por ser uma instância social, a escola e seus participantes acabam por refletir essas relações de poder que se tornam mais evidentes quando se trata do perfil tido como adequado ao magistério com crianças” (Márcio Andrade et al., 2016, p.22)

Dessa feita, podemos dizer que a representação da identidade do docente na Educação Infantil está fortemente associada ao modelo feminino, uma vez que mulheres são tidas como mais maternais, dóceis, afetivas, e aptas, portanto, a atuarem com crianças, fazendo com que figuras masculinas, embora com formação para atuação na área, optem por outros postos de comando, para além da sala de aula, como apontado por Lima (2013).

Tal cenário emerge dentro de um contexto no qual os homens galgam posições consideradas mais condizentes com seu desempenho social. Andrade et al. (2016) afirmam que durante na Colônia, a figura masculina estava à frente do campo educacional, representada pelos Jesuítas. De tal modo, durante o período colonial, as

mulheres estiveram afastadas da escola e só após a independência, em 1827, o direito à educação da mulher foi sendo colocado em pauta, ainda que de forma minimizada. Nesse viés, durante muito tempo, ficou delimitado que “às mulheres cabia aprender e dedicar-se a tarefas ditas ‘próprias ao seu sexo’: costurar, bordar, lavar, fazer rendas e cuidar das crianças” (Zélia Demartini e Fátima Antunes, 1993, p.6).

A ascensão da burguesia e as Reformas do Império, acrescidas da criação de novos cargos administrativos e melhores condições salariais, teriam atraído esses sujeitos, abrindo uma lacuna que seria restituída pelas mulheres no encargo da docência, como acentuam Andrade et al. (2016). Ou seja, a identidade profissional docente até então caracterizada pela austeridade, rigor, autoridade e controle encarnada no homem jesuíta, muda. O que antes era apropriado à figura masculina passa por uma redefinição, tornando evidente que a forma de se conceber o masculino e o feminino na sociedade é variável, conforme as relações de poder e sociais travadas em dado tempo histórico (Connell, 1995). Nesse cenário, a profissão se tornou predominantemente feminina, atrelada ao “sentido de vocação como sacerdócio, missão, devoção às crianças pequenas” (Eliana Saparolli, 1998, p.109).

Dialogando com essa perspectiva, Demartini e Antunes (1993) pontuam que só a partir da criação de escolas de primeiras letras para meninas, ainda no Império, que as mulheres passaram a ter acesso à instrução, acrescida da constituição das Escolas Normais. Dessa forma, ainda que o acesso ao conhecimento fosse reduzido, o espaço de profissionalização da mulher surgiu paralelamente à possibilidade de instrução. Vale lembrar que as Escolas Normais, inicialmente, ainda se limitavam ao público masculino.

A presença, majoritariamente feminina, passa a ganhar espaço com o enviesamento social de que “o exercício da atividade docente, especialmente no que se refere às crianças, era visto como sendo função própria das mulheres, para qual tinham habilidades inatas” (Demartini; Antunes, 1993, p.6). O século XIX foi marcante no que diz respeito à presença acentuada e maciça na atividade do magistério no Brasil, tendo em vista que o

[...] incentivo do processo de industrialização, a abolição do trabalho escravo e o surgimento de uma nova forma de mão-de-obra, os assalariados, houveram repercussões que permitiram a mulher encontrar seu espaço no mercado de trabalho (Andrade et al., 2016, p.23).

Mais tarde, no século XX, os censos demográficos permitem comprovar essa premissa. A partir de Andrade et al. (2016) é possível averiguar que, nos anos 1920, 72,5% dos docentes de escolas públicas eram mulheres. Em 1997, 14,1% da categoria era constituída de homens e 85,7% de mulheres. No levantamento realizado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em 1999, nota-se que diante de 52 mil professores brasileiros, 97,4% dos docentes da antiga 1^a a 4^a série do Ensino Fundamental eram mulheres.

Não obstante, Saparolli (1998) afirma que a feminização do magistério também foi propagada pelas “correntes de pensamento da época, que defendiam as diferenças naturais entre os sexos, atribuindo biologicamente à mulher, e somente a ela, a capacidade de socializar as crianças; e o sentido da vocação” (Saparolli, 1998, p.109). Com isso, a presença maciça feminina se estabelece ao longo dos anos, com a inserção da mulher no mercado de trabalho e a partir do “estabelecimento de paralelos entre as funções educativa e materna, associando elementos e construções do universo dito feminino ao exercício do magistério” (Maria Lima e Kátia Ramos, 2018, p. 161).

Esses fatores históricos e sociais são de suma importância para compreensão de que, apesar das mudanças atribuídas ao longo dos anos, a figura feminina tornou-se estruturante da identidade profissional docente com crianças no Brasil. Em virtude dessa predominância, subtende-se que os homens, dentro do aspecto heteronormativo, não estariam aptos a realizarem o exercício docente na Educação Infantil reforçando um modelo de identidade profissional perpetuado nessas etapas.

Percorso Metodológico

A pesquisa teve por base o viés qualitativo, tendo em vista que ele “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Maria Cecília Minayo, 2007, p.21). Por conseguinte, esta abordagem nos permite apreender o conjunto de representações sociais e singularidades que englobam o contexto das formações identitárias em torno do masculino ou feminino em diversas instâncias, levando em consideração os inúmeros desdobramentos advindos das interações vivenciadas pelos sujeitos, em determinadas realidades.

Em relação ao campo de investigação, optamos pela Universidade Federal de Pernambuco, especificamente no Centro de Educação, localizado no campus Recife. Um dos critérios de escolha baseou-se na aproximação, enquanto docente, com o ambiente e

graduandos do curso de Pedagogia, o que daria margem para uma pesquisa mais aprofundada, frente aos conhecimentos prévios, e de pesquisas empreendidas. Além disso, a partir do levantamento bibliográfico e das leituras realizadas, endossamos outros estudos já existentes que remetem aos homens no curso de Pedagogia da UFPE, trazendo dados importantes para a compreensão da temática em questão, tais como Lima (2013; 2017), Andrade et al (2016) e Lima e Ramos (2018).

Quanto aos participantes da pesquisa, contamos com a participação de 6 estudantes do curso de Pedagogia, entre o 8º e 10º período, que já passaram pelo estágio na EI, representantes dos turnos da manhã, tarde e noite, apresentados nas análises como E1, E2... E6. Pela possível densidade das respostas e para uma melhor sistematização, compreensão e organização dos dados, optamos pela delimitação do quantitativo de estudantes citados anteriormente. A escolha por estudantes nos últimos períodos do curso, foi baseada na concepção de que esses teriam suas preferências de atuação profissional mais consolidadas. A ideia de alternar os turnos, baseou-se na perspectiva de, que ao selecionar o turno, as vivências e o cotidiano desses indivíduos são diferentes, corroborando para uma coleta de dados mais ampla.

Com base na adequação ao cenário da pesquisa, utilizamos a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados, por ser mais flexível, o que propicia uma maior interação, a partir de um roteiro prévio, porém aberto para novas possibilidades/categorias. Este tipo de entrevista, de acordo com Minayo (2007, p.64) “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada.”

Nessa perspectiva, o instrumento utilizado possibilita uma amplitude em termos de informações objetivas e subjetivas, viabilizando um aprofundamento acerca do objeto de estudo. Além disso, permite que o entrevistador possa ter um maior controle, direcionando o entrevistado aos objetivos da pesquisa, quando necessário. Seguindo as normas éticas de pesquisa, todos os participantes deram sua anuência mediante um Termo de Consentimento Livre Esclarecido-TCLE, na qual foi resguardada a confidencialidade dos dados.

Por fim, recorremos à análise temática na perspectiva de Bardin (1979, p. 42), perpassando pela pré-análise, exploração dos materiais e tratamento dos resultados. Nesse sentido, trabalhamos três categorias principais: *motivações para escolha do curso, identificações com o curso e a docência, e a educação Infantil como área de atuação.*

Motivações para a escolha do curso

Quando falamos em motivações e escolhas desses estudantes, é válido mencionar que as mesmas são reflexos de diversos fatores, quer externos, configurados nas representações e influências de cunho social, ou até mesmo de construções subjetivas, a partir da sua compreensão de mundo e da profissão docente; ou quer internos, englobando uma identificação pessoal com o magistério.

Assim, ao serem questionados sobre motivações de escolha do curso, apenas um entrevistado demonstrou interesse inicial, afirmando que “a Pedagogia me escolheu há muito tempo atrás. Na minha infância, acompanhava minha mãe em suas jornadas de trabalho como professora, e praticamente, virei auxiliar de sala dela” (E1).

Os demais estudantes apresentaram dúvidas a respeito da escolha da graduação, pensando em cursos como Licenciatura em História, Licenciatura em Geografia e Enfermagem. Com exceção de Enfermagem, curso que de forma análoga ao de Pedagogia, carrega consigo fortes representações atreladas socialmente a uma profissão feminina, os demais pesquisados optaram por cursos de licenciatura em anos finais do fundamental ou ensino médio, “Eu sempre quis ser professor de História, mas a minha nota não foi muito alta, então, fui precisando de outros cursos, aí eu coloquei Geografia de primeira opção, e Pedagogia de segunda” (E4). “Quando eu fui crescendo, eu fui direcionando esse desejo na área da licenciatura, História especificamente. E quando eu fiz o ENEM, a minha primeira opção foi licenciatura em História” (E5).

Embora contatemos uma identificação inicial dos estudantes E4 e E5 com o magistério, observamos que essa não se dava no âmbito da EI ou Anos Iniciais, conforme regulamenta o curso de Licenciatura em Pedagogia. E, ainda que não fique explicitada nas respostas, acreditamos que isso tenha relação com a representação do professor nessas etapas, cuja aceitação social é maior, quando em comparação com a Educação Infantil.

Alguns entrevistados apontam que o seu apreço pelo curso também foi motivado por fontes externas, seja pela admiração do trabalho de profissionais que os estimularam, por práticas e experiências no âmbito educacional, ou por interações com pessoas e outros grupos, “o que me atraia muito era esse campo da educação. E eu tive professores, bons professores, que me deram um norte para entrar no caminho da educação (E2)”, “eu acabei conseguindo uma bolsa como estudante em um cursinho preparatório de vestibular e daí, eu prestava algumas atividades para a **coordenação pedagógica** em troca da bolsa,

gostei daquilo”(E3, grifo nosso), “eu tive um **diretor** que me deu muito apoio [...] então, meu primeiro vislumbre foi alguma coisa com educação” (E6, grifo nosso).

Interessante notarmos a presença da marca de masculinidade dentro do ambiente escolar que é trazida pelos estudantes E3 e E6. Suas admirações decorrem da atuação na coordenação pedagógica e na figura de um diretor, ambas experiências ligadas a funções de poder e controle na escola. Como abordado por Louro (2018), a partir de suas próprias lembranças escolares, a escola demarca desde cedo o lugar de homens e de mulheres dentro de seu contexto e da própria sociedade.

Outras questões também foram elencadas, em destaque, E4 diz: “Foi a quantidade de vagas de concurso e também o leque de possibilidades de empregos **em coordenação, gestão**” (grifo nosso),

Quando eu fui dar uma olhada em Pedagogia, eu vi que era ciência da educação, e como eu também **sempre gostei muito de liderança, de administração de pessoas**, eu já almejava a educação/gestão. Já tinha uma ideia. Eu digo: bem, **se for para gestão**, Pedagogia vai me dar um maior arcabouço, e aí eu fiz uma análise naquela época. (E6, grifos nossos)

A fuga de sala de aula por parte de homens é comum no magistério com crianças, e encontra uma validação simbólica dentro da cultura escolar, ainda resistente a suas presenças, muito ligada à masculinidade heteronormativa e à narrativa convencional (Louro, 1997). E, mesmo aqueles que subvertem essa norma e atuam em salas de aula, trazem consigo um discurso que, conforme Connell e Messerschmidt (2013), entram em conformidade com a masculinidade padrão e seus atributivos.

Ao estudar as representações dos professores do sexo masculino na escola, Frederico Cardoso (2007, p.05) apontou que esses "se colocaram hierarquicamente em uma posição de vantagem, sempre superiores em relação às mulheres. Eles se consideram melhores que as professoras mulheres, porque seriam mais auto-suficientes".

Na mesma linha, na pesquisa de Lima (2017, p.162), os professores homens atuantes nos anos iniciais se compararam às suas colegas professoras e,

Para tal, se utilizaram de descritores sexistas, inseridos em binarismo de gênero, no qual as professoras são tomadas, ao contrário desses, como **repetitivas ou desfocadas** no exercício de suas atividades. Numa direção contrária, ao se definirem, buscaram aproximações com caracteres do universo social masculino, representado no emprego de termos como **ousadia, foco, assertividade, diretividade, reflexividade e inovação**. Ou seja, eles elencaram elementos de contraposição em relação ao trabalho exercido pelas professoras, usando como prerrogativa não aspectos da profissionalidade, mas do gênero. (grifos nossos)

Ainda que de forma não intencional, os pesquisados do trabalho acima citado voltam à identidade padrão de masculinidade para justificarem serem melhores em salas de aula, com contrapontos sexistas. Portanto, tais depoimentos reforçam a ideia de que mesmo no caso daqueles estudantes que adentram espaços demarcados por relações de gênero e construções sobre feminino e masculino, esses também estão empenhados, direta ou indiretamente na manutenção de algumas condicionantes.

Identificações com o curso e com a docência

Sabendo das motivações e escolha pelo curso de Pedagogia, entra em questão o processo de formação e construção da identidade profissional ao longo do curso. O que pensam em relação às possibilidades de trabalho? Onde pretendem atuar e quais campos de atuação têm interesse?

No que diz respeito ao processo de formação da identidade profissional, podemos considerá-la como “algo dinâmico, instável e sujeito a novas configurações na medida em que o tomamos como um processo social e, assim sendo, sujeito a valores e concepções emergentes da própria dinâmica social” (Lima, 2013, p.46). Partindo desse pressuposto, compreendemos que a construção, orientação e afirmação frente ao campo de atuação que escolhemos são decorrentes de diversos fatores. Tais aspectos podem sofrer interferências, rupturas ou até mesmo perpetuar padrões, pois eles se estabelecem a partir dos elementos objetivos e subjetivos, estando em constante mudança e criando novas formas identitárias.

Reiteramos a ideia de que as nossas preferências em relação ao que pretendemos exercer profissionalmente estão associadas a um processo dialógico entre sociedade, coletividade, particularidades, e o que projetamos em função disso. Quando refletimos sobre homens cursando Pedagogia, notamos que há um percentual baixo em relação às mulheres. Em consonância, ao pensarmos nessa perspectiva, percebemos que há uma tendência de pessoas do sexo masculino se distanciarem da sala de aula, ainda que escolham o curso. Dito isso, no tocante à área de atuação, tal qual no tópico acerca das motivações para escolha do curso, os estudantes demarcaram seus espaços,

A área de gestão me encantou a partir das experiências que tive, tanto fora do contexto educacional, quando trabalhei em uma empresa prestadora de serviços terceirizados, como no momento em que pude

exercer o cargo de auxiliar de supervisão pedagógica em um colégio particular. (E1, grifos nossos).

Dentre elas [as áreas], a que eu sei que eu vou dar mais um passo é a pós em **coordenação pedagógica para atuar na parte de gestão**, que de fato, é a área que hoje eu me defino, que hoje eu me interesso. Então, eu sou apaixonado por essa parte de **gestão, coordenação pedagógica, supervisão pedagógica, direção escolar**. (E3, grifos nossos).

Em outras instituições que eu já passei... Instituições, ONGS, política, eu já **experienciei o cargo de liderança, diretor, presidente**, cargos que eram de executor, cargos que eram de secretariado e cargos de coordenação. Eu me vejo muito entre um **coordenador pedagógico e um diretor**... Na gestão, ou uma direção ou uma coordenação, mas eu ainda vislumbro mais a própria direção. (E6, grifos nossos).

Os achados acima reforçam as representações de ocupação dos espaços sociais e laborais por homens e mulheres. Também devemos considerar que historicamente, no decorrer da feminização do magistério e da predominância de mulheres em sala de aula, “os homens são, proporcionalmente, mais representados nas funções técnicas-administrativas” (Saparolli, 1998, p.108). Para esses estudantes, estar num espaço delimitado como feminino não quer dizer que pactuem dele, necessariamente.

Diante dessas percepções, “espera-se do homem que seja bravo, forte, disciplinador, enquanto que se acredita que a mulher tenha o coração “mole”, seja frágil e terna” (Angelina Jaeger; Karina Jacques, 2017, p.559). Nesse viés, acredita-se que a figura do homem impõe respeito, autoridade e seriedade. Portanto, na escola, o imaginário social vai considerar aceitável uma mulher em sala de aula e um homem em cargos de comando, como direção ou coordenação, mas raramente o contrário.

No caso da nossa pesquisa, ainda que metade dos entrevistados tenham interesse nos campos mais administrativos e burocráticos, alguns nutriam a expectativa e almejavam atuar em sala de aula. Isso se torna possível porque as construções podem ser desestruturadas, em termos sociais e identitários, quebrando paradigmas que foram perpetuados ao longo da história. Tal condição reforça existência de outras masculinidades e homens que se rompem com os esteriótipos: “Descobri recentemente que eu adoro alfabetização, o ciclo de alfabetização[...], eu gosto muito da educação partindo das relações étnicos-raciais, trabalhando a partir da transdisciplinaridade.” (E2),

Eu entrei em um estágio. Trabalhei na área de apoio pedagógico com crianças autistas. Ter iniciado esse trabalho foi o que me fez ter uma perspectiva. Me interessei, por conta do envolvimento da professora do AEE também, e ela sempre me falava sobre a formação dela, com

que ela trabalha e essa área de atendimento educacional especializado... é um norte que eu estou tendo agora. É uma área que eu consigo mesclar com outras influências que eu tinha, que posso trabalhar em sala de aula. (E5)

Outro ponto que foi perguntado no decorrer da entrevista e que é válido mencionar, foi se esses indivíduos que pretendem atuar na gestão também atuariam como docentes. Nesse cenário, o fato de alguns terem afirmado preferência pela atuação na gestão escolar não foi impeditivo para que enxergassem a sala de aula como possibilidade. Destacamos alguns trechos, “Trabalhei na gestão, dei aula para o ensino médio, dei aula para fundamental. Eu não tenho de fato uma preferência. O contexto educacional pra mim é muito massa, eu gosto de estar inserido seja onde for” (E1), “Inicialmente eu não pensava, mas hoje eu já tenho uma visão diferente. Eu tenho interesse, sim, em atuar em sala de aula com crianças, independente se for pública ou particular” (E3).

Embora não seja algo definido, a possibilidade de atuação em salas de aula, inclusive de educação infantil, abre a possibilidade de quebras com a identidade profissional socialmente propagada, e dá margem para entendermos que as identidades profissionais podem passar por momentos de readequação e rupturas, formando novos desenhos e pensamentos sobre o universo laboral.

A educação Infantil como área de atuação

Sabendo dos diversos entraves que englobam a relação entre homens e sala de aula, questionamos o que está pode estar por trás desse distanciamento, entendendo que essa lacuna precisa ser compreendida, considerando os seus diversos aspectos, sejam eles sociais, culturais, identitários ou imanentes. Nós construímos nossas identidades a partir das relações que estabelecemos com o mundo e suas representações, e de igual forma, com os processos individuais, subjetivos. Nesse sentido, quando falamos em pessoas do sexo masculino nesta etapa da educação, o que pensam os estudantes entrevistados?

No tópico anterior, identificamos que alguns pesquisados pretendem atuar em sala de aula, mas é preciso perceber que as realidades que compõem o processo de escolarização básica envolvem dinâmicas e processos próprios, criados com base em diversas representações culturais, sociais e identitárias ao longo do tempo. No âmbito das construções imagéticas das instituições de educação infantil e atuação docente, Moysés Kuhlmann Jr (2007) menciona que esta etapa da educação básica assumiu um viés assistencialista na sua constituição, pautada, sobretudo, no cuidado biológico, no afeto e

na maternagem. Nesse sentido, supõe-se que “educadores do sexo masculino não estão aptos a exercer as funções a serem realizadas na Educação Infantil, pelo fato de não possuírem pré-requisitos biológicos, culturais e sociais requeridos pela sociedade” (Gaia, 2015, p.103).

Sobre a EI como área de atuação, destacamos alguns pontos: “Sim, apesar de ter um pouco de **receio**” (E1, grifo nosso), “Hoje sim. Eu até recebi em outro momento uma proposta para atuar como **coordenador do infantil**, mas pelo fato de não ter experiência, não ser *expert*, eu recusei. De fato, eu recusei pelo fato de não ter experiência, entende? (E3, grifo nosso)”, “Sim, eu atuaria. Eu acho que até preferia, porque é uma coisa que, como eu passei dois anos estagiando, eu me identifiquei muito” (E4), “Eu atuaria, com certeza” (E5).

Sabemos que os padrões identitários criados socialmente enfatizaram a concepção de cuidado e educação das crianças pequenas às mulheres, como foi dito anteriormente. No entanto, torna-se evidente que essas percepções vêm sendo desestruturadas aos poucos, apesar dos desafios e problemáticas que permeiam os receios apontados nos depoimentos. Ao demonstrarem interesse em adentrar a etapa, nós percebemos que não existe uma masculinidade fixa, mas contraditória, complexa e plural, que depende das configurações das práticas sociais e da posição dos homens em relação às estruturas de relações de gênero (Jaeger; Jacques, 2017).

Destacamos a fala de E3, que recebeu um convite para atuar na área, não em sala de aula, e sim, na função de coordenação, o que reforça que mesmo havendo um interesse de homens na EI, o próprio contexto aqui trazido, expresso pelo participante E1 na forma de “**receio**”, pode impeli-los a outras áreas de comando. Ou seja, a cultura escolar é uma funciona como barreira para atuação desses professores, como demonstrado na fala de E4: “eu perguntei a uma pessoa que trabalha em uma escola. Eu perguntei: Olha, tem vaga lá? Eu perguntei se tinha vaga para estagiário. Ela falou: Tem, **mas lá não pega homem, não. Só pega estagiária mulher para Pedagogia**” (grifo nosso).

Dentre os entrevistados que acenaram negativamente para atuação docente, tivemos as seguintes respostas: “não atuaria hoje em dia. Eu não me sinto preparado para a educação infantil, porque durante a minha formação surgiram muitos percalços e durante esses problemas, eu fui deixando meio que a educação infantil de lado” (E2),

Rapaz, eu acho que não. Eu acho que se eu fosse atuar, seria por uma questão de necessidade financeira, mas seria uma necessidade financeira atrelada ao último caso. Tipo, eu já tentei currículo nisso, já tentei naquilo. Seria algo em última instância mesmo, sendo franco com

você... Mas assim, seria subjetivo, não seria por uma questão de gênero. (E6)

Aqui, não podemos deixar de acentuar fatos que estiveram pautados ao longo das entrevistas. Entre o sim e o não, existiram diversos apontamentos que reforçaram os sentimentos desses estudantes em relação aos estigmas criados nesse contexto. Uns, assumiram ter receio logo ao iniciarem suas respostas; outros, ao serem perguntados sobre quaisquer tipos de preconceitos ou estereótipos, não abriram mão de expressar as suas angústias.

Dito isso, sobre os estigmas existentes, ressaltamos que, nas entrelinhas, os entrevistados corroboraram elencando e exemplificando os padrões que circundam a problemática. Assim, quando perguntados, ou em falas espontâneas, afirmaram “homem não é sinônimo de delicadeza e tratam a educação infantil dessa maneira” (E1), “vamos enxergar ele como um profissional ou como um homem que está lidando com afetividade, com o cuidar, com o brincar de crianças pequenas? Então, existem inúmeros estigmas” (E2), “Sim, eu acho que existe sim, principalmente nas escolas particulares, pelo fato de ser homem, ensinar e cuidar de crianças, principalmente nesse segmento que é a educação infantil” (E3), “Pesam dois motivos. O primeiro motivo que eu acho que pesa, seria a divisão, de como a educação é o cuidar, e o cuidar ele passa pelo sexo feminino. E aí o sexo feminino é quem estaria apto para esse cuidar” (E6)

Eu acho que, justamente pelo cuidado estar atrelado à tarefa doméstica, e a tarefa doméstica, consequentemente, estar muito atrelada ao trabalho feminino, exploração feminina dentro de casa, aí eu acho que isso acaba dando margem para que o cuidado, como um aspecto pedagógico, também seja visto como uma tarefa feminina, das mulheres. (E5)

Esse fato revela que ainda há um olhar sexista de cunho social, presente nos próprios formandos, que valida a não atuação de homens na EI. Desse modo, acabam por perpetuar em suas falas “vários estereótipos sobre homens e mulheres: agressivos, militaristas, racionais, para eles; dóceis, relacionais, afetivas, para elas” (Vianna, 1994, p.93). Não podemos desconsiderar que esses fatores podem gerar um certo desconforto e insegurança aos estudantes que afirmam querer vivenciar esse processo, e que podem ser um ponto de distanciamento de alguns deles frente à educação infantil.

Tais posturas foram justificadas por uma referência unânime às violências e abusos causados por homens: “vou mais além. Acho que isso está muito atrelado às monstruosidades sociais causadas pelo homem às mulheres, por exemplo, sabia?”(E1), “não só com essa afetividade que um educador pode explorar em suas práticas, mas também em questões de abuso, de discriminação que a própria família pode ter contra ele”(E2), “Talvez a temas mais pesados, como pedofilia, por exemplo [...] Eu acredito que até hoje isso é um tabu justamente por enxergar o homem na pedagogia, na educação infantil com esse olhar desses temas mais delicados”(E3), “[...] eu acho que algo mais recente ou que teve uma urgência maior no cenário, seria a ligação do homem como figura de abusadores” (E6),

Existe, é muita da sociedade mesmo, porque tem muito esse olhar de que todo homem é um estuprador profissional, então se der oportunidade, o homem vai fazer. Acho que tem muito esse olhar da sociedade sobre isso, então, acaba tendo esses receios. (E4)

Eu acho que, como acontece muito caso de abuso, né? Abuso sexual infantil e que a maioria, a esmagadora maioria dos casos, eles são atrelados aos homens, tem esse distanciamento. É o que eu vejo, né? E tem esse receio, assim. (E5)

Fica perceptível o quanto complexa se torna a temática, ao nos aproximarmos da possibilidade de docentes homens na EI. Essa construção da identidade profissional ganha força mediante os relatos sociais que vieram explicitados nas falas acima, e que restringem a entrada, mesmo daqueles que poderiam se identificar, servindo de muro e sectarizando a atividade. Isso porque “há uma construção social que posiciona os homens como seres sexuados, ativos e perversos. Tal representação reforça a noção que coloca os homens como impróprios para cuidar de crianças pequenas” (Jaeger; Jacques, 2017, 557).

Nesse sentido, as realidades citadas, demonstram que as recorrentes violências e abusos causados por homens em relação às crianças e mulheres podem configurar uma generalização social que atravessa as próprias pessoas do sexo masculino, tornando-os inculcados e refletindo na esfera profissional, de forma subjetiva ou objetiva, sobretudo, se esse trabalho envolve crianças, “às vezes, sentia um olhar de julgamento. O que será que ele quer, o que tá buscando com toda essa intimidade?” (E2),

Comentários dos pais que uma vez falaram que não deveria ter homem na educação infantil, só mulheres. E também, às vezes, eu percebia quando as meninas chegavam e a professora não estava na sala [...] algumas mães levavam até a porta da sala, e quando era mãe de meninas, elas esperavam até a professora chegar. (E4)

Quando eu estava procurando estágio, no ano passado, eu cheguei a ir em uma escola, e uma das profissionais, a coordenadora, me falou que não contrata homens, porque quem tem que fazer o trabalho do cuidado, da limpeza, tudo mais, são as mulheres. (E)

Eu já ouvi, de colegas nossos, de colegas que estão cursando Pedagogia, de que quando eles vão pôr currículo em algumas escolas, o recrutador, diretamente ou indiretamente, ele já faz um funil. O funil, pode passar, por exemplo, como seria o indiretamente. No envio dos currículos, eles não chamam a figura do homem ou meio que eles podem chamar, mas assim, você já está descartado. (E6)

Nessa conjuntura, podemos concluir que os estigmas associados à figura masculina estão presentes no contorno da Educação Infantil e da própria comunidade escolar, seja de forma direta ou indireta, revelando que ainda há um olhar de desconfiança e medo por parte da sociedade, causando resistências que precisam ser superadas. Além disso, é válido ressaltar que tais estereótipos são as sementes dos preconceitos, que podem ser ramificadas e gerar raízes compactuadas. Dessa forma, percebemos que há um problema estrutural, que não pode ser rompido sem haver problematização. O esforço e desconstrução individual, por vezes, não serão suficientes para sobrelevar certas inquietudes e visões generalizadas.

Considerações finais

Com base no estudo realizado, depreendemos que a construção da identidade profissional do professor da EI está repleta de significações e complexidades, considerando os diversos fatores que atravessam o contorno da temática, com destaque para aquelas que envolvem o gênero e a masculinidade heteronormativa. Tais influências são constituídas de representações objetivas e subjetivas, em um processo dialógico, inacabado e em movimento, dando margem para formações e transformações, gerando diversas incógnitas, a partir das instabilidades vivenciadas por esses estudantes. Nesse viés, em se tratando das escolhas pela sala de aula, não há um cenário pré-estabelecido e concreto, mas difuso, sujeito a muitos desdobramentos, que por vezes, pode ser ressignificado e por outras, não.

Portanto, à medida que há possibilidades de mudanças, uma vez que vivenciamos a efervescência e o surgimento do debate que congrega inúmeras formas dos sujeitos viverem suas masculinidades, pontuamos que não é tão fácil se desfazer de antigas construções, havendo entraves, resistências e perpetuações. Isso ficou nítido, por exemplo, nas respostas que se utilizam de mecanismos de diferenciação do trabalho em

sala de aula que consideram elementos de gênero entre homens e mulheres, que como sabemos, perpetuam um sistema patriarcal, o que nos permite refletir que as identidades são contraditórias e podem não obedecer a uma ordem exata.

É importante frisar que essas construções podem nos guiar para caminhos que nos são mais cômodos, as chamadas “bolhas”. Nelas, podemos nos esconder, sermos aceitos e bem vistos, uma vez que um olhar social que nos permite proteção. Por outro lado, há quem se permita libertar-se e desprender-se do que lhe é mais conveniente, sabendo que lidar com isso pode acarretar conflitos identitários, de cunho interno e externo.

Para os estudantes homens que optam por Pedagogia, já existe um fio condutor que mistifica a ideia de que não combinam com o perfil do curso e profissão docente, nessa etapa. Este, estipulado socialmente. Porém, ainda que em pequenos passos, podemos constatar que as quebras com os paradigmas são reais, quando encontramos alunos homens e os mesmos se encantam, se descobrem e escolhem permanecer.

A partir disso, lidam com o novo, traçam e almejam áreas que contemplam o contexto educacional, inclusive a sala de aula e a própria Educação Infantil, mesmo diante das problemáticas a serem encaradas. Essas situações reforçam o poder de se pensar homens a partir de masculinidades permeáveis ao sentimento, ao afeto e ao cuidado, elementos imprescindíveis no trato com a educação infantil. Por isso, os estudos baseados nessa perspectiva devem ser mais contemplados e discutidos nos âmbitos acadêmico e social, como forma de superação dos padrões estabelecidos e de ruptura com a masculinidade tóxica que tanto deturpa a relação entre os próprios homens, bem como entre eles e as mulheres na sociedade.

Em relação à construção da identidade docente na Educação Infantil, percebemos que as desconstruções também estão acontecendo, tomando como base que a maioria dos sujeitos da pesquisa se desafiaram a adentrar nesta etapa da Educação Básica, e estiveram dispostos a superarem os padrões que foram criados em função das divisões baseadas nas distinções sexistas. Assim, descaracterizando a ideia de que homens não sabem lidar, educar e cuidar de crianças pequenas.

Em contraponto, vemos que ainda há diversos estigmas sociais associados à figura masculina, podendo gerar conflitos internos e receios dos profissionais que enxergam a docência, neste contorno, como possibilidade. Dessa maneira, não basta uma desconfiguração apenas individual, mas um esforço conjunto, coletivo, que possa desmistificar esse olhar de desconfiança e generalizações em relação a esses sujeitos. É preciso pensar na concepção de masculinidades plurais, para romper com os paradigmas

construídos socialmente, considerando que o afeto, cuidado e delicadeza também constituem o mundo masculino.

Referências

- ARCE, Alessandra. Jardineira, Tia e Professorinha: a realidade dos mitos. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 1997. 128 p
- ANDRADE, Valdecy Márcio; TAVARES, Sylvia de Melo Bandeira; LIMA Maria da Conceição Silva. A escolha pelo magistério na educação infantil: o que dizem os estudantes homens do curso de Pedagogia?. *Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica*. Recife, 2016, v.2, n. 1, p. 18-35.
- BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1979.
- BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- CARDOSO, Frederico Assis. Homens fora de lugar? A identidade de professores homens na docência com crianças. 30ª Reunião Anual da ANPED. GT 23, Caxambú/MG, 2007.
- CALMON, Diego. A construção discursiva da masculinidade tóxica: uma investigação sobre as metáforas de acusação. *in scielo preprints*. (2024). <https://doi.org/10.1590/scielopreprints.9982> Acesso em 05/06/2025
- CONNELL, Robert. Políticas de masculinidade. *Educação e Realidade*, 20(2), 185-206. (1995). Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71725>, acesso em 12/06/2025
- CONNELL, Robert; MESSERSCHMIDT, James. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. In: *Rev. Estud. Fem.* vol.21 no.1 Florianópolis Jan./Apr. 2013.
- DEMARTINI, Zeila; ANTUNES, Fátima. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993.
- GAIA, Ronan da Silva Pereira. Gênero e docência na educação infantil: reflexões acerca das relações entre a prática do cuidado e a atuação masculina em uma profissão culturalmente feminina. *Revista eletrônica Diálogos Acadêmicos*. São Paulo, 2015, n.2, p.99-109.
- HALL, Stuart. A Identidade cultural na pós-modernidade. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: revista DPeA, 2006.
- JAEGER, Angelita Alice; JACQUES, Karine. Masculinidades e docência na educação infantil. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 2017, p.545-570.

JORDÃO, Thomaz Virgílio; LIMA, Maria Da Conceição Silva;. Meu carrinho rosa e minha boneca azul: desconstrução da concepção binária de gênero na educação infantil. *Revista Debates Insubmissos*, v. 7, p. 185-215, 2025.

KUHLMANN Jr., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, núm. 14, mai-ago, 2000, p. 5-18.

LIMA, Maria da Conceição Silva. Elementos presentes em processos de construção da identidade profissional docente de estudantes do sexo masculino do curso de Pedagogia da UFPE. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

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

LIMA, Maria da Conceição Silva; RAMOS, Kátia Maria da Cruz. Sobre influências de elementos de gênero na formação de identidades profissionais e na opção pela sala de aula: o que dizem os estudantes do sexo masculino no curso de Pedagogia da UFPE? *História e Cultura*, Franca, v. 7, n. 1, p.160-180, jan-jul. 2018.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista Guacira Lopes Louro - Petrópolis, RJ, Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes et al. (org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 4. São Paulo: Autêntica, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social : teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PRAUN, Andréa Gonçalves. Sexualidade, gênero e suas relações de poder. *Revista Húmus*, Maranhão, 2011, p.55-65.

SAPAROLLI, Eliana. Educador Infantil: uma ocupação de gênero feminino. São Paulo, Programa de Psicologia Social da PUC-SP, 1997.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu*, 2001-02: pp81-103. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03.pdf>, acesso em: 11 nov. 2015

Recebido em agosto de 2025.

Aprovado em novembro de 2025.