



***“ISSO É TRABALHO DE HOMEM?”: PERCEPÇÕES DE FAMÍLIAS SOBRE
PROFESSORES HOMENS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL***

***“¿ESTO ES TRABAJO DE HOMBRES?”: PERCEPCIONES DE LAS
FAMILIAS SOBRE DOCENTES VARONES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA***

***“IS THIS A MAN’S JOB?”: FAMILY PERCEPTIONS OF MALE TEACHERS
IN PRIMARY EDUCATION***

Neemias Souza de Oliveira¹

Luciano Daudt da Rocha²

RESUMO

Este artigo analisa as percepções de famílias sobre a presença de professores homens nos anos iniciais do ensino fundamental, campo historicamente marcado pela feminização do magistério. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada na região da AMUREL (Santa Catarina) e envolveu entrevistas com quatro responsáveis por crianças que tiveram um professor homem como regente. As narrativas destacam a ideia de “dom” como justificativa para a docência, naturalizando estereótipos de gênero sobre cuidar e ensinar, além de revelarem tensões entre aceitação e desconfiança: de um lado, a figura do professor é associada à autoridade e ao respeito; de outro, persiste a vigilância sobre suas práticas afetivas, sustentando uma “cultura da suspeita”. Ao problematizar esses discursos, o estudo evidencia tanto a reprodução quanto a contestação de estereótipos, iluminando os desafios e as possibilidades da atuação de homens pedagogos nos anos iniciais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Masculinidades. Família. Homem pedagogo.

¹ Mestre em Educação (UNISUL). Secretaria de Estado da Educação (SED/SC), Tubarão, Santa Catarina, Brasil.

² Doutor em História (UFSC). Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Tubarão, Santa Catarina, Brasil.

RESUMEN

Este artículo examina las percepciones de las familias sobre la presencia de docentes varones en los primeros años de la educación primaria, un campo históricamente caracterizado por la feminización del magisterio. La investigación, de carácter cualitativo, se desarrolló en la región de la AMUREL (Santa Catarina, Brasil) e incluyó entrevistas con cuatro responsables de niños que tuvieron a un profesor varón como docente titular. Los hallazgos destacan la noción de “don” como justificación para la docencia, lo que naturaliza estereotipos de género sobre el cuidado y la enseñanza, y al mismo tiempo revelan tensiones entre aceptación y desconfianza: por un lado, los docentes varones son asociados con la autoridad y el respeto; por otro, sus prácticas afectivas son vigiladas de cerca, sosteniendo una “cultura de sospecha”. Al problematizar estos discursos, el estudio evidencia tanto la reproducción como la contestación de estereotipos, iluminando los desafíos y posibilidades de la docencia masculina en la primaria.

PALABRAS-CLAVE: Educación. Masculinidades. Familia. Hombre pedagogo.

ABSTRACT

This article examines families' perceptions of male teachers in the early years of primary education, a field historically characterized by the feminization of teaching. The qualitative study was conducted in the AMUREL region (Santa Catarina, Brazil) and included interviews with four guardians of children who had a male teacher as their homeroom instructor. The findings highlight the notion of “gift” (dom) as a justification for teaching, which naturalizes gender stereotypes around care and instruction, while also revealing tensions between acceptance and distrust: on the one hand, male teachers are associated with authority and respect; on the other, their affective practices are closely monitored, sustaining a “culture of suspicion.” By problematizing these discourses, the study reveals both the reproduction and contestation of stereotypes, shedding light on the challenges and possibilities of men's teaching practices in the early years of schooling.

KEYWORDS: Education. Masculinities. Gender. Male teacher.

Introdução

A presença masculina no magistério, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, tem sido historicamente reduzida, refletindo processos socioculturais que associam a docência com crianças pequenas ao universo feminino. A feminilização da profissão docente, amplamente documentada por autores, como Guacira Louro (1997) e

Bernadete Gatti (2009), decorre de construções históricas que vinculam o cuidado e a educação infantil a qualidades consideradas “naturais” das mulheres. Esse fenômeno gera resistências à inserção de professores pedagogos nos primeiros anos da educação básica.

Sendo socialmente percebida como extensão das funções maternas, a docência de nos primeiros anos da vida escolar das crianças, quando realizada por homens, é envolta em desconfianças em relação à sua competência e à adequação para esse trabalho. Esse estigma influencia a contratação, a permanência e a aceitação desses profissionais, tornando sua atuação um desafio contínuo.

Entre os fatores relevantes para essas desconfianças, reside no medo das famílias de possíveis casos de assédio ou violência contra as crianças. Esse temor limita a desenvoltura profissional desses docentes e reforça a percepção de que o espaço escolar das séries iniciais é essencialmente feminino.

Além disso, a feminilização do magistério também está ligada às baixas condições salariais e ao status social reduzido da profissão, fatores que afastam homens desse campo de atuação (Gatti, 2009). A persistência dessa desigualdade de gênero na docência inicial impacta não apenas os profissionais envolvidos, mas também a própria dinâmica escolar, limitando a diversidade de referenciais pedagógicos e a pluralidade de modelos de cuidado e ensino acessíveis às crianças.

Eveline Assmar e Maria Ferreira (2004) destacam o fato de que os papéis sociais que tanto os homens quanto as mulheres ocupam na estrutura social e, principalmente, no mundo do trabalho, construíram uma percepção cognitiva e estereotipada, de que homens e mulheres possuiriam características desejáveis para a execução de determinadas funções. Em relação ao trabalho docente, como afirmam Luize Bucholz e Valéria Ferreira (2022, p. 197) “[...] historicamente, é comum que nos venha à memória a figura feminina no exercício da docência em nível básico, muito pelo ideário maternal ligado a figura feminina”.

As análises das autoras nos permitem afirmar que o trabalho docente com crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental está fortemente condicionado por um pensamento binário e estereotipado acerca dos papéis tanto dos homens como das mulheres na profissão docente. Segundo Priscila Carvalho (2021), essas

são premissas binárias e dicotômicas do eurocentrismo moderno e colonial no formato de um controle de gênero.

Este artigo, derivado de uma dissertação de mestrado, tem por objetivo analisar as percepções de famílias sobre a presença de professores homens nos anos iniciais do ensino fundamental. O estudo parte da hipótese de que a inserção masculina nesse campo é atravessada por estereótipos sutis (e nem sempre conscientes), que se manifestam em discursos ambivalentes sobre a capacidade afetiva, a autoridade e a segurança das crianças quando sob o cuidado de homens.

Utilizando uma abordagem qualitativa, a pesquisa foi realizada na região da Associação dos Municípios da Região de Laguna (AMUREL), no sul de Santa Catarina, envolvendo entrevistas com quatro sujeitos de perfis sociais diversos³. A análise foi orientada por categorias teóricas como masculinidade hegemônica (Raewyn Connell, 2015), interseccionalidade (Patrícia Collins, 2022; Kimberlé Crenshaw, 2002) e colonialidade de gênero (Maria Lugones, 2020), buscando compreender como as representações sociais de gênero estruturam o campo educacional e modulam as possibilidades de atuação docente para os homens.

Mesmo ganhando espaço no debate acadêmico em Educação, persistem lacunas importantes nos estudos sobre a presença de professores homens na educação de crianças pequenas: poucos estudos abordam como familiares percebem a atuação de homens pedagogos nos anos iniciais do Ensino Fundamental — lacuna que este artigo busca preencher.

A pesquisa se ancora nos estudos de gênero, com contribuições tanto da perspectiva decolonial, que permite problematizar a construção histórica das relações de gênero nas sociedades colonizadas do Sul Global, e dos estudos pós-estruturalistas, cuja abordagem permite compreender o gênero como uma construção discursiva e relacional, atravessada

³ Este estudo não incorporou entrevistas com professores homens. A opção por focalizar responsáveis e suas narrativas visou evidenciar a dimensão pública da legitimação (ou suspeita) da docência masculina. Tal escolha, contudo, restringe o acesso às rationalidades e estratégias dos docentes diante da vigilância sobre práticas afetivas. Para mitigar o efeito dessa ausência, articulamos os dados à literatura sobre masculinidades e escola; ainda assim, recomendamos, para pesquisas subsequentes, ampliar os sujeitos e realizar triangulação de fontes.

por relações de poder, normas sociais e regimes de verdade que regulam os corpos, os saberes e as práticas escolares.

Mara Viveros Vigoya (2018) propõe uma abordagem que articula teoria feminista, pós-estruturalismo e pensamento decolonial na análise das masculinidades. Para a autora, é insuficiente permanecer em descrições locais; é preciso relacionar as formas de construção do masculino às dinâmicas geopolíticas, aos legados coloniais e aos efeitos do liberalismo econômico global. Como afirma: “[...] trata-se, nesse sentido, de conectar os relatos das masculinidades locais com as histórias que vinculam diferentes áreas geopolíticas, os processos coloniais, neocoloniais e os do liberalismo econômico mundial” (Vigoya, 2018, p. 94). Essa perspectiva oferece ferramentas para desnaturalizar discursos sobre o masculino e compreender suas múltiplas expressões em contextos atravessados por desigualdades de gênero, classe e raça.

Ao refletir sobre os limites e as potências da atuação masculina nas séries iniciais, o artigo propõe um debate sobre o papel da diversidade de gênero no magistério e sobre os efeitos da naturalização de papéis sociais na perpetuação das desigualdades entre homens e mulheres. Ao problematizar essas questões, busca-se contribuir com a formação docente, com as políticas públicas e com a democratização dos espaços escolares.

O artigo está estruturado em cinco seções, incluindo esta introdução. A segunda seção aborda a relação entre família, estereótipos de gênero e educação. Parte-se da premissa de que as concepções sociais sobre gênero influenciam a percepção das famílias acerca da docência, especialmente no caso dos professores pedagogos nos anos iniciais do ensino fundamental I. A terceira seção trata da pesquisa de campo. São apresentadas as percepções das famílias sobre a presença masculina na docência nos anos iniciais. Apresentamos os participantes da pesquisa e detalhamos o conteúdo das entrevistas com cada um deles. Na quarta seção, analisamos os dados coletados na pesquisa de campo, tendo como referencial os estudos de gênero. Por fim, a quinta seção traz as considerações finais.

Masculinidades, estereótipos de gênero e docência nos anos iniciais do ensino fundamental I

O debate sobre a presença de homens na docência nos anos iniciais da educação básica exige um mergulho nas estruturas históricas, culturais e simbólicas que conformam os papéis de gênero e organizam as expectativas sociais em torno do cuidado, da afetividade e da autoridade. Esta seção apresenta os fundamentos teóricos que sustentam a análise dos dados empíricos da pesquisa, articulando contribuições dos estudos de gênero, das masculinidades, da interseccionalidade e da decolonialidade. Por meio desse percurso, busca-se evidenciar como a docência nas séries iniciais se consolidou como espaço feminizado e como a presença masculina nesse campo é tensionada por normativas sociais que produzem vigilância, suspeição e ambivalência.

O estudo das masculinidades na educação, particularmente na docência dos anos iniciais, exige uma abordagem que vá além das interpretações binárias de gênero. Como argumenta Connell (2016), a masculinidade é um conjunto de práticas e significados que variam conforme o contexto histórico, cultural e social, sendo constantemente negociada e redefinida nas interações cotidianas. Em linha semelhante, Ivan Jablonka (2021) mostra como transformações recentes nas concepções de masculinidade vêm abrindo espaço para formas que combinam elementos antes considerados contraditórios, o que ele denomina de “masculinidade de ambiguidade”.

A presença masculina nos anos iniciais do ensino fundamental é frequentemente interpretada a partir de dois polos: de um lado, o homem-professor visto como figura de autoridade e disciplina, capaz de “controlar” melhor o comportamento das crianças alunos; de outro, o homem-professor como alguém que deve se afastar de determinadas práticas de cuidado e afeto para não suscitar desconfianças. Essa dicotomia evidencia como o gênero, assim como nos indica Judith Butler (2018), opera como performance socialmente regulada, na qual qualquer transgressão às normas vigentes é alvo de vigilância e punição simbólica.

Ao mesmo tempo, a inserção de homens nos anos iniciais do ensino fundamental pode representar uma oportunidade de ampliação de horizontes para crianças e famílias. Quando desempenham funções de cuidado de maneira legítima e visível, esses

profissionais oferecem modelos alternativos de masculinidade, mostrando que o afeto, a escuta e a atenção ao desenvolvimento integral não são atributos definidos por gênero.

Perspectivas decoloniais, como as de Lugones (2014) e Vigoya (2018), ampliam a compreensão das relações de gênero ao vinculá-las à colonialidade do poder, evidenciando que a própria distinção hierárquica entre masculino e feminino se constituiu como um mecanismo central na formação do sistema-mundo moderno/colonial. Nesse quadro, marcadores sociais como raça, classe, sexualidade e territorialidade configuraram diferentes modos de vivenciar as desigualdades, podendo intensificar ou, em alguns casos, mitigar as barreiras impostas pelas múltiplas formas de opressão (Collins, 2022). A docência nos anos iniciais aparece, assim, como um campo privilegiado em que tais hierarquias se reproduzem — mas também podem ser tensionadas — sobretudo quando homens ocupam funções historicamente associadas ao feminino.

A colonização instituiu um modelo de família branca, ocidental e burguesa, estruturado por matrizes patriarcais e cristãs. Nesse arranjo, coube ao homem o papel de provedor e chefe, enquanto a mulher foi associada ao cuidado doméstico e à educação dos filhos. Naturalizadas ao longo do tempo, esses papéis moldaram expectativas de comportamento e legitimaram desigualdades estruturais no acesso ao poder, à renda e ao reconhecimento social.

Especialmente a partir de argumentos biológicos e religiosos, os papéis sociais e os estereótipos de gênero foram reforçados, influenciando diretamente na educação formal. Embora, em sua origem, a docência não fosse exclusivamente feminina — sobretudo quando restrita às elites e exercida por homens —, a expansão da escolarização no século 19 coincidiu com a consolidação do cuidado infantil como responsabilidade prioritária das mulheres, reforçando a feminização do magistério.

Na educação de crianças pequenas, o trabalho docente foi associado à “vocação materna”, naturalizando a presença feminina nas salas de aula dos primeiros anos. Essa divisão simbólica do trabalho não desapareceu com as transformações sociais do século 20 e com a ampliação do acesso das mulheres ao mercado de trabalho. Pelo contrário, persiste de forma reconfigurada, mantendo-se como pano de fundo para compreender a pouca presença masculina na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Pesquisadoras como Gatti (2009) e Louro (1997) evidenciam que essa naturalização não apenas determinou a distribuição de gênero na profissão, mas também contribuiu para a desvalorização econômica e simbólica do trabalho docente nos anos iniciais da educação básica. Ao ser entendido como extensão das atividades domésticas, o magistério foi enquadrado como um “trabalho de a mor” e não como uma ocupação técnica ou intelectual. Essa percepção implicou salários mais baixos, menor prestígio e expectativas de abnegação por parte das professoras, reforçando a desigualdade de gênero no campo educacional.

Por isso, a presença de homens na docência das séries iniciais provoca estranhamento social e reações ambíguas. Em alguns casos, é celebrada como sinal de diversidade e possibilidade de ampliar repertórios de interação no espaço escolar. Em outros, porém, é alvo de vigilância e desconfiança, especialmente quando envolve o cuidado físico e emocional de crianças pequenas. Tal como afirma Butler (2003), as normas de gênero operam como reguladores de conduta, estabelecendo o que é considerado apropriado para homens e mulheres em determinados contextos sociais.

O debate sobre masculinidades no contexto escolar exige reconhecer que não existe uma única forma de ser homem, mas sim múltiplas masculinidades, construídas social e historicamente e atravessadas por outros marcadores de identidade, como classe, raça, sexualidade e território. Connell (2016) propõe o conceito de masculinidade hegemônica para descrever o padrão cultural dominante que legitima a posição de superioridade dos homens e subordina as demais formas de masculinidade e as identidades femininas. Esse padrão, associado à autoridade, ao autocontrole emocional e à força física, é reforçado em diversas esferas da vida social, incluindo a escola.

Ou seja, atuar nos anos iniciais coloca o professor homem diante de um dilema identitário: para ser aceito, ele precisa equilibrar a demonstração de afeto — sem ultrapassar os limites impostos pelo imaginário social — e a manutenção de uma postura de autoridade, considerada atributo masculino. Esse jogo de expectativas contraditórias, descrito por Connell (2016) como parte da construção da masculinidade hegemônica, impõe limites à autonomia pedagógica e reforça a ideia de que a presença masculina nos anos iniciais é uma exceção e não uma possibilidade legítima.

A discussão sobre gênero e docência vai além da representatividade numérica. O essencial é compreender como estruturas simbólicas e práticas institucionais reproduzem estereótipos e reforçam papéis sociais que, mesmo diante de políticas de equidade, continuam limitando a diversidade de gênero nos primeiros anos da educação básica.

Eduardo dos Santos Henrique, Luciano Daudt da Rocha e Gabriela da Silva (2024) destacam que a escola pode desempenhar um papel fundamental na ressignificação das masculinidades, promovendo diálogos sobre gênero e sexualidade de forma reflexiva. Os autores e autora argumentam que a masculinidade hegemônica beneficia uma elite masculina branca e cis heteronormativa, perpetuando estereótipos que vinculam a masculinidade ao trabalho e ao sucesso econômico.

No espaço escolar, a masculinidade hegemônica também se manifesta nas expectativas que famílias e gestores projetam sobre os professores homens. Espera-se deles autoridade e disciplina — atributos tradicionalmente masculinos —, mas ao mesmo tempo existe receio em relação a sua proximidade com as crianças, sempre vigiada para que não ultrapasse os limites do “seguro” e “aceitável”. Nesse cenário, o pedagogo ocupa uma posição liminar: não se encaixa inteiramente no ideal de masculinidade hegemônica, por atuar em um campo feminilizado, mas tampouco escapa dos códigos dessa masculinidade.

Como destaca Louro (1997), a escola é espaço de produção e vigilância das normas de gênero, de modo que a presença masculina nos anos iniciais torna visíveis essas fronteiras. Essa contradição alimenta uma cultura de desconfiança em relação ao cuidado masculino, sobretudo quando envolve crianças pequenas (Fernando Seffner, 2003). Ao mesmo tempo, a presença masculina pode ser vista como uma oportunidade para questionar modelos restritivos de gênero.

Ao desempenhar funções de cuidado e educação, o pedagogo desafia a ideia de que afeto, paciência e atenção ao desenvolvimento infantil são qualidades exclusivamente femininas. No entanto, para que essa potencialidade se realize, é necessário que a instituição escolar e a comunidade estejam abertas a repensar os papéis sociais e os estereótipos de gênero quando se trata da docência nos anos iniciais do ensino fundamental I.

O diálogo entre os referenciais de gênero, masculinidade, interseccionalidade e decolonialidade revela que a presença de homens na docência dos anos iniciais é atravessada por complexas teias de poder e significação. Essas lentes teóricas permitem compreender como as representações sociais — forjadas na história e reforçadas no cotidiano escolar — sustentam estereótipos que, embora sutis, têm efeitos concretos sobre a atuação desses profissionais. A análise dos dados da pesquisa de campo, que apresentamos a seguir, encontra nesses referenciais o suporte para interpretar as percepções das famílias acerca da atuação homens nos primeiros anos do ensino fundamental.

Percursos da escuta: percepções de famílias sobre gênero, escola e docência masculina

A pesquisa de campo consistiu em entrevistas semiestruturadas com familiares de crianças do ensino fundamental I que estiveram na classe de um homem pedagogo. As pessoas que participaram das entrevistas foram localizadas e contatadas após uma busca ativa realizada pelos pesquisadores. Inicialmente, estabelecemos contato com a Coordenadoria Regional de Educação (CRE/SC) de Tubarão, solicitando informações sobre escolas que tivessem professores homens atuando como regentes no Ensino Fundamental I. A partir da listagem recebida, contatamos as direções dessas escolas, que intermediaram o acesso às famílias. Aos responsáveis foi enviado um questionário socioeconômico preliminar, cujas respostas serviram de base para a definição de um grupo diverso de perfis para as entrevistas semiestruturadas.

Desse processo, foram selecionados quatro participantes, responsáveis por crianças com professores homens regentes. As entrevistas foram gravadas, transcritas integralmente e analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011), em suas três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento/interpretação, resultando nas categorias que emergiram da análise de conteúdo, das quais trataremos posteriormente.

Nosso primeiro entrevistado é um homem cis, branco, possui uma renda familiar entre um e cinco salários-mínimos. Trabalha como inspetor de trânsito há cinco anos. Mora em casa própria com seis pessoas: filhos, esposa, mãe. Estudou até o ensino médio e é

casado. Sobre religião, identificou-se como evangélico e afirmou ter como valores o amor, a felicidade e a gratidão a Deus.

Ao ser questionado sobre sua visão a respeito das diferenças de gênero no mercado de trabalho e na sociedade, o entrevistado afirmou que “homens e mulheres têm direitos iguais, tanto na lei como no trabalho” (Entrevistado 1, 2025). Além disso, ressaltou a importância da contribuição de ambos para a sustentação da família, destacando que a divisão de responsabilidades financeiras é um aspecto essencial da vida cotidiana.

Sobre a presença masculina no ambiente escolar, especialmente nas séries iniciais, perguntamos a ele se os homens têm oportunidades e espaço equivalente ao das mulheres para atuar como professores de crianças pequenas. Em resposta, defendeu a ideia de que a docência deve ser baseada na vocação e na competência profissional, independentemente do gênero: “Aquele que tem o dom não faz diferença se é mulher ou homem. Todos os dois dão aula igual e têm inteligência igual” (Entrevistado 1, 2025).

Nossa segunda entrevistada (Entrevistada 2, 2025) é uma mulher cis, negra, técnica em enfermagem há vinte anos, divorciada, mãe de uma criança do ensino fundamental I. A entrevistada apresenta um perfil socioeconômico caracterizado por renda familiar entre um e dois salários-mínimos, residência própria compartilhada com quatro pessoas e possui formação no ensino superior. Quanto aos valores morais cultivados em sua família, destacou a ênfase na honestidade, respeito, responsabilidade e humildade.

Iniciamos a entrevista questionando sobre a percepção dela em relação às interações entre homens e mulheres no contexto laboral, bem como as eventuais diferenças de tratamento e remuneração. Em sua resposta, ressaltou a necessidade de respeito mútuo e a existência de certas disparidades na dinâmica de trabalho: “Eu trabalho na área da saúde e me dou bem com as pessoas, mas é essencial haver respeito, tanto pelos chefes quanto na administração. Muitas vezes, esse respeito não se manifesta plenamente, e isso interfere na relação profissional entre homens e mulheres” (Entrevistada 2, 2025).

Em relação às questões salariais, a entrevistada pontua que, em sua área, não há distinção entre técnicos homens e mulheres, mas destaca que, historicamente, existem tendências de diferenciação salarial no mundo do trabalho: “Os salários deveriam ser iguais

conforme a área de atuação. No entanto, quem ganha mais acaba se sentindo superior, e isso pode gerar desequilíbrio no ambiente de trabalho” (Entrevistada 2, 2025).

Quando questionada sobre a postura dos trabalhadores em relação às demandas diárias, afirmou ver uma diferença entre os gêneros: “As mulheres encaram o trabalho com mais garra do que os homens. Eles tendem a reclamar mais, enquanto as mulheres se dedicam plenamente, enfrentando as dificuldades sem esmorecer” (Entrevistada 2, 2025).

No segundo eixo da entrevista, a discussão centrou-se na presença masculina no magistério das séries iniciais. A entrevistada (Entrevistada 2, 2025) foi questionada sobre sua percepção acerca da atuação de professores homens nesse nível de ensino: “Para mim, tanto faz ser homem ou mulher, o mais importante é o aluno e o ensinamento. O fundamental é que as crianças aprendam a respeitar o professor e os colegas, independentemente do gênero”.

Ela também considerou que a escolha pela docência é resultado de uma vocação individual:

A docência é um dom. Cada profissional tem uma inclinação: alguns preferem o ensino fundamental, outros o ensino médio. Isso não depende de gênero, mas sim de aptidão pessoal. O essencial é ter um perfil adequado para trabalhar com crianças pequenas e dedicar-se a essa função (Entrevistada 2, 2025).

Em relação aos desafios enfrentados pelos professores homens nas séries iniciais, reconhece que a predominância feminina no magistério pode representar um obstáculo: “A maioria são mulheres, então o professor homem pode se sentir deslocado em certos momentos. No entanto, se ele está ali por vocação e compromisso com a educação, isso não deveria ser uma barreira” (Entrevistada 2, 2025).

Nossa terceira entrevistada (Entrevistada 3, 2025), é uma mulher cis, branca, casada, avó. Seu neto, cuja trajetória escolar acompanha de perto, é estudante do ensino fundamental I. Quanto ao seu perfil socioeconômico, possui renda familiar entre um e cinco salários-mínimos. Reside em casa própria com cinco pessoas. Possui ensino médio completo. Profissionalmente, atua como manicure há dez anos e declara-se cristã evangélica.

Questionada acerca de sua percepção das relações entre homens e mulheres no cotidiano, especialmente no ambiente de trabalho, a entrevistada destaca diferenças na atuação profissional entre os gêneros: “A mulher, às vezes, tem uma percepção melhor do trabalho; o homem não, o homem é mais prático. Chega, trabalha e vai embora. A mulher, não, ela é mais visionária” (Entrevistada 3, 2025).

Em relação às suas percepções sobre as diferenças no trabalho dos pedagogos homens em comparação com suas colegas mulheres, a entrevistada afirma que não identifica desafios adicionais para os homens, mas ressalta um aspecto importante: “Acho que ele seria mais respeitado por ser um homem. As crianças têm então a imagem paterna, né? A imagem paterna significa para eles terem mais respeito” (Entrevistada 3, 2025).

A entrevista se encerrou com uma reflexão sobre o espaço masculino na docência das séries iniciais e a visão da entrevistada sobre esse cenário. A entrevistada expressa que não vê distinção entre homens e mulheres na atuação pedagógica, ressaltando a importância da vocação: “Hoje em dia, não tem mais essa de homem ou mulher. Se tu tens o dom de ensinar, se tu tens o dom de cuidar... acho que não tem diferença nenhuma. Eu sempre ensinei minhas filhas a ter respeito igual” (Entrevistada 3, 2025).

A quarta entrevistada (Entrevistada 4, 2025) é uma mulher cis, branca, professora há 24 anos e ex-diretora da escola estadual onde seus filhos estudam. Leciona em uma escola rural de um dos municípios da AMUREL. Sobre seu perfil socioeconômico, possui uma renda familiar entre cinco e dez salários-mínimos, mora em casa própria com quatro pessoas. Possui ensino superior e especialização na área de Letras, desejando buscar a formação em nível de *strictu sensu*. Quanto ao estado civil, é casada. É católica e afirmou presar pelo respeito, honestidade e caráter.

A entrevista iniciou tratando das questões de gênero no ambiente escolar, especialmente a presença de professores pedagogos homens nas séries iniciais do ensino fundamental. A entrevistada compartilhou suas percepções sobre o tema, abordando a inserção desses profissionais, a recepção por parte da comunidade escolar e as relações entre docentes de diferentes gêneros. Destacou que os pedagogos nas séries iniciais são uma minoria: “Professores homens nos anos iniciais que eu percebo na escola, eu vejo que

desde que eu trabalho aqui são poucos os anos que tinham professores homens nos anos iniciais. Lembro de dois até hoje” (Entrevistada 4, 2025).

Quando questionada sobre a reação das famílias à presença de professores homens nos anos iniciais, a entrevistada 4 destacou a existência de receio, sobretudo em relação às interações afetivas entre docentes e crianças. Ela relatou um episódio específico em que uma turma ficou sob a responsabilidade exclusiva de professores homens, situação que provocou inquietação entre os responsáveis: “Pela primeira vez a gente teve essa experiência, em que os pais ficaram receosos. Achavam que, como era criança e criança gosta de abraço, de afeto, o professor homem tinha que ter um cuidado maior com as meninas” (Entrevistada 4, 2025).

Além disso, a entrevistada observa que a preocupação dos pais era distinta em relação a meninos e meninas: “Com os meninos, a preocupação era de não ter esse lado afetivo, pois o homem é mais seco” (Entrevistada 4, 2025). Esse dado sugere que a expectativa social sobre a figura do professor homem difere conforme o gênero dos alunos, reforçando padrões culturais sobre masculinidade e afetividade.

Em virtude da entrevistada ser, além de mãe, também docente, perguntamos se ela percebe algum preconceito ou resistência por parte das professoras mulheres em relação aos colegas homens. Ela responde que não há necessariamente um confronto, mas sim um distanciamento: “Enquanto as professoras mulheres criam um laço de amizade, de troca, os professores homens ficavam mais isolados” (Entrevistada 4, 2025).

A discussão avança para a inserção de pedagogos homens nas escolas. Questionamos se houve uma mudança nesse cenário e se a presença masculina no magistério tem crescido. A entrevistada responde com ceticismo: “Não há esse aumento ainda, né? Eu tenho vinte e poucos anos de trabalho e eu vivenciei dois anos de professores que tivemos aqui. É pouco” (Entrevistada 4, 2025).

Por fim, a entrevistada reflete sobre as competências exigidas para o magistério e se há diferenças no desempenho pedagógico entre homens e mulheres. Ela conclui que o sucesso na docência não está relacionado ao gênero, mas sim à vocação e dedicação do profissional: “Independente de ser homem ou mulher, não tem a ver com o gênero. Tem a ver com a pessoa, a personalidade, a dedicação” (Entrevistada 4, 2025). Para ela, o

exercício da docência exige preparo, paciência e comprometimento, sendo essas características mais determinantes do que a identidade de gênero do professor.

Após concluirmos as entrevistas, procedemos com as transcrições e com a análise do conteúdo para que pudéssemos identificar as categorias principais que organizam as percepções dos/as entrevistados/as sobre a presença masculina na docência e as relações de gênero no mercado de trabalho e na educação. De acordo com Laurence Bardin (2011), a categorização é uma das etapas centrais da análise de conteúdo, pois consiste em agrupar elementos significativos do corpus a partir de unidades de registro previamente definidas ou que emergem do próprio material empírico.

No caso desta pesquisa, a leitura inicial permitiu identificar recorrências e temas dominantes nas falas dos/as entrevistados/as; em seguida, procedeu-se à codificação e à classificação dessas unidades, o que possibilitou a construção de três categorias: Mercado de Trabalho e Gênero; Educação e Gênero; Relações Sociais e Cultura: os papéis de mulheres e homens na sociedade. Essas categorias permitem uma abordagem mais estruturada e analítica das narrativas coletadas, possibilitando uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas sociais que envolvem as temáticas em questão.

A categoria Mercado de Trabalho e Gênero refere-se às percepções sobre a participação e as diferenças entre homens e mulheres no mundo do trabalho. A categoria Educação e Gênero diz respeito às experiências e percepções sobre a presença masculina no ensino fundamental I, campo predominantemente ocupado por mulheres. A categoria Relações Sociais e Cultura: os papéis de mulheres e homens na sociedade discute como estereótipos de gênero vêm sendo reproduzidos e/ou ressignificados no espaço escolar. A seguir, avançamos para a análise dessas categorias em diálogo com o referencial teórico mobilizado ao longo do artigo.

Homens na docência nos anos iniciais do ensino fundamental: entre o dom, a autoridade e a suspeita

Cada uma das categorias que emergiram na pesquisa de campo oferece um recorte específico, que, em conjunto, permitem compreender as tensões, contradições e

permanências que configuram as experiências de homens e mulheres, especialmente no campo da docência nas séries iniciais.

Assim, ao analisar essas três categorias, busca-se não apenas descrever os discursos e percepções sobre gênero presentes nas falas dos/as entrevistados/as, mas também compreender como essas representações estão imbricadas em estruturas sociais históricas e culturais, que configuram e limitam as experiências individuais e coletivas.

A categoria **Mercado de Trabalho e Gênero** nos auxilia a compreender as percepções dos/as entrevistados/as acerca da atuação de homens e mulheres no mundo do trabalho, com destaque para a docência.

O primeiro entrevistado revela um senso comum presente na percepção da sociedade, ao afirmar que “minha opinião é que todos tem um dom né”. Essa expressão, aparentemente simples, abre margem para uma reflexão crítica importante: o que exatamente significa ter “um dom” para a docência? Seria esse “dom” uma aptidão inata, uma vocação natural, ou talvez uma prática profissional consciente e desenvolvida?

Essa ambiguidade revela que o trabalho docente é visto como um espaço onde o sucesso estaria atrelado a uma espécie de predisposição especial, como se os indivíduos “nascem” capacitados para exercer determinada função. Essa percepção remete a uma construção social que transcende a simples competência técnica.

A entrevistada 3 também relativiza as distinções de gênero quando o assunto é competência profissional. Para ela, atualmente “não tem mais essa de homem ou mulher”, pois o que define a qualidade do trabalho docente não é o gênero, mas a capacidade individual: “se tu tens o dom de ensinar, se tu tens o dom de cuidar...”.

Essa fala, embora rompa com uma oposição binária rígida, ainda recorre à ideia de “dom” como justificativa, o que pode reforçar uma visão simplista das práticas de cuidado e ensino.

Ao atribuir tais capacidades a uma dimensão inata, corre-se o risco de naturalizar habilidades que são, na verdade, social e historicamente construídas. Assim, a declaração evidencia simultaneamente um movimento de abertura — que reconhece a docência como espaço acessível a qualquer gênero — e uma permanência de discursos tradicionais que vinculam o trabalho pedagógico a predisposições naturais.

Nesse sentido, Soraya Brandão (2007, p. 51), sinaliza para o estereótipo histórico do feminino marcado pela domesticidade e maternidade: “Não há como negar a afirmação da profissionalização feminina pelo exercício do magistério, apesar da profissão docente para mulher ter surgido marcada pelo estereótipo da domesticidade e maternidade”.

Ou seja, mesmo que haja homens na profissão, o imaginário social continua atribuindo às mulheres características inerentes ao cuidado e à docência, o que sustenta uma divisão simbólica do trabalho baseada em gênero.

Cláudia Vianna (2002) complementa a análise ao mostrar que a feminização do magistério não se resume ao fato numérico da predominância feminina entre os docentes, mas está associada a um conjunto de práticas e espaços que, mesmo quando ocupados por homens, carregam um significado socialmente atribuído ao gênero feminino. A profissão docente, assim, permanece marcada pela construção social do feminino, que enfatiza o cuidado, a sensibilidade e a maternidade, ainda que homens estejam presentes nesse cenário.

Em meio a um universo feminizado, cabe debater o papel do “dom” atribuído ao professor homem no contexto da docência com estudantes do ensino fundamental I. Jablonka (2021) discute as transformações nas concepções de masculinidade em espaços tradicionalmente marcados por identidades de gênero rígidas. Nestes contextos, emerge uma “masculinidade de ambiguidade”, uma masculinidade que incorpora elementos tradicionalmente associados ao feminino, sem, contudo, perder seu domínio e hegemonia social.

Exemplos dessa ambiguidade seriam pais que assumem funções maternas ou professores que desafiam padrões tradicionais na educação de crianças pequenas. Em diálogo com Connell (2016), comprehende-se que essa ressignificação não elimina a lógica da masculinidade hegemônica, mas a reinscreve em novas práticas, revelando tanto continuidades quanto fissuras na forma como o gênero é socialmente organizado.

O sentido de “dom” nas falas das pessoas entrevistadas, portanto, não pode ser interpretado isoladamente, mas dentro dessa matriz cultural que atribui certos traços à docência, muitas vezes naturalizando as diferenças de gênero, sem problematizá-las. Essa naturalização cria um véu sobre as desigualdades reais e os mecanismos de poder que

operam no mercado de trabalho e na escola, mantendo estereótipos que, embora contestados, continuam vigorando nas percepções sociais.

Na categoria **Educação e Gênero**, as entrevistas revelam uma série de percepções que colocam em evidência a forma como as relações de gênero permeiam as vivências dos sujeitos dentro do espaço escolar. Mesmo quando o/as entrevistado/as afirmam uma aparente igualdade entre homens e mulheres no ambiente escolar, essa fala carrega uma complexidade subjacente que precisa ser analisada à luz das construções sociais e culturais de gênero.

Por exemplo, a fala da entrevistada 3 evidencia um estereótipo binário tradicional, mas que se complexifica quando contextualizado: “a mulher às vezes tem uma percepção melhor do trabalho; o homem não, o homem é mais prático. Chega, trabalha e vai embora; a mulher não, ela é mais visionária”.

Essa afirmação revela a reprodução de representações culturais que distinguem os papéis de gênero: às mulheres se atribui uma visão ampliada e uma dedicação contínua, enquanto aos homens se associa uma postura prática e superficial. Tal divisão dicotômica remete a construções históricas sobre o que se espera do feminino e do masculino na educação, reforçando estereótipos que atravessam profissões tradicionalmente femininas, como o magistério, mas que também podem ser reinterpretados à luz de novos contextos sociais e culturais.

Na continuidade de sua fala, a entrevistada 3 revela uma nova ambiguidade ao associar a presença masculina na docência inicial à figura paterna: “eu acho que ele seria mais respeitado por ele ser um homem. As crianças têm então a imagem paterna né. A imagem paterna significa para eles ter mais respeito”.

Sua declaração reforça como persiste a naturalização do homem-professor como autoridade, mesmo quando se relativizam as distinções de gênero ou se reconhecem competências individuais. Tal autoridade é sustentada pelo arquétipo da paternidade, profundamente inscrito na cultura escolar, que simultaneamente legitima a presença masculina e restringe suas possibilidades de atuação ao reiterar papéis tradicionais. Nesse sentido, o imaginário da figura paterna pode ser compreendido tanto como espaço de poder quanto como desafio para a redefinição das práticas e dos papéis docentes.

A associação entre autoridade masculina e figura paterna revela como as relações sociais e culturais no espaço escolar ainda reproduzem arquétipos familiares que atribuem aos homens-professores um papel simbólico de controle e legitimidade. Nesse processo, o gênero não só estrutura expectativas e é reproduzido como parte do currículo oculto nas escolas, como acaba limitando os modos como homens e mulheres são percebidos na docência.

Ao mesmo tempo, a categoria Educação e Gênero também se conecta com as relações de poder que atravessam o cotidiano escolar, influenciando não só as práticas pedagógicas, mas também a percepção dos alunos, pais e da comunidade sobre quem pode ou deve exercer determinados papéis. Nesse sentido, Deborah Sayão (2005, p. 75) contribui para a reflexão ao afirmar que: “a chegada de um homem num espaço dominado por mulheres e supostamente feminino produz uma sensação de deslocamento, desconfiança e incômodo”.

A fala da entrevistada 4 ilustra essas sensações. Ao ser questionada sobre um caso de vários professores homens atuando na mesma turma do ensino fundamental I, ela afirmou:

Com os pais que eu vejo que tinha um receio. Teve um ano que teve uma turma que eu acho de terceiro ano, formada só por professor homem. O professor regente era homem, o de Educação Física era homem, o professor de artes era homem. Pela primeira vez a gente teve essa experiência. Os pais ficaram receosos. Achavam que como era criança e criança gosta de abraço, de afeto e o professor homem tinha que ter um cuidado maior com as meninas.

Esse relato revela como a presença masculina no espaço educativo — especialmente nas séries iniciais — pode ser percebida como uma ruptura de um padrão historicamente naturalizado, gerando reações de desconfiança e resistência por parte das famílias. Essa desconfiança não nasce na escola, mas reflete um imaginário social mais amplo, no qual os corpos masculinos em espaços de cuidado são alvo de vigilância e suspeita.

Como mostram estudos de Martino (2008) e Sargent (2005), homens-professores nos anos iniciais frequentemente relatam sentir-se sob constante observação, como se qualquer gesto de proximidade pudesse ser interpretado como inadequado. Essa cultura da suspeita, além de reforçar a ideia de que o cuidado é atributo “natural” das mulheres, produz

barreiras simbólicas à presença masculina no magistério, restringindo sua atuação e legitimidade.

Leandro Teófilo de Brito e Bruno Costa Rossato (2025) analisam as vivências subjetivas de homens professores na Educação Infantil, mostrando que sua presença nesse espaço é atravessada por suspeitas e estereótipos de gênero. Embora tratem de uma etapa anterior da educação escolar, os autores evidenciam que esses docentes precisam constantemente afirmar sua legitimidade diante de famílias e colegas, equilibrando a expectativa de autoridade associada ao masculino com as restrições impostas ao exercício do cuidado e da afetividade, historicamente vinculados ao feminino.

Nesse contexto, emerge com força o receio social do “homem abusador”, que coloca os professores sob vigilância permanente e restringe suas práticas afetivas. Suas trajetórias, assim, se constituem em meio a contradições: ao mesmo tempo em que desafiam normas sedimentadas, também revelam os limites impostos pela masculinidade hegemônica.

Nesse sentido, as relações sociais que se manifestam na escola revelam-se como um campo de tensão entre permanência e mudança: de um lado, valores culturais enraizados reiteram a docência como território feminino; de outro, a presença masculina desafia esse padrão, mas permanece condicionada à desconfiança e ao controle. Isso significa que a cultura atua na legitimação das hierarquias de gênero, moldando as expectativas e normas que orientam o comportamento dos sujeitos.

Esse movimento mostra como a docência, concebida culturalmente como território feminino, ainda atribui aos homens-professores a condição de “corpos suspeitos”, cujas práticas de afeto são lidas como potenciais ameaças. Nesse sentido, a experiência narrada pela entrevistada ilustra o que Connell (2016) chama de permanência da masculinidade hegemônica em contextos de mudança: mesmo quando se amplia a presença de homens em campos tradicionalmente femininos, o exercício do cuidado permanece regulado por normas sociais e vigilâncias simbólicas.

A categoria Educação e Gênero permite discutir que a educação, enquanto espaço social e cultural, não apenas reproduz essas divisões e estereótipos, mas também atua como mecanismo de perpetuação das hierarquias de gênero, onde o feminino é associado ao

cuidado e à docência, e o masculino, quando presente, é visto sob o prisma da autoridade, da excepcionalidade e da desconfiança.

A categoria **Relações Sociais e Cultura: os papéis de mulheres e homens na sociedade** nos permite discutir como as identidades de gênero se constroem e se manifestam nos discursos e práticas cotidianas, impactando tanto o modo como os sujeitos se reconhecem quanto a forma como são reconhecidos.

As falas dos/as entrevistados/as também apontam para uma compreensão de gênero que ultrapassa o corpo biológico e as atribuições de homens e mulheres impostas pela colonialidade, alcançando uma dimensão subjetiva e social em constante negociação com o contexto escolar. O entrevistado 1 (2025), por exemplo, observa: “o homem não se sente tão confortável, às vezes ele tem um perfil mais feminino do que masculino”. Esse reconhecimento explicita a complexidade da identidade de gênero, sugerindo que não existe uma forma única de ser homem, mas múltiplas possibilidades que desafiam estereótipos e expectativas cristalizadas.

A leitura dessa fala encontra ressonância em Butler (2003), que comprehende o gênero como performativo: não como essência fixa, mas como resultado de práticas e discursos repetidos que delimitam o que é considerado legítimo.

Nesse sentido, a presença masculina nas séries iniciais pode gerar estranhamento ou desconfiança justamente porque confronta tais normas, expondo os professores ao escrutínio de famílias e colegas. Como lembrou a entrevistada 3, “é preciso que ele se coloque, se coloque enquanto homem, professor, para que ele tenha esse respeito”. A declaração evidencia que a identidade docente masculina é um processo ativo, no qual o professor precisa performar determinados atributos associados à masculinidade para ser reconhecido. Essa necessidade conecta-se à teoria dos papéis sociais (Alice Eagly, 1987), segundo a qual as identidades são socialmente construídas e validadas em função das expectativas coletivas.

Por fim, a categoria Relações Sociais e Cultura: os papéis de homens e mulheres na sociedade reforça que a escola não é apenas um espaço de transmissão de conhecimento, mas um ambiente onde se reproduzem e se contestam os valores sociais, culturais e de gênero. Esse processo envolve tanto a manutenção das desigualdades quanto a

possibilidade de transformação, por meio de práticas pedagógicas que reconheçam e enfrentem as hierarquias presentes.

Além disso, evidencia que o debate sobre os professores homens nas séries iniciais envolve não apenas questões objetivas, como o mercado de trabalho, mas também subjetivas, relacionadas ao modo como homens se percebem, se posicionam e são percebidos na cultura escolar. Este entendimento contribui para a desnaturalização dos papéis tradicionais de gênero e para a construção de ambientes escolares mais inclusivos e pluralizados.

Reconhecemos que o recorte analítico privilegiou as percepções familiares, o que ilumina a “cultura da suspeita”, mas limita a compreensão das táticas de legitimação que os próprios professores mobilizam no cotidiano. A inexistência de depoimentos de docentes impede captar suas agências, os constrangimentos institucionais e o modo como performam afetos sob vigilância e negociam expectativas de autoridade e cuidado atravessadas por um currículo oculto de gênero. Essa lacuna metodológica não invalida os achados; antes, delimita seu alcance e sugere que investigações futuras adotem triangulação (famílias–docentes–gestão) para tensionar o binarismo “autoridade vs. afeto” e qualificar o diagnóstico sobre estereótipos de masculinidade no Ensino Fundamental I.

Considerações Finais

As reflexões das famílias sobre o papel dos homens na docência dos anos iniciais são um campo fecundo para compreender as tensões entre tradição e mudança na educação brasileira. A presença masculina pode tanto reforçar estereótipos de autoridade quanto abrir brechas para ressignificações. A noção de “masculinidade de ambiguidade” é útil para interpretar esse fenômeno: homens-professores que, ao mesmo tempo em que são investidos de autoridade, incorporam práticas de cuidado historicamente atribuídas às mulheres. Ao mesmo tempo, essa ambiguidade não elimina a lógica da masculinidade hegemônica, mas revela fissuras e possibilidades de transformação, ainda que dentro de limites sociais bem demarcados.

Das entrevistas realizadas, emergiu a ideia de que a docência exige um “dom”. Embora apresentada como reconhecimento de vocação, tal noção naturaliza o cuidado

como atributo feminino e reforça estereótipos historicamente associados ao magistério. A crítica a esse discurso indica que o gênero não é essência, mas performatividade regulada por normas sociais, o que ajuda a compreender por que professores homens precisam, muitas vezes, “provar” sua legitimidade em espaços de cuidado.

O imaginário coletivo ainda associa os homens-professores à figura paterna e, ao mesmo tempo, os coloca sob desconfiança. Ainda persiste um estigma que projeta sobre os corpos masculinos o risco do cometimento de violência sexual, especialmente no contato com meninas. Essa “cultura da suspeita” mostra que, no espaço escolar, o afeto masculino é permanentemente vigiado e regulado, o que restringe a atuação dos professores homens e reforça a associação entre cuidado e feminilidade. Ao mesmo tempo, demonstram que a escola não é neutra: ela reproduz valores culturais mais amplos que estruturam papéis sociais e legitimam hierarquias de gênero.

Do ponto de vista metodológico, os resultados devem ser lidos à luz da ausência de depoimentos de professores homens, o que circunscreve o alcance interpretativo. Estudos futuros que incorporem vozes docentes e de gestão poderão aprofundar como se negociam afetos, autoridade e suspeitas no cotidiano, e complexificar a compreensão das permanências e fissuras nos estereótipos de gênero no Ensino Fundamental I.

Apesar dessas restrições, a pesquisa evidenciou que a presença masculina nos anos iniciais, embora marcada por estereótipos, desconfianças e vigilâncias, também abre espaço para ressignificações das masculinidades e para novas possibilidades pedagógicas. Ao problematizar discursos naturalizados e evidenciar contradições, este estudo buscou ampliar o debate sobre gênero na educação, estimulando práticas que valorizem a diversidade de experiências e rompam com visões limitadoras do que significa ser professor ou professora.

Se a escola é um espelho da sociedade, a entrada de homens nos anos iniciais reflete não apenas tensões, mas possibilidades: a possibilidade de que o cuidado não tenha gênero, de que a autoridade não seja sinônimo de dominação e de que ensinar seja, acima de tudo, um ato humano compartilhado.

Referências

ASSMAR, Eveline Maria L.; FERREIRA, Maria C. Estereótipos e preconceitos de gênero, liderança e justiça organizacional: controvérsias e sugestões para uma agenda de pesquisa. (Orgs.) LIMA, Marcos Eugênio O.; PEREIRA, Marcos Emanoel. **Estereótipos, preconceitos e discriminação: perspectivas teóricas e metodológicas.** Salvador: EDUFBA, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BRANDÃO, Soraya M. B. de Almeida. **A centralidade da maternagem na relação pedagógica da Educação Infantil:** o discurso de docentes e famílias usuárias de creche. 2007. 115 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Sociedade do Departamento de Educação, Linguagem e Diversidade Cultural) - Universidade Estadual da Paraíba)- UEPB, Paraíba, 2007.

BRITO, Leandro Teófilo de; ROSSATO, Bruno Costa Lima. Docência e masculinidades: relatos de si de homens professores da educação infantil. **Poiesis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 19, n. 35, p. 184-204, 2025.

BUCHOLZ, Luize G.; FERREIRA, Valéria Fernanda S. Gênero, orientação sexual e identidade religiosa no cotidiano escolar. (Org.) MAIO, Eliane Rose; ROSSI, Jean Pablo; LEITE, Lucimara L. **Gênero, sexualidade e religião:** diálogo em espaços plurais. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

BUTLER, Judith. **A reivindicação de Antígona.** 1 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CARVALHO, Priscila. Epistemologia e Colonialidade de gênero. (Orgs.) MARIM, Caroline.; CASTRO, Suzana de. **Estudos em decolonialidade e gênero. E-book:** Coleção Pindorama, 2021.

COLLINS, Patricia Hill. **Bem mais que ideias:** a interseccionalidade como teoria social crítica. Boitempo Editorial, 2022.

CONNELL, R. **Gênero em termos reais.** São Paulo: Versos, 2016.

CONNELL, Raewyn. Masculinities: the field of knowledge. **DQR Studies in Literature**, v. 58, p. 39-51, 2015.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista estudos feministas**, v. 10, p. 171-188, 2002.

DOS SANTOS HENRIQUE, Eduardo; DAUDT DA ROCHA, Luciano.; DA SILVA, Gabriela. **Masculinidade hegemônica e educação: um estado do conhecimento. Retratos**

da Escola, [S. l.], v. 18, n. 40, 2024. DOI: 10.22420/rde.v18i40.1902 . Disponível em:
<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1902> . Acesso em: 1 out. 2025.

EAGLY, Alice H. **Sex differences in social behavior: A social-role interpretation**.
Psychology Press, 2013.

GATTI, Bernadete Angelina. A feminização do magistério no Brasil: desafios e
perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 349-366, 2009.

HENRIQUE, Eduardo dos Santos; ROCHA, Luciano Daudt da; SILVA, Gabriela da.
Masculinidade hegemônica e educação: um estado do conhecimento. **Retratos da
Escola**, v. 18, n. 40, 2024.

JABLONKA, Ivan. **Homens justos**: do patriarcado às novas masculinidades. São Paulo:
Todavia, 2021.

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

LUGONES, Maria. Colonialidade e gênero. (Org.) HOLANDA, Heloisa Buarque de.
Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo,
2020.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo decolonial. **Revista Estudos Feministas**, v.
22, n. 3, 2014.

SILVA, Isabel de Oliveira. Educação Infantil no coração da cidade. São Paulo: Cortez,
2008.

JOHN MARTINO, Wayne. Male teachers as role models: Addressing issues of
masculinity, pedagogy and the re-masculinization of schooling. **Curriculum inquiry**, v.
38, n. 2, p. 189-223, 2008.

SARGENT, Paul. The gendering of men in early childhood education. **Sex roles**, v. 52, n.
3, p. 251-259, 2005.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de Gênero e Trabalho Docente na Educação
Infantil**: Um Estudo de Professores em Creche. 2005. 274 f. Tese (Doutorado em
Educação) - Universidade Federal de SantaCatarina, Florianópolis, 2005.

SEFFNER, Fernando. Derivas da masculinidade: representação, identidade e diferença no
contexto escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 28, n. 2, p. 135-152, jul./dez.
2003.

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

VIGOYA, Mara Viveros. **As cores da masculinidade**: Experiências interseccionais e práticas de poder na Nossa América. Tradução de Allyson de Andrade Perez. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2018. 224 p.

Recebido em agosto de 2025.

Aprovado em outubro de 2025.