



**GÊNERO E SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE ENTRE PROFESSORES  
HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**GÉNERO Y SIGNIFICADOS DEL TRABAJO DOCENTE EN DOCENTES  
HOMBRES DE EDUCACIÓN INFANTIL**

**GENDER AND MEANINGS OF TEACHING WORK AMONG MALE  
TEACHERS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION**

*Ana Cláudia Delfini<sup>1</sup>*

*Lucas Vitor Baumgartner<sup>2</sup>*

**RESUMO**

A presença de homens professores na Educação Infantil suscita diversas tensões de gênero. A presença masculina em um campo tradicionalmente feminino é vista, muitas vezes, com estranhamento ou desconfiança, evidenciando o quanto os papéis de gênero moldam as expectativas sociais. Neste texto, analisamos percepções de gênero e os sentidos do trabalho docente enunciadas nos discursos de homens professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de um município de Santa Catarina. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi desenvolvida com 14 professores que responderam a um roteiro de questões. Os resultados mostram o quanto estereótipos de gênero referentes às masculinidades representam barreiras diárias que os professores enfrentam no exercício de seu trabalho com bebês e crianças pequenas. No enfrentamento ao sexismo que atua na desqualificação de seu trabalho, os professores elaboram estratégias que ressignificam os sentidos que eles atribuem ao trabalho docente com crianças.

**PALAVRAS-CHAVE:** Masculinidades. Educação Física. Educação Infantil. Gênero.

**RESUMEN**

La presencia de docentes varones en Educación Infantil genera diversas tensiones de género. La presencia masculina en un ámbito tradicionalmente femenino suele percibirse con extrañeza o desconfianza, lo que pone de relieve hasta qué punto los roles de género configuran las expectativas sociales. En este texto, analizamos las percepciones de género y los significados de la docencia expresados en los discursos de docentes varones de

<sup>1</sup> Pós Doutora em Educação. Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, Santa Catarina, Brasil.

<sup>2</sup> Doutor em Educação. Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, Santa Catarina, Brasil.

Educación Física que trabajan en Educación Infantil en la Red Municipal de Educación de un municipio de Santa Catarina. La investigación cualitativa se desarrolló con 14 docentes que contestaron un guión de preguntas. Los resultados demuestran hasta qué punto los estereotipos de género sobre la masculinidad representan barreras cotidianas que enfrentan los docentes en su trabajo con bebés y niños pequeños. Para afrontar el sexism que socava su labor, los docentes desarrollan estrategias que redefinen los significados que atribuyen a la enseñanza infantil.

**PALABRAS-CLAVE:** Masculinidades. Educación Física. Educación Infantil. Género.

### ABSTRACT

The presence of male teachers in Early Childhood Education raises several gender tensions. The male presence in a traditionally female field is often viewed with strangeness or distrust, highlighting the extent to which gender roles shape social expectations. In this text, we analyze gender perceptions and the meanings of teaching as expressed in the discourses of male Physical Education teachers working in Early Childhood Education within the Municipal Education Network of a municipality in Santa Catarina. The qualitative research was developed with 14 teachers who answered a set of questions. The results demonstrate the extent to which gender stereotypes regarding masculinity represent daily barriers that teachers face in their work with infants and young children. To confront the sexism that undermines their work, teachers develop strategies that redefine the meanings they attribute to teaching children.

**KEYWORDS:** Masculinities. Physical Education. Early Childhood Education. Gender.

\* \* \*

### Introdução

A atuação de homens professores de Educação Física na Educação Infantil apresenta diversos desafios e dilemas de gênero que influenciam diretamente os sentidos do trabalho docente atribuídos pelos professores. O ingresso de homens na docência, especialmente na Educação Infantil, suscita diversas tensões. A presença masculina em um campo tradicionalmente feminino é vista, muitas vezes, com estranhamento ou desconfiança, evidenciando o quanto os papéis de gênero ainda moldam as expectativas sociais.

Por outro lado, esses professores também mobilizam estratégias para legitimar sua presença e construir um sentido para sua atuação profissional. Nesse processo, produzem narrativas que revelam tanto resistências quanto acomodações à norma de gênero. É nesse espaço ambíguo que se constroem sentidos, identidades e práticas que merecem ser investigados com atenção.

Neste texto, analisamos as percepções de gênero e sentidos do trabalho docente enunciadas nos discursos de homens professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de um município de Santa Catarina, e

como constroem e performam suas masculinidades no cotidiano escolar. Ao se debruçar sobre as experiências desses professores, este texto busca contribuir para o fortalecimento de uma educação mais democrática, que valorize a diversidade de trajetórias, identidades e formas de ser professor.

### **Gênero, masculinidades e sentidos do trabalho docente**

No Brasil, as primeiras pesquisas sobre homens professores foram impulsionadas pelos estudos sobre homens e masculinidades produzidos na década de 1970 nos Estados Unidos, desenvolvidos a partir dos movimentos de liberação das mulheres, gays e homens na década de 1970 e dos estudos feministas que tratavam da centralidade dos papéis sexuais e da construção de sujeitos homens, não sem inúmeras tensões entre o plano prescritivo (pressuposto no próprio conceito de papéis sexuais) e o plano das práticas de masculinidades múltiplas, em constante mudança na produção de sentidos sobre o “ser” homem.

À luz das discussões de gênero, o conceito de masculinidades revela a dinamicidade implícita deste movimento de sentidos como um conjunto de práticas que hierarquiza a posição de poder e dominação masculina no interior das relações de gênero (Raewyn Connell, 1995; Raewyn Connell; James W. Messerschmidt, 2013). Esse conjunto de práticas reforça estereótipos masculinos associados à força física e à virilidade, enquanto comportamentos considerados femininos, como a sensibilidade e a gentileza, são marginalizados e punidos socialmente no exercício da masculinidade.

Sócrates Nolasco (1993, p. 54,58) descreve o modelo desse tipo de masculinidade como "completamente anti-humano" e uma "máquina de frustrações", o autor articula a construção social das relações de gênero na produção de mitos da masculinidade envoltos na figura do homem trabalhador como produto da ideologia patriarcal que legitima e fundamenta uma cultura masculina na qual “a relação entre os homens se funda na busca por identificações [...] com o que neles há de comum em relação ao modelo masculino socialmente definido”.

Esta imagem do homem trabalhador é passível de muitas comparações com a figura do homem professor e com o conceito de masculinidade hegemônica, Delfini (2022) aponta que este conceito foi desenvolvido inicialmente nos estudos sobre desigualdade social em escolas australianas voltados à compreensão das experiências dos homens em contextos de políticas sindicais australianas, dos quais resultou a consolidação deste conceito na área da Educação cujo objetivo era, além de evidenciar as diversas

hierarquias de gênero e classe na construção social das masculinidades, buscar a compreensão das múltiplas dinâmicas de gênero em sala de aula.

As relações de gênero, como ensina Scott (1995, p.72), referem-se “à organização social da relação entre os sexos, [...] uma forma de indicar ‘construções culturais’, a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres”. Se entendermos que o gênero constrói masculinidades para além da hegemônica, ainda é válido observar três narrativas sobre a construção de masculinidades descritas por Connell e Messerschmidt (2013): a narrativa convencional (homem forte, grotesco, líder nato, provedor, agressivo, violento etc.); gênero como um modelo de condutas que é impregnado/estampado nas crianças por meio da família, escola e demais instituições sociais e, por fim, a construção de masculinidades por meio de um projeto coletivo e/ou individual.

E quando o homem escolhe ser professor na Educação Infantil, ambiente feminilizado onde sua atuação desafia as normas tradicionais de masculinidade? Quais dessas narrativas estão presentes nos sentidos que eles atribuem ao trabalho docente? No campo da Educação, “ser” e “estar” um professor homem na educação infantil suscita importantes olhares sobre as masculinidades que podem reforçar ou contestar tais narrativas.

Delfini (2022, p. 46) classifica o trabalho docente como núcleo central da ação educativa no qual se desenvolvem “dimensões simbólicas e estruturais das relações de gênero historicamente construídas na prática pedagógica que revelam uma diversidade de sentidos, individuais e coletivos”. A produção de sentidos sobre as masculinidades docentes faz parte dessa diversidade e convém ser analisada.

Sentido é uma categoria de análise associada ao pós-estruturalismo que entende o quanto a linguagem cultural de cada sujeito pode revelar dimensões simbólicas e estruturais que impactam profundamente sua relação com o mundo, ou seja, observar essa relação no campo do trabalho docente permite estabelecer “novas possibilidades relativas à compreensão dos próprios processos de significação das coisas” (João Paulo Pereira Barros, *et all*, 2009, p. 179).

O trabalho docente é percebido e vivenciado por um conjunto de significados pessoais que perpassam a experiência individual, a ponto de a experiência docente ser resumida da seguinte forma: “nas primeiras vezes que você entra numa sala de aula, você sabe se foi para essa profissão” (Maurice Tardif, Claude Lessard, 2009, p. 52). Resta

saber, para os homens professores de Educação Física na Educação Infantil, como é o ser/estar nessa profissão e se eles sabem, ou se sentem, pertencentes à profissão.

### Procedimentos Metodológicos

A pesquisa foi realizada numa cidade localizada no Estado de Santa Catarina, na região do Alto Vale do Rio Itajaí. O ambiente da pesquisa foram 14 Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação onde atuam homens professores de Educação Física. O instrumento de geração de dados (questionário com perguntas abertas e fechadas) foi preenchido conforme o tempo e ambiente de cada sujeito, visto que foi enviado via correio eletrônico.

A população amostral desta pesquisa destaca-se pela seleção intencional, que, em seu conceito, seleciona os sujeitos de forma direta com o intuito de atender ao objetivo geral da pesquisa. Optamos por selecionar intencionalmente os sujeitos, haja vista que pretendíamos aproximar as respostas dos sujeitos aos objetivos inicialmente propostos pela pesquisa. Após a aprovação do Comitê de Ética da Universidade onde a pesquisa foi realizada, os participantes selecionados para a amostra foram homens professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação do município pesquisado, abrangendo tanto as etapas de creche (0 a 3 anos) quanto de pré-escola (4 a 6 anos). Com base nas informações fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação, havia um total de 92 professores de Educação Física atuantes na rede no ano de 2023 e 2024, sendo 41 deles na Educação Infantil e 51 no Ensino Fundamental. Dos 41 professores da Educação Infantil, 17 eram homens e 25 mulheres.

O questionário utilizado foi desenvolvido na plataforma digital *Google Forms*, permitindo o envio eletrônico do *link* para que os sujeitos respondessem quando e onde desejassesem e foi estruturado em três eixos principais: perfil socioeconômico e sociocultural dos sujeitos; construções socioculturais em relação à atuação do homem professor de Educação Física na Educação Infantil; e comparação do cuidar nas duas etapas da Educação Infantil, creche e pré-escola. O questionário com perguntas abertas e fechadas foi aplicado de forma eletrônica, o *link* foi enviado para que respondessem remotamente. Ressaltamos que, das respostas deste questionário, apenas 14 sujeitos preencheram os formulários e três optaram por não responder a essa etapa da pesquisa, sem justificar o motivo.

## Gênero e sentidos do trabalho docente nas tramas das masculinidades docentes

Todos os 14 participantes, nomeados aqui como professor 1, 2 etc., identificaram-se como homens, cisgêneros, a maioria autodeclarada branca (85,7%) e uma minoria negra (14,3%). Em relação à faixa etária, concentram-se entre 26 e 40 anos, todos brasileiros, com predominância de naturalidade da região Sul. Quanto ao estado civil, 64,3% declararam-se casados e 35,7% solteiros, a maior parte relatou não possuir filhos.

A renda dos participantes apresentou variação significativa de acordo com a carga horária semanal, situando-se entre R\$ 1.501,00 e valores superiores a R\$ 7.000,00. A satisfação dos professores em atuar na Educação Infantil é alta, com 50% atribuindo nota máxima à sua experiência como professor. No tocante ao deslocamento até as instituições de ensino, prevaleceram trajetos de até 10 km, aspecto relevante por impactar diretamente na percepção de bem-estar, felicidade e qualidade de vida laboral. Assim, observa-se que fatores como remuneração e distância do local de trabalho influenciam, de forma significativa, o modo como esses profissionais atribuem sentido à docência na Educação Infantil.

No campo da experiência profissional, verificou-se que alguns docentes já atuavam em funções educacionais antes mesmo da conclusão da graduação, desempenhando papéis diversos no ambiente escolar. Apesar de revelarem satisfação com sua prática docente, três deles apresentaram motivos de razão prática que impediram de fazer outras escolhas quanto ao campo de atuação, um deles deixou explícito que não pôde escolher porque só havia uma única vaga disponível, outros foram motivados pela facilidade de mobilidade geográfica, sem destacar qualquer afinidade e/ou identificação com a área, como apontam alguns relatos:

não escolhi, fui escolhido. Depois de experienciar, gostei e fiquei pela área (professor 1); vim de fora do Estado de Santa Catarina, foi a única vaga como professor, não tive muitas escolhas, foi a única opção (professor 2); o Centro de Educação Infantil era a escola mais perto de minha casa (professor 5).

Quatro professores relataram escolhas conscientes movidas pelo sentimento de gostar de trabalhar com crianças:

foi minha primeira oportunidade e, desde então, permaneci com essa faixa etária (professor 9); as crianças são mais simples, sinceras, honestas, alegres e têm mais honestidade (professor 8), é a etapa mais importante, quando o sujeito inicia sua caminhada na educação (professor 11), gosto de trabalhar com crianças (professor 14).

Essa percepção de que o homem professor é livre para demonstrar que sua escolha profissional foi movida pelo afeto, pelo simples fato de gostar de trabalhar com bebês e crianças, como mencionado, nos permite refletir sobre o papel dos homens na docência e como a masculinidade pode ser ressignificada nesse contexto. Certamente se a pesquisa fosse com mulheres professoras, como demonstramos no estudo sobre as políticas de formação docente e prática docente na educação infantil (Delfini e Carvalho, 2025), estes depoimentos poderiam reforçar o estereótipo da vocação feminina para a docência, uma vez que o afeto para com as crianças é culturalmente naturalizado como atributo feminino.

Estar e ser um homem na profissão docente significa, para os docentes ouvidos na pesquisa, proporcionar diversos tipos de afeto aos bebês e às crianças, consideram isso essencial para o trato com elas ao longo do ano. Suas narrativas sobre ser e estar um professor homem na Educação Infantil enfatizaram a importância de seu lugar na docência, muito embora os conflitos e estigmas sejam rotineiros. Para superá-los, alguns professores criam estratégias que ressignificam a relação entre o professor homem e o cuidado como prática pedagógica, uma delas é tornar corriqueiro gestos como dar abraços nas crianças, colo aos bebês e reforçar falas afetuosa. Se, muitas vezes, a figura masculina é vista como complexa nesse ambiente feminilizado, características como barba, voz grave e altura são apontadas como fatores que, inicialmente, deixam os bebês e as crianças inseguros. No entanto, o afeto, manifestado por meio de abraços e carinhos, é necessário e apreciado pelas crianças. O professor 8 comentou: “não pego no colo, mas dou abraços”.

O homem professor, ao atuar em um ambiente feminilizado como a Educação Infantil, convida ao confronto da masculinidade hegemônica. Análises dos processos históricos de feminização e feminilização costumam estar presentes nos estudos sobre mulheres e magistério, é um tema bastante explorado nessa literatura em face das importantes discussões de gênero que suscita. Por exemplo, atribuía-se a equivocada ideia de que a saída dos homens da profissão docente foi a causa da entrada das mulheres na profissão, ou seja, o processo de feminização do magistério teria sido supostamente correlato a uma desmasculinização do magistério, ignorando-se por completo que o magistério, sobretudo nas séries iniciais, nunca foi predominantemente masculino já que no Brasil, desde meados do século XIX, as mulheres já faziam parte do quadro de funcionárias públicas como professoras do ensino público primário (Delfini, 2022).

Dentre os muitos desafios enfrentados pelos homens professores, está o assédio que sofrem com as tentativas de desqualificação de sua atuação docente na educação infantil:

nossa sociedade segue naturalizando discursos machistas que relacionam a profissão docente à figura da mulher e a uma extensão da vida materna. Desse modo, os homens não se reconhecem na profissão, o que acaba resultando na pouca participação masculina nessa área. As entrevistas sinalizam que a docência segue estigmatizada, realçando o ser professor como um dom e não uma profissão que exige formação e valorização (Marcos Daniel Pereira Rodrigues, Cândida Beatriz Alves, 2024, p. 19).

Esse processo de aceitação passa pela necessidade de “provar competência”, evidenciando um caminho mais árduo para legitimar sua presença e atuação na Educação Infantil, alguns professores relataram que sentiam um fardo muito pesado no início de sua atuação na Educação Infantil. Para obter reconhecimento profissional, precisaram ignorar preconceitos sexistas para conseguir se adaptar, como manifesta o professor 2: “No começo senti muito estranhamento, parecia que eu tinha que provar todos os dias que estava no lugar certo, mas depois de um tempo, colegas e famílias começaram a confiar mais.”

Entre os dilemas enfrentados, destacam-se situações de desconfiança e constrangimento, tanto por parte de colegas professoras quanto de famílias. Conforme discutido anteriormente nos estudos mapeados, a presença masculina é, muitas vezes, associada ao risco de violência ou abuso sexual, o que gera vigilância e limitações no exercício de funções ligadas ao cuidado direto, como higiene e trocas de fraldas, como no relato do professor 3: “Evito trocar meninas, porque sei que os pais podem pensar mal. Prefiro não me colocar em situações que gerem desconfiança.” Essas percepções revelam o quanto a masculinidade é construída socialmente a partir de estigmas ligados à sexualidade, virilidade e agressividade, afastando-o de práticas relacionadas ao afeto e ao cuidado.

A prática docente está profundamente entrelaçada com construções culturais de gênero. Os homens professores, ao ocuparem um espaço ainda visto como feminino, negociam constantemente suas identidades de gênero e reconfiguram sentidos sobre seu trabalho docente. É nesse cenário que o debate sobre masculinidades ganha força e relevância no campo educacional. Além disso, entender os sentidos atribuídos ao trabalho docente por esses sujeitos permite ampliar a compreensão sobre os mecanismos de inclusão e exclusão presentes na escola. Exemplo disso é o impacto da desconfiança dos

pais, dez docentes relataram evitar determinadas práticas, como a troca de meninas ou a permanecer sozinho com as crianças, a fim de prevenir julgamentos ou mal-entendidos: “Sempre deixo a porta aberta quando estou sozinho com as crianças, para não dar margem a comentários” (professor 6). Essa postura defensiva reflete a insegurança gerada pelos estereótipos de gênero que reforçam limites impostos ao professor homem em um espaço que deveria ser pautado pela confiança e pela valorização profissional.

Os sentidos atribuídos ao trabalho docente pelos professores vão na direção do reconhecimento do cuidado como parte indissociável de sua função docente, entendendo-o como ação que envolve zelo, afeto, orientação e promoção de autonomia, como mostram os relatos dos professores 4 e 5: “Cuidar não é só dar banho ou trocar, é estar junto, ouvir, orientar, mostrar caminhos.” O cuidar é compreendido de forma ampliada, ultrapassando tarefas práticas como higiene e alimentação, para englobar dimensões afetivas, educativas e sociais. O professor 7 desabafa:

Por serem bebês e crianças, precisam de cuidados coletivos e individuais para se tornarem autônomos. O problema é que, para alguns pais, somos apenas cuidadores. Infelizmente, muitos apenas acreditam que somos umas “babás melhoradas”. Quando a sociedade considera a Educação Infantil como um “depósito” de bebês e crianças, diminui-se a perspectiva do valor que esse espaço educacional realmente tem. O cuidar não se separa do educar; cuidar é, essencialmente, educar.

Estigmas ligados à ideia de que o cuidado é atributo feminino persistem como crença arraigada nas práticas docentes, parte dos professores entrevistados questiona essa visão e destaca que se trata de uma construção social, nas palavras do professor 5: “Não acho que cuidar seja coisa de mulher, cuidar é humano. Mas ainda existe muito preconceito quando é um homem que faz.” Na fala do professor 7, há uma crítica ao rótulo de “babá melhorada, cuidadores de crianças” que sinaliza para a desqualificação de sua prática docente ao serem comparados com atividades historicamente atribuídas às mulheres. Já outros naturalizaram a associação entre a mulher e o cuidar, o que reproduz a narrativa tradicional que exclui o homem das tarefas de cuidado e performa uma masculinidade docente que oscila entre, de um lado, entender o cuidado como prática pedagógica isento das normas de gênero e, por outro, aceitar o cuidado como habilidade feminina. Esse embate revela a permanência da norma mítica de gênero no campo educacional diante de estratégias de resistência e acomodação das relações de gênero pelos homens professores, a resistência se observa nos inúmeros esforços para provarem seu desempenho profissional nas funções que exigem o cuidado com as crianças, quase

numa tentativa de desgenerificar o cuidado. No entanto, observa-se a acomodação às normas de gênero quando se esquivam de demonstrar afeto ou cuidado para escapar de eventuais complicações com os pais e gestores.

A percepção dos professores a respeito da ideia, socialmente aceita, de que a mulher possui mais atributos associados ao cuidado do que o homem, apresenta algumas diferenças, enquanto sete professores reconhecem que essa ideia deriva de uma construção social das relações de gênero, três deles concordam e acatam a ideia de que a mulher se assemelha, por seus atributos físicos e psíquicos, ao cuidado. Ao se referirem à higiene dos bebês e das crianças, quatro professores relataram que existe uma parceria entre o professor de sala ou o professor de Educação Física com a monitora de sala no que diz respeito à troca de fraldas, entre outros cuidados, são elas, as monitoras que realizam esses cuidados, raramente a cargo dos professores de Educação Física. Outro grupo de professores comentou que não realiza esses cuidados porque a faixa etária das crianças com as quais trabalham já não exige mais esse tipo de assistência, pois elas conseguem cuidar de si mesmas. O cuidado, portanto, se modifica conforme as etapas da Educação avançam. No Ensino Fundamental e no Ensino Médio, essa relação de cuidado é quase inexistente, porém assume outras formas.

Em relação às suas percepções sobre as relações de gênero e os desafios das masculinidades, os professores são unânimes ao dizer que os responsáveis pelos bebês e crianças demonstram receio quanto à sua atuação, conforme os relatos a seguir:

me sinto constrangido de pensar sobre isso porque a sociedade pensa assim, não é acostumada a um homem realizar o cuidar (professor 3); os responsáveis não revelam preconceito abertamente, mas eu tomo cuidado ao realizar trocas algumas vezes, priorizo a troca ou idas ao banheiro somente aos meninos, ou, muitas vezes, com supervisão (professor 12); os responsáveis têm receio sim, principalmente no trocar, evito trocar meninas por conta do receio dos pais e ajudo a cuidadora trocando os meninos (professor 8); os responsáveis têm receio, creio que um pouco pelo fato de ser homem, tanto é que evito trocar os bebês do sexo feminino (professor 2); evito essas situações, pois, em relação a ir ao banheiro, nunca houve problema, pois sempre evitei (professor 1); o que influencia nisso é o nível de participação da comunidade na vida da escola, em escolas com mais engajamento familiar, os professores homens não sofrem com esse dilema, já, em escolas mais ‘largadas’, as famílias são cada vez mais preocupadas, deixando um olhar mais duro para cima do homem professor (professor 10); alguns pais têm receio sim, pois já ouvi e me falaram algumas vezes comentários como por exemplo: “O professor de Educação Física é homem? Ele troca a fralda das crianças?” ou “Eu não quero que o professor de Educação Física fique sozinho com a minha filha”. Isso geralmente ocorre mais no início do ano, quando os pais ainda nos

conhecem e não tem ideia do que nós realizamos nas aulas ou como lidamos com as crianças, como se um homem não soubesse trocar uma fralda (professor 4); no início tinham, mas com o tempo e dedicação no meu trabalho esse estereótipo foi quebrado (professor 13); outro dia estava sozinho na sala e deslocaram uma monitora para fazer os cuidados de higiene (professor 5); o homem precisa se permitir para que isso aconteça e não pensar que isso afetará sua masculinidade (sou heterossexual e casado com uma mulher) (professor 6).

A presença de homens professores de Educação Física na Educação Infantil revela tensões entre discursos sociais e práticas profissionais, sendo significativa a ênfase dada como pelo professor 6 em ser um professor homem heterossexual e casado com uma mulher. Se, por um lado, enfrentam preconceitos e limitações ligadas ao gênero, por outro, reafirmam sua função pedagógica e de cuidado, questionando visões tradicionais e abrindo espaço para a desconstrução de estigmas, como sintetizou o professor 11: “Não quero ser visto como diferente, quero ser reconhecido como professor. Meu trabalho é ensinar e cuidar, igual a qualquer colega.”

Alguns relatos dos professores apontam desconfortos com os estereótipos de gênero, o desconforto é gerado, em parte, pela interferência das mulheres, sejam elas mães ou professoras, como mostra a fala do professor 5: “interferem no sentido de agregar um trabalho conjunto após algum tempo, pois, inicialmente, sempre há um preconceito quanto à figura masculina”. Nessa resposta, identificamos uma queixa do professor homem em relação à necessidade de “provar” seu trabalho antes de conquistar confiança e poder ficar “tranquilo”. Nas palavras do professor 7: “inicialmente causou desconforto; hoje, após 5 anos trabalhando na Educação Infantil, não causa mais [...] no início, quando eu era o único homem, fiquei meio desconfortável. Porém, no decorrer dos dias e anos, não dou mais bola. Vi que elas sempre me respeitaram e eu a elas”.

Essas respostas nos mostram como os homens “rebolam” para desenvolver o seu trabalho na Educação Infantil. Esse “rebolar” faz com que não sejam eles mesmos no ambiente de trabalho. O termo “desconforto”, refere-se às funções do professorado, às formas de higiene, às formas de conduzir a atividade laboral, às relações de gênero, ao acolhimento, ao contato físico, emocional e afetivo com os bebês e as crianças.

Um dos relatos apresenta uma experiência constrangedora em seu primeiro ano de atuação na Educação Infantil. No primeiro dia de aula, ao entrar na sala do Berçário II (bebês de 1 ano e 6 meses), a “monitora não aceitava uma figura masculina no Berçário e entrou em discussão comigo, falando que homem não deveria dar aula no Berçário e que aquilo era um absurdo e me questionando se eu trocaria fraldas e tal (professor 12)”.

A constante necessidade de provar competência profissional são apenas alguns dos obstáculos que esses profissionais precisam superar. Diversos estudos já problematizaram a crença estigmatizante de pais e/ou responsáveis de que o homem não possui os atributos sociais esperados para desenvolver cuidados e ensinamentos pedagógicos para bebês e crianças, a desconfiança e o medo da prática de violências e abusos sexuais povoam o imaginário das famílias diante da presença de homens professores na Educação Infantil (Angelita Alice Jaeger, Karine Jacques, 2017).

Jaeger e Jacques (2017) contribuem com o debate da generificação dos campos profissionais na área da educação infantil, a pensar os estigmas que recaem sobre os professores homens e os estereótipos de gênero acerca da figura masculina “frequentemente vinculada à autoridade e que, em razão disso, estaria mais bem preparada e apta a tratar dos casos de indisciplina, especialmente aqueles manifestos pelos meninos” (Jaeger e Jacques, 2017, p.559).

Outro relato apontou que “por estarem em maioria e com ‘áreas’ diferentes, acabam tendo uma visão diferente do trabalho realizado na Educação Física (professor 4)”. Poucas cidades no Brasil têm a Educação Física como disciplina obrigatória nessa etapa da Educação Básica. Ainda “não se sabe” claramente, pois não está definido nos documentos federais e estaduais quais são as atribuições e os objetivos da disciplina. No entanto, no município pesquisado, a Educação Física na Educação Infantil está garantida por meio do acordo entre os professores de Educação Física e a Secretaria Municipal de Educação. Se os campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) são indissociáveis, é necessário um olhar diferenciado para as metodologias das aulas de Educação Física em comparação às da(o) pedagoga(o).

Por outro lado, um relato aponta para a conciliação entre professores homens e mulheres a ponto de existir um maior “diálogo e consigo conversar [com as pedagogas] sobre algo que não está de acordo para mim; em muitas ocasiões, elas auxiliam em meu trabalho”. O diálogo destacado pode estar relacionado às formas de dar aula, de cativar e de interagir com os bebês e as crianças, já que “tudo o que se refere a outras funções, como espaços para atividades, retorno de planejamentos e quadro de horários, pode ou não sofrer interferência de outras mulheres, seja ela positiva ou negativa”.

Ou seja, em toda atividade laboral masculina na Educação Infantil, há a presença (com ou sem interferência) de mulheres. Além disso, podemos constatar que os cargos de coordenação e direção na Educação Infantil também são, em sua maioria, ocupados por

mulheres. Das 35 instituições educacionais municipais que atendem à Educação Infantil, apenas dois diretores são homens.

No campo da educação infantil, a masculinidade hegemônica enquanto um padrão de práticas ancorada na tese da dominação masculina, parece ser confrontada com outras práticas que informam uma outra masculinidade, como se depreende das falas que reforçam a importância de normalizar o homem professor que cuida e gosta de trabalhar com crianças. A reivindicação do “gostar de crianças” evidencia uma noção de masculinidade flexível que aponta a defesa da identificação dos homens docentes com a educação infantil, ainda que isso contrarie os estereótipos convencionais da masculinidade.

Ainda é forte a narrativa do homem associado à imagem da virilidade física para transmitir segurança, como altura e timbre firme da voz que remete ao ideal de autoridade como sinônimo de masculinidade e obediência, como nestes relatos: “muitas vezes, temos mais respeito e somos atendidos mais facilmente do que quando o pedido vem das professoras; por ter voz mais grossa, ser alto, homem etc., principalmente no início do ano”. Por outro lado, em relação ao acolhimento realizado na Educação Infantil, essas mesmas imagens desse tipo de masculinidade na sala de aula parece ser um impedimento ou entrave na sua atuação como docente.

As opiniões se dividirem nesse quesito, sete professores acreditam que a figura masculina dificulta o processo de acolhimento e adaptação, sendo nítido que os bebês e as crianças, inicialmente, demonstrem certa insegurança diante da figura masculina. Características como a barba, a voz grave e a altura chamam a atenção, o que pode ser justificado pelo ambiente altamente feminilizado, onde a presença de mulheres é naturalizada. Sempre que um homem entra nesse espaço, gera um certo “desconforto” para os bebês e para as crianças, já que, na perspectiva deles, isso não é visto como “normal”. A outra metade dos professores afirmou que não é a presença masculina que dificulta o acolhimento e a adaptação dos bebês e das crianças, mas, sim, a própria transição do ambiente familiar para um novo contexto, com novas pessoas (estranghas a elas), para eles “a presença feminina talvez dê conforto por lembrar a mãe”.

Quando questionados sobre suas percepções em relação a ser/estar um homem professor na Educação Infantil, e se isso já lhes trouxe alguma limitação ou impedimento para realizar alguma tarefa, 09 dos 11 professores responderam que não enfrentaram nenhuma limitação profissional direta. Contudo, pode-se inferir que essas limitações, embora negadas explicitamente, sejam indiretas e implícitas em sua prática docente,

como nos relata um professor: “Já me falaram que eu era proibido de trocar fraldas e de levar qualquer criança ao banheiro. Hoje em dia, eu acabo não realizando essas funções como forma de me resguardar, pois sei que muitos pais/profissionais não enxergam essa atitude da maneira correta” (professor 13).

O homem professor na educação infantil é, ainda, um alguém “fora do lugar”, constantemente colocado à prova, muitas vezes empurrados para cargos de liderança e chefia que não almejam, enfrentam tensões e estigmas de gênero sobre sua sexualidade e seus modos de exercer a docência. E quando a docência é na educação infantil, as tensões beiram a interditos de gênero que recaem sobre os homens-professores que ousam fazer do afeto e do cuidado, seus sentidos do trabalho docente.

### **Considerações Finais**

O estudo evidenciou que homens professores de Educação Física encontram sentido na docência, desconstruindo crenças sociais que vinculam o cuidado infantil exclusivamente às mulheres, e reforçando a importância da valorização e reconhecimento social da profissão. Os sentidos atribuídos à escolha pela atuação na Educação Infantil revelaram que, em grande parte, o ingresso ocorreu mais por questões de oportunidade laboral do que por afinidade ou opção pessoal. Esse aspecto confirma a influência das construções socioculturais na trajetória desses docentes, que constantemente necessitam legitimar sua presença e demonstrar competência diante da comunidade escolar.

A presença e atuação de homens professores na Educação Infantil pode contribuir na quebra de estereótipos sexistas relacionados ao cuidado com crianças pequenas, além de ressignificar os sentidos atribuídos às masculinidades e ao trabalho docente na educação infantil. A atuação do homem professor de Educação Física na Educação Infantil envolve uma série de desafios e preconceitos, mas também contribui para a quebra de estereótipos de gênero, ao abrir espaço para novas perspectivas sobre o cuidado e a educação.

A caracterização do perfil socioeconômico e sociocultural dos homens professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil na Rede Municipal permitiu visibilizar importantes dimensões da docência masculina nesse nível de ensino, frequentemente marcado por representações hegemônicas que associam o cuidar e o educar ao feminino. Os dados levantados revelam que, embora esses profissionais possuam formação acadêmica consistente e demonstrem satisfação com seu exercício profissional, ainda enfrentam estigmas e (pre)conceitos vinculados à sua atuação em um

espaço historicamente feminizado. Embora alguns relatem afinidade com a docência e gosto pelo convívio com crianças, a maioria aponta que a escolha pela Educação Infantil decorreu da escassez de oportunidades em outras áreas. Isso evidencia como os estigmas de gênero ainda influenciam a trajetória profissional desses docentes.

É importante destacar que as experiências desses professores não apenas revelam enfrentamentos individuais, mas também apontam para a necessidade de mudanças estruturais no modo como a Educação Infantil é compreendida e organizada. Políticas de formação docente, práticas institucionais e discursos pedagógicos precisam ser revistos para acolher a diversidade de profissionais que atuam nessa etapa. Adicionalmente, observamos que os (pre)conceitos sociais em torno do papel do homem como cuidador ainda são marcantes, especialmente na creche, onde a presença masculina desafia expectativas tradicionais de gênero. O cuidado, cultural e historicamente associado ao feminino, ainda carrega uma carga simbólica que pode dificultar o reconhecimento pleno do trabalho dos professores homens nessa etapa, exigindo deles um enfrentamento constante de estigmas e suspeitas.

Pesquisar sobre os homens professores nos leva a questionar se a escola também é masculina, se ela se constitui como um espaço gendrado no qual é preciso não apenas olhar para os professores e professoras, para os papéis de gênero ou para as experiências e sentidos individuais e coletivos a respeito do trabalho docente, é preciso analisar as relações de poder que ali se estabelecem e o quanto os padrões de masculinidade e feminilidade funcionam como elementos estruturantes e simbólicos do trabalho docente.

## Referências

ALVES, Cândida Beatriz; RODRIGUES, Marcos Daniel Pereira. O ser homem na formação e na profissão docente: questões de identidade e gênero. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 68, p. 1-22, 2024.

BARROS, João Paulo Pereira; PAULA, Luana Rêgo Colares de; PASCUAL, Jesus Garcia; COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues; XIMENES, Verônica Morais. O conceito de “sentido” em Vygotsky. **Psicologia & Sociedade**, Recife, v. 21, n. 2, p. 174-181, 2009.

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

CONNELL, Raewyn. **Masculinities**. Berkeley: University of California Press, 1995.

CONNELL, Raewyn; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Sociologia: Revista da FLUP**, Porto, v. 2, n. 17, p. 41-75, 2013.

DELFINI, Ana Cláudia. **Nas tramas dos sentidos de gênero e trabalho docente.**

**CRV:** 2022.

DELFINI, Ana Cláudia; CARVALHO, Mônica Cristina Oliveira de. Políticas de formação docente e prática docente na educação infantil da rede municipal de educação de Porto Velho-RO. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v.33, n.128, p.1-21,2025.

JAEGER, Angelita Alice; JACQUES, Karine. Masculinidades e docência na educação infantil. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 545-570, 2017.

NOLASCO, Sócrates. **A desconstrução do homem masculino.** São Paulo: Editora Ática, 1993.

RODRIGUES, Marcos Daniel Pereira; ALVES, Cândida Beatriz. O ser homem na formação e na profissão docente: questões de identidade e gênero. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 68, e024006, p. 1-22, 2024.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

Recebido em agosto de 2025.

Aprovado em outubro de 2025.