

ARTIGOS

<https://doi.org/10.1590/1980531412197>

A produção de masculinidades híbridas de homens professores na educação infantil

 Sandro Vinicius Sales dos Santos^I

 Késia Cristina Matos da Silva^{II}

 Antônio Marcos de Sousa Barbosa Miranda^{III}

^I Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte (MG), Brasil; sandrovssantos@gmail.com

^{II} Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte (MG), Brasil; kesiamatosufmg@gmail.com

^{III} Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte (MG), Brasil; marcos.sbm1@gmail.com

Como citar este artigo

Santos, S. V. S. dos, Silva, K. C. M. da, & Miranda, A. M. de S. B. (2026). A produção de masculinidades híbridas de homens professores na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 56, Artigo e12197. <https://doi.org/10.1590/1980531412197>

A produção de masculinidades híbridas de homens professores na educação infantil

Resumo

O texto analisa a produção das masculinidades a partir da presença de homens atuando como professores na educação infantil. Articula os estudos das masculinidades com pesquisas da área da educação infantil. Por meio de entrevistas de foto-elicitación, procedimento que amplia a interação verbal do investigador com os participantes do estudo a partir da análise de fotografias, com nove homens professores de cinco cidades brasileiras, identificamos a expressão da masculinidade dos homens que atuam na educação infantil. Nota-se neles uma masculinidade híbrida que se constitui em uma identidade de recurso, por meio da qual é possível comprometer-se com a mudança e, ao mesmo tempo, reproduzir preconceitos, revelando a ambiguidade de ser homem e atuar com bebês e demais crianças.

EDUCAÇÃO INFANTIL • PROFESSORES HOMENS • MASCULINIDADE • IDENTIDADES DE RECURSO

The production of hybrid masculinities among male teachers in early childhood education

Abstract

This article examines the production of masculinities through the presence of men working as teachers in early childhood education. It brings together masculinity studies and research in the field of early childhood education. Drawing on photo-elicitation interviews, a method that enhances verbal interaction between the researcher and participants through the analysis of photographs, with nine male teachers from five Brazilian cities, the study identifies how masculinity is expressed by men working in early childhood education. The findings reveal a hybrid masculinity that is constituted as a resource identity, through which it is possible both to embrace social change and to reproduce prejudices, thereby highlighting the ambiguity of being a man working with infants and young children.

EARLY CHILDHOOD EDUCATION • MALE TEACHERS • MASCULINITY • RESOURCE IDENTITY

La producción de masculinidades híbridas de hombres profesores en la educación infantil

Resumen

El texto analiza la producción de las masculinidades a partir de la presencia de hombres que se desempeñan como profesores en la educación infantil. Articula los estudios de las masculinidades con investigaciones del área de la educación infantil. Por medio de entrevistas de foto-elicitación, procedimiento que amplía la interacción verbal del investigador con los participantes del estudio a partir del análisis de fotografías, con nueve hombres profesores de cinco ciudades brasileñas, identificamos la expresión de la masculinidad de los hombres que se desempeñan en la educación infantil. Se nota en ellos una masculinidad híbrida que se constituye en una identidad de recurso, por medio de la cual es posible comprometerse con el cambio y, al mismo tiempo, reproducir prejuicios, revelando la ambigüedad de ser hombre y desempeñarse con bebés y demás niños.

EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA • PROFESORES HOMBRES • MASCULINIDAD •
IDENTIDADES DE RECURSO

La production de masculinités hybrides chez les enseignants hommes dans l'éducation de la petite enfance

Résumé

Cet article analyse la production de masculinités à partir de la présence de professeurs hommes dans l'éducation de la petite enfance. Il croise les études sur les masculinités et les recherches portant sur l'éducation de la petite enfance. À partir d'entretiens recourant à la photo-élicitation, une méthode qui enrichit l'interaction verbale entre le chercheur et les participants par l'analyse de photographies, réalisés auprès de neuf professeurs dans cinq villes brésiliennes, l'étude met en évidence les formes d'expression de la masculinité chez les enseignants dans ce secteur. Les résultats montrent qu'une masculinité hybride se construit chez eux sous la forme d'une identité-ressource, qui leur permet de s'engager dans des processus de changement tout en reproduisant certains préjugés, mettant ainsi en lumière l'ambiguïté d'être un homme dans l'exercice d'un métier auprès des tout-petits et des autres jeunes enfants.

ÉDUCATION DE LA PRIME ENFANCE • ENSEIGNANTS HOMMES • MASCULINITÉ •
IDENTITÉ-RESSOURCE

Recebido em: 18 JULHO 2025 | Aprovado para publicação em: 19 MAIO 2026



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY.

Este texto objetiva analisar as imagens de masculinidades que circulam no interior das instituições de educação infantil, a partir das narrativas de professores homens que atuam na docência com bebês e demais crianças.

No Brasil, os estudos sobre a presença/ausência de homens professores na educação infantil têm aumentado exponencialmente (Santos, 2021; Santos & Sousa, 2023). Esse quadro eleva a questão dos homens a um duplo estatuto epistemológico: seja na condição de objeto de estudo dentro dos estudos feministas e de gênero, seja na qualidade de sujeitos participantes dos estudos sobre masculinidades, especialmente na primeira etapa da educação básica.

Nessa miríade, as investigações que têm problematizado a presença/ausência de homens atuando como professores de crianças pequenas têm demandado um refinamento na articulação teórica do conceito de masculinidades e, por conseguinte, da compreensão das especificidades do *ethos* masculino (Adrião, 2005). Esse empreendimento possibilita o estabelecimento de novos quadros de análise capazes de produzir outros conhecimentos sobre as particularidades que permeiam os processos de produção das masculinidades e como a compreensão dessas realidades específicas pode auxiliar a construção de ações de equidade nas relações de gênero (Adrião, 2005).

Tal tarefa se torna especialmente útil para a pesquisa em educação e, simultaneamente, para o campo das masculinidades, ao focalizar os homens que se propõem a atuar na docência de crianças, permitindo a compreensão de como esses sujeitos podem desafiar estereótipos sociais e/ou reproduzi-los no cotidiano de creches e pré-escolas. A compreensão das variadas formas de expressão das masculinidades evidencia uma abordagem teórico-conceitual útil aos estudos de gênero, já que permite entender a multiplicidade de formas de expressão do masculino, suas hierarquias, conexões com instituições, histórias complexas e as possibilidades de mudança (Bhana et al., 2020).

Neste texto, problematizamos alguns aspectos que a presença de homens atuando em uma profissão que é habitualmente caracterizada como atividade feminina – o cuidado e a educação de crianças – impõe à teorização sobre masculinidades. Para tanto, partimos da seguinte questão: Como a masculinidade é vivida e expressa pelos homens que atuam como professores na educação infantil? Dessa questão emergem outras: Em que momentos e situações estereótipos da masculinidade hegemônica são reproduzidos pelos homens na educação infantil? Que outras expressões do masculino a presença de homens na educação e nos cuidados destinados às crianças nos primeiros anos de vida tem possibilitado?

As respostas para essas e outras questões são produzidas por meio de uma investigação construída a partir de um quadro teórico que articula os estudos de gênero – com ênfase na teorização sobre masculinidades (Ciccone, 2016, 2020; Connell, 1995, 2016; Connell & Messerschmidt, 2013; entre outros/as) – com as investigações da área da educação infantil (Ramos, 2017; Prado & Anselmo, 2020; Santos, 2021; entre outros/as). Do ponto de vista metodológico, os dados foram produzidos por meio de entrevistas de foto-elicitação (Harper, 2002; Blackbeard & Lindegger, 2015; Creighton et al., 2017), metodologia que toma a interpretação de imagens fotográficas como forma de nutrir, orientar e ampliar a interação verbal (conversação) do investigador com os sujeitos participantes do estudo sobre determinado tópico/assunto durante uma entrevista.

O texto está organizado em quatro partes. Na próxima seção, apresentamos os aportes teóricos reunidos para a compreensão das expressões das masculinidades de homens professores de educação infantil. Na sequência, descrevemos os procedimentos metodológicos do estudo. Em seguida, analisamos os dados produzidos na interlocução com diferentes professores homens que

atuam na educação infantil, evidenciando ambiguidades e contradições de sua presença nas ações de cuidar e educar bebês e demais crianças. Por fim, tecemos algumas considerações finais.

Ambiguidades e contradições de ser homem e atuar na educação infantil

A presença de homens na educação infantil questiona a hegemonia de alguns padrões masculinos. Esse fator nos permite identificar as mutações em nosso imaginário coletivo e no conjunto de representações que influenciam a compreensão das masculinidades na atualidade. Essa tarefa é realizada a partir da elaboração de um quadro analítico-conceitual que, nos tempos hodiernos, assinala a crise das masculinidades (Ciccone, 2020), evidenciando tanto aspectos sincrônicos quanto diacrônicos da questão dos homens na educação infantil.

Connell (2016) afirma que as masculinidades são construídas socialmente por meio das relações de gênero. Ao utilizar o plural “masculinidades”, a autora identifica que características identitárias como classe, raça, etnia, além de diferenças regionais e geracionais, se interseccionam com as categorias “homens” e “masculinidades”, distribuindo lucros e dividendos das relações de gênero de modo assimétrico entre os homens. Essa abordagem explica, para além da presença da masculinidade hegemônica – aquela que sustenta a dominação masculina sobre as mulheres e sobre outros homens que expressam modos de ser distintos desse referencial –, a existência de masculinidades cúmplices, que, embora não alinhadas com a hegemonia, ainda se beneficiam dela, e de masculinidades subordinadas, que se opõem diretamente aos pressupostos hegemônicos.

Embora essa tipologia possa à primeira vista dar a falsa impressão de relativização do conceito, é fundamental reiterar as compreensões há tempos consolidadas no campo dos estudos sobre as masculinidades e que as concebem como configurações dinâmicas de práticas sociais que variam conforme as relações de gênero e os contextos sociais específicos (Connell & Messerschmidt, 2013). Nessa perspectiva, a masculinidade, simultaneamente, estrutura-se a partir de alguns valores ao passo que compreende um valor social em si mesma, perpetuando-se e difundindo-se, produzindo e reproduzindo sentidos para o masculino, em função de sua presença constante em processos sociais diversificados.

O modo como a masculinidade se constitui na atualidade, no entanto, mostra-se muito mais complexo, já que não permite simplesmente defini-la por meio da reprodução e da dominância. A masculinidade não é consequência da diferença biológica dos homens em relação às mulheres ou de versões essencialistas de sexo e gênero; é decorrência de processos sociais. As masculinidades são dinâmicas e mudam dentro de contextos históricos e culturais específicos, o que faz com que elas sejam, portanto, múltiplas, fluidas e frágeis (Connell, 2016; Bhana et al., 2020).

A multiplicidade de formas de construção do masculino, nas sociedades complexas, reforça a importância de entender as masculinidades como “configurações de práticas em torno da posição dos homens nas relações de gênero” (Connell, 1995, p. 184), a partir das experiências concretas e cotidianas desses sujeitos. Isso contrasta com as expectativas que a sociedade impõe aos comportamentos masculinos, em diferentes contextos socioculturais e em diferentes períodos históricos. Tomar a masculinidade como uma configuração de práticas permite compreender que ela não abrange um modelo ou um padrão comportamental, mas um conjunto de representações que, no plano simbólico, prescrevem aos homens, bem como exigem deles, determinados comportamentos sociais.

Diversos autores que analisam a crise das masculinidades argumentam que, já há algum tempo, verificam-se mutações na conformação (quicá na própria configuração) do *ethos* masculino. Esse

fenômeno ocorre por meio do surgimento de novos modos de compreender, sentir e viver a masculinidade, que aproximam os homens de práticas que, em outros momentos históricos, eram consideradas femininas. Exemplos de novas práticas masculinas encontram-se no cuidado estético do corpo, na possibilidade de expressão de emoções, na forma como, na atualidade, os homens lidam com a paternidade, a partir de um maior envolvimento afetivo e corporal com a prole (Ciccone, 2020).

Consideramos a realização das tarefas de cuidar e educar crianças em contextos públicos de educação infantil como um campo aberto para a expressão de novas masculinidades. Mais ainda: as ações de cuidar e educar constituem um cenário propício para o advento de novas formas de expressão pública do homem e do masculino, caracterizadas por configurações de práticas mais suaves e de contornos menos rígidos. Ao se aproximarem de mulheres e crianças, esses homens passam a incorporar características contra-hegemônicas e pertencentes aos modelos considerados subordinados ou marginalizados na teoria desenvolvida por Connell (1995). Trata-se do que é nomeado como um processo de hibridização dos limites de gênero e do esmaecimento de uma linha que, antes, talvez fosse demasiadamente demarcada e demarcadora da subjetividade masculina.

Assim, a presença masculina na educação infantil se mostra potencialmente útil nos processos de reconstrução de uma política de equidade de gênero, já que permite a superação da ideia de que o trabalho de cuidar e educar crianças desde a mais tenra idade se conforma como atividade essencialmente feminina; os homens que se inserem nesse contexto encontram-se sob uma linha tênue, pois suas ações, muitas vezes, podem reforçar estereótipos masculinos hegemônicos ao invés de combatê-los (Moosa & Bhana, 2023).

Sendo uma configuração de práticas sociais que prescrevem aos homens modos de ser e viver, as masculinidades se encontram em constante processo de transformação e mudança (Kimmel, 1998). Embora pouco difundido (quicá aceito) entre estudiosos dos homens e do masculino, o conceito de masculinidades híbridas conforma uma lente teórica capaz de explicar as transformações recentes no campo das masculinidades e, de igual modo, se mostra relativamente útil à investigação dos homens na docência da educação infantil.

Partindo da compreensão atribuída à noção de hibridismo pelas ciências humanas e sociais – que o concebem como processo de miscigenação cultural –, Bridges e Pascoe (2014, p. 246, tradução própria) afirmam que as masculinidades híbridas compreendem “a incorporação seletiva de elementos de identidade tipicamente associados a várias masculinidades marginalizadas e subordinadas e, às vezes, feminilidades em *performances* e identidades de gênero de homens privilegiados”. Para esses autores, a masculinidade híbrida consiste na adoção consciente e estratégica, por homens, de alguns elementos associados às masculinidades não dominantes, marginais ou dissidentes e até mesmo articuladas às feminilidades. Embora aparentemente progressistas, essas mudanças tendem a mascarar a persistência da desigualdade de gênero (Bridges & Pascoe, 2014).

Nesse modelo teórico, as masculinidades se conformam de forma horizontalizada, ao invés de hierarquicamente, como sugerem os modelos hegemônicos. Tal procedimento faz com que os homens adotem práticas sociais que permitem e promovem a aceitação de masculinidades diversas, “a partir de uma ampla seleção de *performances* masculinas alternativas aos modelos hegemônicos” (Bridges & Pascoe, 2014, p. 248, tradução própria). Na perspectiva dos autores, grupos de homens marginalizados e subordinados criam identidades de gênero híbridas, embora, muitas vezes, com consequências e preocupações muito diferentes (Bridges & Pascoe, 2014).

As masculinidades híbridas promovem, *a priori*, um distanciamento simbólico das configurações de práticas definidoras da masculinidade hegemônica, de modo a dar a falsa impressão de uma

nova configuração masculina, na medida em que ocultam sistemas de gênero e, por conseguinte, de relações de poder (Moosa & Bhana, 2023). Na perspectiva de Bridges e Pascoe (2014), as transformações ocasionadas pelo hibridismo produzem efeitos que, embora permitam uma sensação de afastamento das noções hegemônicas da masculinidade, acabam por perpetuar sistemas de poder mantendo certos privilégios aos homens, mesmo em contextos e situações em que eles se constituem como grupo minoritário.

A primeira dessas implicações é o que os autores denominam de distanciamento discursivo, isto é, um afastamento simbolicamente delimitado das masculinidades de dominação, posicionando os homens fora dos sistemas de privilégio e opressão, mesmo quando continuam a beneficiar-se deles nas mais variadas situações e contextos sociais.

Outra característica das masculinidades híbridas é a sua capacidade de realizar empréstimos estratégicos, pois as noções de masculino não dominantes são mais facilmente identificáveis e, portanto, mais rapidamente aceitas socialmente do que os modelos dominantes da hombridade. Isso leva à apropriação cultural de estilos para conferir “capital simbólico” aos homens privilegiados, mesmo que estes não se alinhem aos modelos dominantes.

Ao cooptar elementos de grupos menos poderosos, as masculinidades híbridas reforçam e ocultam as barreiras simbólicas entre grupos de homens, entrincheirando desigualdades de raça, classe e sexualidade de formas historicamente inéditas e menos visíveis, o que Bridges e Pascoe (2014) definem como um fortalecimento de fronteiras sociais.

A maioria das pesquisas sobre masculinidades híbridas se apoia na ideia de que, embora essa forma de expressão do masculino seja ampla e diversificada, ela enquadra os significados e as consequências das práticas e das identidades sociais de novos/outros homens de forma diferente. Desse modo, em vez de evidenciar o declínio na desigualdade de gênero e sexual, as masculinidades híbridas operam socialmente de modo a possibilitar a perpetuação dos sistemas existentes de poder e desigualdade; no entanto, de maneiras peculiares e, por vezes, inovadoras.

Contudo, se uma das principais características da masculinidade hegemônica é a dominação dos homens sobre as mulheres e sobre outras masculinidades, como alguns professores homens, ao hibridizar as expressões de masculinidade, conseguem ter predomínio num contexto de discriminação? Como alguns homens conseguem manter dominância em contextos sociais nos quais são minoria sem expressar, ao menos implicitamente, comportamentos característicos e que evidenciam significados da masculinidade hegemônica, em especial a misoginia e a homofobia?

Isso requer a refração das formas de dominação masculina a partir de um quadro teórico-conceitual de dimensões histórico-sociológicas, que nos permite compreender a construção da masculinidade. Jablonka (2021) compreende que a fluidez característica da masculinidade de dominação permite que ela perdure no tempo. Desse modo, faz-se necessário lançar luz sobre a plasticidade do poder masculino que, de forma silente, se estabelece por meio de ritos e instituições, objetos e atributos, práticas e discursos que, de maneira sutil, ainda conferem aos seus portadores uma qualidade viril, mesmo em contextos minoritários, como o da escola de educação infantil. Diante dessa realidade, importa, pois, identificar os condicionantes que conferem certo nível de legitimidade às masculinidades de dominação: a capacidade de impor-se socialmente enquanto homem. Nesse sentido, Jablonka (2021) descreve quatro formas de dominância da masculinidade: ostentação, controle, sacrifício e ambiguidade.

A *masculinidade de ostentação* se mostra altamente fálica e mescla a exibição da masculinidade com o culto da *performance*; a *masculinidade de controle*, ao contrário da anterior, evidencia

a força interior, por meio da qual o homem controla suas paixões, contém seus desejos e cobiças, modera sua violência, mas ainda exerce controle sobre as pessoas à sua volta; a *masculinidade de sacrifício* evidencia o homem que se sacrifica em prol de uma elevação: seu Deus, seu rei, sua pátria, sua amada, sua família, quicá a humanidade inteira; a *masculinidade de ambiguidade* é considerada por Jablonka (2021) como uma forma superior de dominação, já que tem a habilidade de mesclar elementos típicos da masculinidade com outros do universo feminino: suavidade e violência, armas e joias, lágrimas e severidade. Tal forma de masculinidade de dominação apaga as demais concorrentes, ousando se envolver com o feminino; evidenciando, portanto, o ápice da plasticidade da virilidade (Jablonka, 2021).

Ainda que concorrentes, as masculinidades de dominação buscam diferenciar os homens “de verdade” das mulheres e das demais expressões masculinas, refletidas em homens menos dominantes, covardes, frouxos, medrosos e afeminados. Aqui encontramos o ponto de inflexão, pois os homens na docência da educação infantil podem estar preocupados com as transformações das relações de opressão das mulheres e de modelos masculinos não hegemônicos, bem como podem, mesmo sendo minoria no contexto de escola de educação infantil, reunir privilégios que lhes garantam dominância produzindo, portanto, uma nova expressão da masculinidade, fluida e hibridizada (Bridges & Pascoe, 2014; Moosa & Bhana, 2023).

Verifica-se que a atuação do homem no trabalho com crianças é delimitada por estereótipos sociais que se entrelaçam às expectativas comportamentais em torno da “corporeidade masculina”. Limites que se definem e radicalizam quando, no campo ideológico, se vinculam ao “lugar” das instituições educativas para essa faixa etária e às concepções de cuidado, afeto e educação que, especialmente no contexto da primeira infância, são comumente concebidas como constitutivas de um *ethos* feminino. Tratamos, portanto, de uma questão que torna manifesta a ideia de que o ato de educar crianças pequenas, quando declinado ao masculino, ocorre em um território onde a possibilidade da transformação das relações sociais confronta forças repressoras e limitadoras, que restringem sua expressão nesse contexto de atuação profissional. Em outras palavras, homens que trabalham na educação infantil não apenas questionam a masculinidade hegemônica como também podem atuar na manutenção de formas dominantes de identidades masculinas, pautadas na acumulação de poder (Bhana et al., 2020; Moosa & Bhana, 2023).

Embora os estilos alternativos de ser homem pareçam mais “leves” ou igualitários, na hibridização da masculinidade, as bases estruturais do privilégio permanecem inquestionadas. Essa hibridização demonstra a flexibilidade do patriarcado, que se transforma para garantir sua legitimidade em um contexto de críticas feministas e transformações sociais (Bridges & Pascoe, 2014). Assim, a hibridização das formas de expressão do masculino – características dos tempos atuais – faz da masculinidade uma identidade de recurso, por meio da qual se torna possível comprometer-se com a mudança, ao passo que se pode também reproduzir preconceitos e estereótipias: uma expressão que revela a ambiguidade de ser homem e estar na docência com bebês e demais crianças.

Itinerários metodológicos

Os dados de pesquisa aqui reunidos, pela natureza qualitativa que apresentam, foram produzidos por meio de entrevistas de foto-elicitação (Harper, 2002; Blackbeard & Lindegger, 2015; Creighton et al., 2017). Situada entre os métodos visuais (Banks, 2009), a foto-elicitação compreende um procedimento de geração de dados que ocorre mediado pela produção, reflexão e interpretação

de imagens (fotografias) cuja função é amplificar a conversação de entrevista sobre determinado tópico de investigação.

A proposta da elicitação de fotos é relativamente simples, pois se baseia na ideia de inserir fotografias na situação de entrevista, já que as imagens evocam elementos mais profundos da memória e da consciência humana, difíceis de alcançar em situações convencionais de conversação (Harper, 2002). Trata-se de uma metodologia qualitativa cuja natureza é essencialmente colaborativa, pois, nas entrevistas de foto-elicitação, os/as participantes desempenham um papel ativo na produção de dados, contribuindo para o processo de reflexão e construção de significado. Nesse sentido, os/as investigadores/as podem explorar de modo mais minucioso as percepções subjetivas dos/as participantes para uma compreensão mais profunda da coletividade (Blackbeard & Lindegger, 2015; Creighton et al., 2017).

A foto-elicitação altera de modo significativo o curso de uma entrevista convencional, na medida em que a combinação da narrativa visual (imagética) com a narrativa oral (da conversação) amplia, consideravelmente, a explicitação de conteúdos subjacentes ao tópico de discussão entre entrevistador/a e participante/s. Ela desencadeia um processo interno nos/as participantes, levando-os/as a expressarem suas percepções, memórias e experiências em relação às imagens captadas; muitas vezes, revelando detalhes sobre as pessoas representadas nas fotografias e as situações ali retratadas. Para Banks (2009), a natureza aberta das investigações pautadas em foto-elicitação é uma das principais características dessa metodologia. Para ele, as imagens contidas nas fotografias possibilitam um amplo leque de reflexões, questionamentos e interpretações sobre a realidade.

No presente estudo, o trabalho de campo compreendeu a realização de entrevistas de foto-elicitação com nove¹ homens professores que atuam em escolas de educação infantil vinculadas a redes municipais de ensino situadas em diferentes cidades brasileiras, pertencentes a estados das cinco regiões do país, comumente as que possuem maior quantitativo de professores atuando na educação infantil: um professor era de um município do estado do Pará; dois de municípios da Bahia; dois de municípios de São Paulo; dois de municípios do Paraná; e dois de municípios de Goiás.

Todos os participantes eram professores efetivos que atuavam em instituições públicas de educação infantil e, no momento do trabalho de campo, dispunham de estabilidade profissional, já que haviam sido aprovados em estágio probatório. A idade média dos professores entrevistados é de 36 anos, sendo que o mais novo tinha 26 anos no momento das entrevistas e o mais velho 54 anos.

Esta pesquisa tem aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), protocolo CAAE n. 60801622.8.0000.5149. Importa destacar que, para além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os professores participantes do estudo assinaram também um Termo de Cessão de Uso de Imagens, no qual eles nos autorizaram, para fins de análise, apresentar suas fotografias e demais imagens dos momentos de entrevista com o pesquisador responsável pela geração de dados. Acreditamos que as imagens desses profissionais atuando com bebês e demais crianças podem contribuir para minimizar o pânico moral² que orbita a figura

1 Inicialmente, o estudo contava com a participação de dez profissionais do gênero masculino que atuam em diferentes capitais brasileiras que, de acordo com dados do Censo Escolar de 2018, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (2020), apresentam o maior quantitativo de professores homens atuando em creches e pré-escolas, quais sejam: dois profissionais do Belém (PA); dois professores de Salvador (BA); dois de São Paulo (SP); dois de Porto Alegre (RS) e dois outros de Goiânia (GO). No entanto, com o declínio das Secretarias Municipais de Salvador e de Porto Alegre, o desenho de pesquisa de campo sofreu algumas alterações. Salvador foi substituída por Feira de Santana (na região metropolitana de Salvador) e Porto Alegre foi suprida por Curitiba (PR). Além disso, um dos professores de Belém declinou da participação. Desse modo, a amostra de pesquisa contou com nove participantes.

2 Machado (2004), ao revisitar o conceito de pânico moral, afirma que, apesar de essa noção ser comumente associada a Stanley Cohen, ela foi utilizada “pela primeira vez, por Jock Young, que refere um ‘efeito em espiral’ (1971, cit. Thompson

masculina nas instituições de educação infantil. Além disso, foi solicitada aos homens professores que participaram deste estudo a cessão de uso de imagens das crianças e demais adultos/as que figuram nas fotografias que eles nos cederam, como forma de assegurar a veiculação de imagens em trabalhos acadêmicos.

Em nosso estudo, a foto-elicitação ocorreu da seguinte maneira: cada professor que contribuiu para a pesquisa participou de três sessões de entrevista, que ocorreram em meios virtuais e foram gravadas para posterior transcrição. Em cada uma delas, os professores eram contatados previamente e convidados a buscar, em seus acervos de fotografias³ pessoais ou nos acervos da instituição em que atuam, fotos relacionadas com as temáticas de entrevista.⁴

Cabe mencionar que cada sessão de entrevista tinha um foco específico: na primeira, buscamos identificar quais eram as imagens da masculinidade (concretas e simbólicas) que circulavam no interior das instituições de educação infantil. Na segunda, nosso objetivo era o de identificar os modos como as imagens de homens atuando na docência da educação infantil poderiam contribuir para a transformação da política de gênero em creches e pré-escolas. Por fim, a última sessão de entrevista teve como objetivo analisar de que forma a presença de homens atuando com crianças pequenas pode contribuir para a produção de imagens que permitam compreender a docência na educação infantil.

Importa destacar que cada professor participou de 3 entrevistas, totalizando 27 sessões virtuais de conversa, por meio das quais produzimos o material empírico deste estudo. As entrevistas foram realizadas de abril de 2023 a novembro de 2024 e tiveram um tempo médio de 1h25min, sendo que a maior delas durou 2h07min e a menor teve 42min de duração. O tempo total de entrevista – somando as 3 sessões de cada um dos 9 participantes – foi de aproximadamente 40 horas de gravação, que foram integralmente assistidas e, posteriormente, transcritas para eventual análise.

No que diz respeito às imagens apresentadas pelos participantes, após a explicação, elas eram disponibilizadas à nossa equipe e passavam a compor o acervo imagético da pesquisa. Todas as sessões de entrevistas tiveram como ponto de partida fotografias fornecidas por eles, bem como terminavam com uma discussão sobre as imagens do acervo da pesquisa, o que permitia ressaltar elementos da trajetória profissional dos professores homens, evidenciando tensões, interdições e estratégias de permanência no cargo público de professor de educação infantil.

Após a transcrição, as entrevistas foram submetidas à apreciação dos participantes para validação de seu conteúdo e possíveis ajustes. Os dados oriundos das transcrições das entrevistas com foto-elicitação foram analisados à luz da técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (1979).

Na próxima seção, apresentamos as análises das entrevistas com os homens professores, mas não as fotografias que foram por eles cedidas. A opção por não partilhar as imagens dos homens atuando com os bebês e demais crianças se dá em função de o método esbarrar em questões éticas, notadamente no que concerne à confidencialidade e ao anonimato dos participantes. Assim, ainda

1998: 7) entre os médias, a opinião pública, os grupos de pressão e os políticos, acerca da preocupação com o consumo de drogas". Para uma revisão do conceito de pânico moral, ver Machado (2004), nas referências deste artigo.

3 Como dito no decorrer do texto, além do TCLE, os professores participantes desta pesquisa assinaram também um termo de cessão de uso de imagem. Assim, temos autorização dos próprios professores para apresentar e analisar suas imagens neste estudo, sem prejuízo das normas estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG.

4 Como muitas dessas imagens continham imagens das crianças com as quais esses profissionais atuavam, foi preciso solicitar aos homens professores, também, auxílio na autorização de uso de imagens de meninos e meninas pelos pais/responsáveis por eles/as – procedimento também previsto em nossos procedimentos éticos.

que esses profissionais tenham nos permitido utilizar suas fotografias, optamos por não as apresentar neste artigo, atendo-nos à potencialidade e à densidade de suas falas.

Professores homens e a hibridização das masculinidades na educação infantil

As entrevistas com os homens professores de educação infantil permitiram apreender elementos que evidenciam contradições em torno da presença desses sujeitos nas ações de cuidado e educação. Diante dos relatos, foi possível notar o estranhamento de integrantes da comunidade educativa da escola de educação infantil frente à presença masculina dentro da instituição, especialmente no que concerne às práticas de cuidado, como vemos a seguir:

E começo a trabalhar com as crianças, e os pais começam a perguntar né? “E esse homem? Como que vai ser? Eu tô com minhas meninas aqui, como que esse homem vai dar banho na minha menina? Nem eu dou banho na minha menina! Eu preservo o corpo da minha menina!” (Professor Emerson).

. . . então ela [a diretora] já rezou a cartilha, ela falou: “você não entra em banheiro de criança, aconteça o que acontecer, você chama uma pessoa do apoio pra ir lá pra ver o que tá acontecendo com a criança lá dentro que tá lá gritando, pedindo ajuda acontecendo, o que for, você não entra”. (Professor Maurício).

Percebe-se que a inserção de homens na docência com crianças pequenas ocorre em meio a um conjunto de suspeitas e desconfianças. O estranhamento inicial relatado pelos participantes revela a ausência de referências masculinas naquele contexto, evidenciando como a presença de homens ainda é percebida como exceção na educação infantil, o que se reflete também na reação dos pais, que manifestam preocupações específicas sobre o contato entre professores homens e as crianças, em especial as meninas, filhas. Tais situações se fundamentam em configurações de masculinidades hegemônicas (Connell, 1995) que consideram o homem um ser sexualmente violento, de libido descontrolada; portanto, devendo ser afastado das crianças, em especial de situações que envolvam toque em seus corpos (Sayão, 2005; Ramos, 2011).

A complexidade dos estudos de gênero – especificamente dos estudos da masculinidade – reside justamente na compreensão de que as diversas mudanças e transformações das formas de masculinidade na sociedade contemporânea podem fornecer a falsa impressão de ter libertado os homens dos contornos do patriarcado (Demetriou, 2001). Também os circunscreviam em territórios de atuação social meticulosamente delimitados no passado e que são frequentemente reinvocados na atualidade, conforme relatam nossos entrevistados. No entanto, o mesmo movimento de libertação dos homens provoca e motiva o levante de movimentos conservadores que, hoje, mais do que nunca, querem reafirmar e fortalecer as fronteiras simbólicas de gênero, através da difusão de retóricas misóginas e reacionárias, como demonstra o movimento mitopoético. Junto a um movimento de libertação, está em curso, portanto, o que é chamado de um processo de regenderização, ou seja, “um retorno a confinamentos de gênero mais marcados” (Stagi, 2008, p. 15, tradução própria).

Conforme Ciccone (2016, p. 43, tradução própria), o fato de a chamada “crise masculina” ser um tema que atravessa tempos e contextos diferentes não demonstra só a conexão existente entre identidade masculina e a ordem social, mas também “a perene precariedade dessa construção que determina um impulso à produção de práticas discursivas e instituições sociais funcionais à reafir-

mação do papel hegemônico da virilidade”. No cotidiano, isso parece sustentar o discurso de preocupação e eventual distância dos homens da higiene corporal das crianças, em especial das meninas.

Esse fenômeno contribui para a suspeição em torno dos homens que trabalham na educação infantil, vistos não apenas como expressões de masculinidades não hegemônicas, mas também como potenciais riscos à integridade física e emotiva das crianças. Kimmel (1998) considera que a noção de masculino dominante é a de um homem, cujos matizes são fortemente identificáveis com o mercado. Essa masculinidade se encontra radicada nos preceitos da produção e arraigada na arena pública, sendo fundada na participação exitosa na concorrência de mercado. Trata-se de um tipo muito peculiar de homem e de masculinidade que resulta de “sua identidade por participar do mercado, da sua interação com outros homens naquele mercado: um modelo de masculinidade baseado na competição homosocial” (Kimmel, 1998, p. 109). Esse modelo tem muito pouco (ou nada) a ver com as expressões de masculinidades de homens que cuidam e educam crianças; pois, ainda que realizem essa atividade profissional na esfera pública, fazem-no no contexto da reprodução da vida e não na esfera da produção econômica.

Esse ambiente de suspeição e vigilância faz com que os próprios professores, em certa medida, produzam estratégias que lhes permitem adequar as expressões de masculinidade de modo hibridizado, geralmente o mais distante possível de expressões de masculinidades que orbitam as visões hegemônicas do *ethos* masculino (Bridges & Pascoe, 2014; Moosa & Bhana, 2023). Em uma das entrevistas, o professor – homem negro, homossexual – compartilhou como superava os percalços vividos no processo de inserção e permanência na profissão de professor da educação infantil. Quando questionado sobre as interdições que lhe eram impostas, o professor respondeu: “*Olha, a gente precisa ser atrevido, mas não pode ser burro!*” (Professor Matias).

Para o homem, atuar como professor da educação infantil, de acordo com o entrevistado, pressupõe um misto de atrevimento e sagacidade – aqui compreendida como antítese da burrice. É preciso ter atrevimento o suficiente para desafiar as normas, os preconceitos e os estereótipos sociais, mas inteligência e um senso expandido da realidade na qual se encontra, para manejar com cuidado e prudência os riscos e desafios que podem existir para um homem que se encontra fora do lugar (Santos & Fernandes, 2024). As afirmações desse professor iluminam os limites e as possibilidades de atuação profissional que orbitam um corpo masculino que se propõe a estar junto de mulheres e crianças em contextos de educação e cuidado. A expressão “*A gente precisa ser atrevido, mas não pode ser burro!*” evidencia que a atuação do homem no trabalho com crianças é circunscrita por estereótipos sociais que se entrelaçam às expectativas comportamentais em torno da “corporeidade masculina”.

Kimmel (2016) observa que a masculinidade dominante em nossa sociedade se conforma como um padrão capaz de diferenciar outros homens, um tipo ideal na acepção weberiana do termo, capaz de “medir” outros homens, identificando insuficiências e legitimando a subordinação tanto de mulheres quanto de outras masculinidades. Ele também ressalta que a masculinidade é definida pela negação do feminino, criando uma identidade frágil que teme qualquer demonstração de fraqueza, pois esta é percebida como uma ameaça à “verdadeira” masculinidade.

Nessa miríade, a expressão “*A gente precisa ser atrevido, mas não pode ser burro!*” ganha ainda mais força quando se trata de um caso como o de nosso interlocutor. A negação do masculino homossexual, no contexto da socialização da primeira infância, se dá em função de que essa figura abala as estruturas do patriarcado, edificadas sob a égide do homem másculo, viril e tenaz. Quando confrontado pela homossexualidade, o sistema patriarcal se vê ameaçado, abalado e desprestigia-

do. Nessa perspectiva, o homossexual personifica inadequação; por isso tende a ser negado – quiçá neutralizado –, já que expressa características relacionadas ao feminino e que se distanciam de modo veemente das versões hegemônicas do masculino que habitam em nosso imaginário social (Kimmel, 2016).

O ambiente da educação infantil, marcado por suspeição e vigilância, faz com que os próprios professores reproduzam estereótipos atribuídos à sua imagem. Os homens professores afirmam que as relações estabelecidas com as professoras ocorrem mediante representações de masculinidades e feminilidades que, “se não forem tomadas como alvo de questionamento e reflexão coletiva, podem contribuir para a reprodução de estereótipos oriundos de outros contextos sociais no interior de creches e pré-escolas” (Santos, 2021, p. 12). Nessa perspectiva, características como força física e virilidade podem, paradoxalmente, oferecer certa vantagem aos homens em um espaço onde eles são minoria:

A minha condução eu percebo que ela acontece com mais facilidade. A forma de controlar, o que a gente chama de “controle de turma”, né? Eu não gosto desse termo na educação infantil, mas em todos os casos se usa, né? No meu caso, é mais fácil pelo fato de ser homem. Parece que a voz masculina emite mais autoridade do que a voz feminina. (Professor Ivair).

É muito engraçado, porque, tipo assim: você não dá conta de cuidar do menino quando ele machuca o pé, quando o menino tá meio aborrecido, quando a menina tá com vontade de fazer xixi. . . . Contudo, no momento de desordem da sala ou de algum ambiente do CMEI, eu sou invocado como super-herói, o cara que vai resolver a situação. (Professor Marcelino).

Os relatos evidenciam como os professores homens, muitas vezes, reproduzem estereótipos de gênero nas relações que estabelecem com as professoras e com as crianças, já que à sua imagem masculina são associadas características como autoridade e controle. Essa situação demonstra que o cotidiano das crianças na educação infantil é atravessado por processos de conformação do masculino e do feminino orientados pela ideia de que “as mulheres são, por natureza, mais delicadas, dóceis e aptas ao cuidado de crianças do que os homens. Estes, por sua vez, são representados pela virilidade, força e coragem, atributos desnecessários à educação e ao zelo pelas crianças” (Jaeger & Jacques, 2017, p. 546-547).

Essa desigualdade revela um paradoxo: a presença de homens na docência com crianças passa a ser valorizada pela imposição de ordem; ao mesmo tempo, eles enfrentam desconfiança ao exercerem funções de cuidado, evidenciando como a masculinidade ainda é lida sob a ótica da proteção e da força (Connell, 1995; Connell & Messerschmidt, 2013), mas não da afetividade. Esse cenário sugere a necessidade de repensar concepções de gênero na educação infantil, promovendo uma visão mais equitativa em que o cuidado não seja visto como atributo exclusivamente feminino, e a autoridade, essencialmente masculina (Miranda, 2022).

A despeito das desconfianças, há momentos em que esses profissionais produzem outras/novas possibilidades de ser e estar na docência da educação infantil, evidenciando as ambiguidades de ser homem e atuar como professor junto aos bebês e crianças pequenas:

A maioria dos pais deles estavam presos, enfim, eram mais criados pela avó ou pela mãe solo, né? E aí eles queriam soltar pipa, queriam soltar pipa e não tinha a mãe não sabia. Eu falei, vamos fazer então na semana da criança a gente vai fazer pipa e aí chamamos e a gente fez. (Professor Luciano).

Aí ela falou assim: “Não professor! Minha filha gosta demais! Professor, minha filha só fala de você lá em casa! É que você faz isso, o professor Emerson ajuda a subir no pé de abacate, que o professor Emerson joga futebol com a gente, que o professor Emerson escala, bota a gente, ajuda a gente a escalar o muro para gente ver o colégio lá do outro lado”. Porque tinha a escola e o CEMEI, né?! E as crianças ficavam doidas para ver como era o recreio lá dentro da escola. Os meninos tudo gritando, e elas numa curiosidade, eu pegava e subia os meninos no muro para eles olharem do outro lado, né?! Então aí eles chegavam em casa contando. (Professor Emerson).

É possível depreender dessas situações narradas que os professores homens podem ressignificar seu lugar, construindo relações significativas com as crianças e colegas de trabalho, desafiando estereótipos e ampliando as possibilidades da sua presença no cuidado e na educação de bebês e demais crianças. As falas dos entrevistados nos permitem inferir que a presença de homens nas ações de cuidar e educar crianças é uma situação que apresenta novas possibilidades para os processos de socialização de gênero. Nessa perspectiva, a tímida inserção de homens na educação infantil precisa ser compreendida como situação potencial para a alteração da ordem de gênero de nossa sociedade. Esse projeto, todavia, exige o engajamento tanto dos homens quanto das mulheres e quaisquer pessoas que transcendam aos binarismos demarcados pelas fronteiras de gênero, mas que, outrossim, estejam implicados/as na transformação das relações sociais (Santos, 2021).

Hoje, a profissão docente na educação infantil não se limita a um mero exercício assistencialista de cuidado, como em períodos anteriores. Ao contrário, ela se estruturou com uma multiplicidade de considerações teóricas e mudanças políticas, que foram – ao longo dos anos – produzindo, como bem nos lembram Santos e Fernandes (2024), essa figura profissional, cujas origens resultam de um longo percurso de produção cultural. Desde o seu surgimento pela ação das mulheres, a docência na educação infantil refutou a imagem da creche como um substituto dos cuidados maternos. Por isso, falas como a do professor Luciano trazem o equívoco de pensar que a real contribuição de homens na docência da educação infantil seja a manutenção (ou a substituição) de figuras masculinas e paternas. Ser homem e atuar na educação infantil vai muito além disso: envolve possibilidades de expressão do masculino mais leves e flexíveis, distantes dos modelos hegemônicos (Santos & Fernandes, 2024).

Diante disso, as transformações na profissionalização da educação infantil não apenas reformulam as expectativas e estereótipos associados à figura do homem professor, que – assim como as professoras –, além de cuidar, também projeta, pesquisa, observa e documenta contextos e relações. Também nos incentivam a investigar mais detalhadamente duas dimensões principais: primeiro, quais aspectos do fazer educativo estão, efetivamente, desafiando os “tradicionais” papéis de gênero, em meio à presença masculina na educação infantil; segundo, se essas transformações estão promovendo uma maior aceitação e adaptabilidade dos homens na profissão.

Esse exame inaugura uma investigação que busca decifrar as interseções e tensões nas transformações do masculino na contemporaneidade e no papel do homem professor da educação infantil, a partir de uma abordagem holística desse novo homem, que não se atenha ao cuidado de maneira isolada, articulando outras dimensões do processo de desenvolvimento das crianças. Nessa perspectiva, os homens professores podem contribuir para um refinamento da própria noção de cuidado, transcendendo sentidos comuns que compreendem única e exclusivamente a higiene corporal como a totalidade das práticas de cuidado.

Professores que, como Emerson, estimulam e desafiam as crianças a subirem em árvores permitem, outrossim, ampliar a noção de cuidado: aqui cuidar significa proporcionar situações favoráveis para o desenvolvimento do outro, seja ele criança, seja ele adulto.

Nos dizeres de Maranhão (2000, p. 118):

... a base do cuidado é compreender como ajudar o outro a desenvolver-se como ser humano. Assim, cuidar da criança é compreender sua singularidade como pessoa e como ser, que está em contínuo processo de crescimento e desenvolvimento, assim como ajudá-la a identificar suas necessidades humanas em cada fase e atendê-las. Mas isso pressupõe uma determinada concepção de desenvolvimento infantil e de como podemos interferir nesse processo.

Assim, a presença de homens atuando na docência da educação infantil – sobretudo daqueles implicados com as transformações sociais – permite redefinir o estatuto teórico-epistemológico do cuidar (e do cuidado) em creches e pré-escolas, evidenciando que nessas instituições educativas se reivindica uma outra docência que se reinventa na construção de uma educação pautada no cuidar do outro e na construção de um cuidado de si.

A fala do professor Emerson ainda possibilita uma ampliação das ações lúdicas que devem figurar no planejamento docente da educação infantil. A possibilidade de uma prática brincante que desafie as crianças evidencia outro tempo-espço de atuação docente que homens exercem de modo diferente; nem melhor, nem pior do que as mulheres, apenas diferente.

Algumas pesquisas, sobretudo no Brasil (Sayão, 2005; Finco, 2007; Ramos, 2011; Prado & Anselmo, 2020; Prado et al., 2020; Santos, 2021; Santos & Fernandes, 2024), têm explorado o papel do brincar – um verbo tão central quanto o cuidado para o trabalho docente na educação infantil – como uma chave para decifrar as práticas masculinas na primeira etapa da educação básica. Santos e Fernandes (2024) afirmam que, enquanto o cuidado foi historicamente circunscrito ao domínio exclusivo das mulheres, o brincar não carrega essa mesma herança, já que se apresenta como um terreno onde meninos e meninas são lançados em uma diversidade de experiências. Cada uma dessas vivências é limitada ou expandida de acordo com as restrições e proibições, com as quais os processos de masculinização e feminilização se consolidam e se estabilizam ao longo da vida (Santos & Fernandes, 2024).

Não é surpreendente, portanto, que comecem a surgir reflexões sobre uma presença masculina que demonstra estabelecer relações diferenciadas com as crianças, nas quais as brincadeiras, os corpos e os movimentos se destacam, uma vez que, histórica e culturalmente, suas dimensões lúdicas foram menos restringidas do que as femininas (Prado & Anselmo, 2020; Prado et al., 2020; Sousa & Santos, 2025). Os homens se relacionam com as crianças por meio de jogos corporais mais estimulantes e excitantes, o que lhes confere uma vantagem quando o foco é o corpo, o brincar e o movimento (Sousa & Santos, 2025).

Portanto, é essencial considerar o fazer educacional masculino também sob outros verbos para integrar particularidades que podem oferecer uma compreensão mais acurada sobre as práticas masculinas nos espaços de educação, os recursos relacionais que os homens mobilizam e a possibilidade de, a partir dessa presença masculina (e da ação dos próprios homens), desafiar o modelo hegemônico de educação e cuidados infantis, quiçá propondo reconfigurações da própria noção de masculinidade (Santos & Fernandes, 2024). Isso nos permitiria descortinar as dinâmicas que, de modo silente e fluido, moldam os privilégios e o poder social associados às masculinidades dentro desses espaços, seja para transformá-los, seja para enfatizá-los.

As questões elencadas neste artigo, a partir das falas e das imagens de homens professores, em contraste com a fluidez e a complexidade que envolvem a presença masculina na docência da educação infantil, evidenciam a necessidade de refinamento do conceito de masculinidade. Essa redefinição precisa ir na perspectiva de torná-lo uma lente teórica capaz de identificar, a partir das experiências de homens com as práticas sociais de educação de crianças desde a mais tenra idade, as transformações no *ethos* masculino, contudo sem vitimizar os professores do gênero masculino.

Os dados produzidos na interlocução com os homens professores que atuam nas instituições de educação infantil de diferentes cidades do país evidenciam que, apesar das desconfianças e suspeições por parte de diferentes integrantes da comunidade educativa, esses profissionais podem e devem assumir o compromisso com a transformação social, no interior de um projeto de formação humana que é inerente às instituições da primeira infância. Trata-se de uma situação social bem definida, que, como em qualquer ambiente, modula e limita as possibilidades expressivas de homens e mulheres com base nos valores e expectativas inerentes a esse espaço.

Nesse processo de produção de sentidos e significados coletivos, mulheres, crianças e demais sujeitos sociais também atuam na construção de um novo sistema de crenças e valores, capaz de reconfigurar o “lugar” dos homens e das masculinidades na sociedade, sobretudo quando se trata de sua integração às práticas de cuidado e educação, alterando e transformando as relações sociais de gênero. Por outro lado, as falas desses profissionais nos informam a ambiguidade enfrentada por eles ao escolherem atuar como professores de crianças pequenas: homens professores precisam desafiar as expectativas de gênero para efetivamente contribuir para a transformação social, mas a necessidade de cautela pode limitar sua capacidade de romper radicalmente com as normas estabelecidas, promovendo a perpetuação de formas masculinas não dominantes, mas que, de modo híbrido, permitam aos homens reunir certos privilégios no contexto da educação de bebês e demais crianças.

A falta de um debate institucional que reconheça e valorize as diferenças faz com que o lugar dos homens e das masculinidades seja concebido pelo coletivo institucional de maneira ambígua e contraditória. Por sua vez, percebe-se que alguns elementos da masculinidade – violência, força física e virilidade – são dimensões de uma expressão hegemônica do masculino das quais, para serem aceitos, os professores homens precisam se distanciar. Verifica-se que atributos como liderança, controle e disciplinamento não apenas são exigidos: são valorizados pelo coletivo da educação infantil e concebidos como marcadores da diferença da docência exercida pelos homens. Trata-se de uma espécie de pedagogia dura: a realização de práticas de educação e de cuidado que se diferenciam daquelas realizadas pelas mulheres, “já que se pauta por elementos da masculinidade hegemônica, sendo, portanto, marcado pela rigidez, pela imposição da autoridade e, sobretudo, pelo disciplinamento e pelo controle dos corpos das crianças” (Santos, 2021, p. 14).

Esse contexto faz com que a masculinidade do professor de educação infantil seja compreendida como uma identidade de recurso, na qual ele hibridiza aspectos hegemônicos com outros não afinados com esse referencial. Percebe-se nas falas desses professores que, por um lado, se não cabe ser viril na relação com as mulheres e com as crianças, ainda assim elementos da masculinidade hegemônica são constantemente evocados, valorizados e, de modo híbrido, amalgamados e retroalimentados por homens e mulheres na realização das práticas de cuidado e educação.

Considerações finais

Neste texto, buscamos analisar as expressões de masculinidades de professores homens que atuam na docência com bebês e demais crianças. A interlocução com os homens que atuam como professores na primeira etapa da educação básica evidencia um contexto ambíguo: algumas dimensões do masculino são rechaçadas; outras, supervalorizadas, em especial quando se trata da presença de homens nas ações de cuidar e educar bebês e demais crianças.

O conjunto dos dados produzidos no âmbito do trabalho de campo revela duas importantes questões que envolvem a inserção de homens na docência da educação infantil. Os excertos de pesquisa apresentados evidenciam que o homem professor, em muitas situações, demarca a sua diferença em relação às professoras por meio da produção de uma pedagogia dura, marcada por práticas de educação e de cuidado que se diferenciam daquelas realizadas pelas mulheres, já que se pautam por elementos da masculinidade hegemônica, sendo, portanto, marcados pela rigidez, pela imposição da autoridade e, sobretudo, pelo disciplinamento e pelo controle dos corpos das crianças. A segunda questão, decorrente da primeira, diz respeito à falta de um debate institucional sobre as questões de gênero no contexto da educação infantil, especialmente quando se tem um homem professor nos cuidados e na educação das crianças de até 5 anos de idade.

Considera-se não só a necessidade de as questões de gênero figurarem no projeto pedagógico das instituições, mas que elas sejam alvo de debate e reflexão crítica por parte de docentes (homens e mulheres), conformando-se como força motriz para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa, expressando um projeto de formação humana que não permita a transformação da diferença em desigualdade.

A investigação empírica sobre os homens que cuidam e educam parece ser um lugar profícuo para o estudo da ambiguidade, das mutações e da transformação dos modos de ser, expressar e viver a masculinidade: uma presença inventiva. Ao mesmo tempo, confirma a manutenção estrutural das diferenças, uma vez que, apesar de sua audaciosa abertura, a masculinidade não deve (ou não deseja) se desviar radicalmente do normativo – fator que sugere a realização de novas pesquisas sobre o tema: homens e masculinidades na docência da educação infantil.

A inserção de homens na docência da educação infantil é, por si só, insuficiente para a consolidação de uma política de equidade de gênero. O enfrentamento de preconceitos estruturados em representações binárias e hierárquicas de gênero demanda que a presença de professores homens nesse contexto transcenda a mera representatividade biológica ou ocupacional. Nessa perspectiva, a superação de binarismos de gênero requer que o reconhecimento das alteridades, em suas múltiplas dimensões, constitua um eixo formativo permanente nas instituições de educação infantil.

Nessa perspectiva de desconstrução de lugares fixos, os homens – na companhia de mulheres e crianças – são convidados a se compreender como agentes de transformação social no que tange às relações de gênero, de modo a reconstruir as práticas sociais de educação e cuidados destinados às crianças desde a mais tenra idade, promovendo, desse modo, transformações no *ethos* masculino.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – Código de Financiamento 001. Os autores também agradecem ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig) pelo apoio financeiro para a realização do estudo.

Referências

- Adrião, K. G. (2005). Sobre os estudos em masculinidades no Brasil: Revisitando o campo. *Cadernos de Gênero e Tecnologia*, 1(3), 9-20. <http://doi.org/10.3895/cgt.v1n3.6135>
- Banks, M. (2009). *Dados visuais para pesquisa qualitativa*. Artmed.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bhana, D., Xu, Y., & Emilsen, K. (2020). Masculinity, sexuality, and resistance. In D. L. Brody, K. Emilsen, T. Rohrmann, & J. Warin (Eds.), *Exploring career trajectories of men in the early childhood education and care workforce* (pp. 138-150). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003048473>
- Blackbeard, D., & Lindegger, G. (2015). The value of participatory visual methods in young masculinity research. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 165, 85-93. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.608>
- Bridges, T., & Pascoe, C. J. (2014). Hybrid masculinities: New directions in the sociology of men and masculinities. *Sociology Compass*, 8(3), 246-258. <https://doi.org/10.1111/soc4.12134>
- Ciccone, S. (2016). *Uomini nel cambiamento: Retoriche e rappresentazioni nell'esperienza maschile del mutamento delle relazioni tra sessi e generi* [Tese de doutorado]. Università degli Studi di Genova, Dipartimento di Scienze della Formazione.
- Ciccone, S. (2020). *Maschi in crisi? Oltre la frustrazione e il rancore*. Rosenberg & Sellier.
- Connell, R. (1995). Políticas da masculinidade. *Educação & Realidade*, 20(2), 185-206. <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71725>
- Connell, R. (2016). *Gênero em termos reais*. nVersos.
- Connell, R., & Messerschmidt, J. W. (2013). Masculinidade hegemônica: Repensando o conceito. *Revista Estudos Feministas*, 21(1), 241-282. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2013000100014>
- Creighton, G. M., Brussoni, M., Oliffe, J. L., & Han, C. (2017). Picturing masculinities: Using photo elicitation in men's health research. *American Journal of Men's Health*, 11(5), 1472-1485. <https://doi.org/10.1177/1557988315611217>
- Demetriou, D. Z. (2001). Connell's concept of hegemonic masculinity: A critique. *Theory and Society*, 30(3), 337-361. <https://doi.org/10.1023/A:1017596718715>
- Finco, D. (2007). A educação dos corpos femininos e masculinos na Educação Infantil. In A. L. G. Faria (Org.), *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: Falares e saberes* (pp. 94-119). Cortez.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13-26. <https://doi.org/10.1080/14725860220137345>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2020). Censo Escolar – Resultados 2018. *Inep*. Recuperado em 20 de agosto de 2026, de <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>
- Jablonka, I. (2021). *Homens justos: Do patriarcado às novas masculinidades*. Todavia.
- Jaeger, A. A., & Jacques, K. (2017). Masculinidades e docência na educação infantil. *Revista Estudos Feministas*, 25(2), 545-570. <https://doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n2p545>
- Kimmel, M. S. (1998). A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas. *Horizontes Antropológicos*, 4(9), 103-117. <https://doi.org/10.1590/S0104-71831998000200007>
- Kimmel, M. S. (2016). Masculinidade como homofobia: Medo, vergonha e silêncio na construção de identidade de gênero. *Equatorial – Revista do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social*, 3(4), 97-124. <https://periodicos.ufrn.br/equatorial/article/view/14910>
- Machado, C. (2004). Pânico moral: Para uma revisão do conceito. *Interações: Sociedade e as Novas Modernidades*, (7), 60-80. <https://www.interacoes-ismt.com/index.php/revista/article/view/125>
- Maranhão, D. G. (2000). O cuidado com o elo entre saúde e educação. *Cadernos de Pesquisa*, (111), 115-133. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742000000300006>

- Miranda, A. M. de S. B. (2022). *Ser professor homem nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIS) de Belo Horizonte: Desafios, possibilidades e a relação com a comunidade escolar a partir da percepção de professores* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais]. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFGM_c065d4f6a2ab4e43ba76f55f3b2155c3
- Moosa, S., & Bhana, D. (2023). Men who teach early childhood education: Mediating masculinity, authority and sexuality. *Teaching and Teacher Education*, 122, Article e103959. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103959>
- Prado, P. D., & Anselmo, V. S. (2020). “Playing saves us”: Playful dimension and resistance in USP kindergartens/preschools. *Educação e Pesquisa*, 46, Article e214189. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046214189>
- Prado, P. D., Anselmo, V. S., & Fernandes, I. S. (2020). Professores homens da Educação Infantil: Narrativas e (des)encontros entre corpos, brincadeiras e cuidados. *Zero-a-Seis*, 22(42), 605-631. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n42p605>
- Ramos, J. (2011). *Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte-MG* [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais]. Sistema Integrado de Bibliotecas da PUC Minas. <https://bib.pucminas.br/acervo/409378>
- Ramos, J. (2017). *Gênero na educação infantil: Relações (im)possíveis para professores homens*. Paco Editorial.
- Santos, S. V. S. dos. (2021). Homens na docência da educação infantil: Uma análise baseada na perspectiva das crianças. *Revista Brasileira de Educação*, 26, Artigo e260077. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260077>
- Santos, S. V. S. dos, & Fernandes, I. S. (2024). “Dobbiamo essere audaci, ma non stupidi”: Le maschilità nei contesti dell’educazione della prima infanzia. *Pedagogia delle Differenze*, 53(2).
- Santos, S. V. S. dos, & Sousa, R. G. de. (2023). Homens na docência da educação infantil: Da memória bibliográfica ao estado da arte. *Educação*, 46(1), Artigo e44636. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2023.1.44636>
- Sayão, D. T. (2005). *Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: Um estudo de professores em creche* [Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional da UFSC. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/106572>
- Sousa, R. G. de, & Santos, S. V. S. dos. (2025). “He plays, and she teaches”: Perspectives of Brazilian children on their teachers in ECEC. In D. Brody, Y. Xu, K. Emilsen, & L. Coles (Eds.), *Young children’s perspectives on teacher gender: Contextualizing gender stereotypes and inclusive practices in early childhood education and care* (pp. 71-90). Routledge.
- Stagi, L. (2008). Introduzione. In E. Abbatecola, L. Stagi, & R. Todella (Orgs.), *Identità senza confini: Soggettività di genere e identità sessuale tra natura e cultura*. Franco Angeli.

Nota sobre autoria

Sandro Vinicius Sales dos Santos – curadoria e análise de dados; pesquisa; gestão do projeto; redação do manuscrito original, revisão e aprovação da versão final.

Késia Cristina Matos da Silva – curadoria e análise de dados; redação do manuscrito original, revisão e aprovação da versão final.

Antônio Marcos de Sousa Barbosa Miranda – curadoria e análise de dados; redação do manuscrito original, revisão e aprovação da versão final.

Disponibilidade de dados

Os dados subjacentes à pesquisa estão informados no artigo.

Editoras responsáveis

 Albertina de Oliveira Costa

 Thais Gava