



O LUGAR DO HOMEM NA DOCÊNCIA DA PRIMEIRA INFÂNCIA: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DO CONSTRUCTO SOCIAL DE GÊNERO

Erik Ewerton José da Silva¹, Eliã César Bernadino de Oliveira², Círcia Gabriela Correia Tavares³

¹Aluno do Curso de Pós-graduação em Neuropsicopedagogia C.I – FAST

²Aluno do Curso de Pós-graduação em Neuropsicopedagogia C.I – FAST

³Professor do Curso de Licenciatura em Pedagogia – FAST

erikwerton@gmail.com, eliacesarbd@gmail.com, cicilia_gabriela@hotmail.com

RESUMO

Na Educação Infantil (EI), constata-se uma acentuada assimetria de gênero na composição de seu corpo docente, com 94,6% de mulheres e apenas 3,6% de homens atuando nessa etapa (INEP, 2024). Tal disparidade advém de um constructo sociocultural, que historicamente posicionou a EI como um campo profissional associado ao universo feminino, reforçando a predominância feminina nesse espaço educativo (Silva, 2021). Para compreender os fatores que sustentam esse cenário, é necessário ir além da análise quantitativa e considerar as dimensões simbólicas que compõem a identidade de gênero no contexto educacional e social. Assim, torna-se imprescindível reconhecer que o corpo — enquanto presença material e discursiva — não é uma entidade neutra, mas um constructo simbólico, permeado por signos culturais e socialmente elaborados, que influenciam diretamente os papéis sociais atribuídos a homens e mulheres (Goellner, 2012). Considerando-se as idealizações impostas aos gêneros (Bento, 2011), observa-se, na esfera laboral, a consolidação da divisão sexual do trabalho, em que as mulheres são frequentemente associadas a funções vinculadas ao cuidado e à esfera doméstica, reforçando a lógica de segmentação sexista (Hirata; Kergoat, 2007). Partindo desse panorama educacional, almeja-se investigar de que modo as construções simbólicas de gênero, historicamente enraizadas na tessitura social, operam como dispositivos sutis — porém eficazes — de exclusão da presença masculina no âmbito da EI, analisando as repercussões dessa configuração no plano social, subjetivo e profissional, desvelando os discursos hegemônicos que sustentam e tensionam os processos de estigmatização dirigidos ao masculino, e que, por sua vez, contribuem para a manutenção de uma lógica binária e excludente no exercício docente. Segundo Balisnei e Saito (2021), compreender a importância da presença masculina na docência da EI contribui para desconstrução da “masculinidade hegemônica” e ampliar Possibilidades de representatividade de gênero, oferecendo às crianças diferentes formas de identificação e relação com os papéis sociais.

Palavras-chave: Gênero. Educação Infantil (EI). Estigmas.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil (EI), enquanto etapa inaugural da Educação Básica, configura-se como um espaço formativo para o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo a faixa etária de 0 a 5 anos. Nesse período, as práticas didático-pedagógicas se caracterizam por uma articulação indissociável entre o educar, o cuidar e o brincar, promovendo experiências que contemplam as dimensões cognitivas, sociais, emocionais, motoras e afetivas da infância (BNCC, 2017). Contudo, apesar da relevância indiscutível dessas articulações pedagógicas, persiste uma questão de grande importância, mas frequentemente negligenciada nas discussões

sobre o campo educacional: a acentuada desigualdade de gênero na composição do corpo docente da EI, com a presença feminina preponderante e a masculina, significativamente escassa

De acordo com os dados mais recentes do Censo Escolar de 2024, observa-se uma expressiva disparidade de gênero no âmbito da Educação Infantil, na qual as mulheres representam 94,6% do corpo docente, enquanto os homens compõem apenas 3,6% desse contingente (INEP, 2024). Tal desequilíbrio numérico revela não apenas a hegemonia da presença feminina nesse espaço educativo, mas também corrobora a consolidação simbólica da Educação Infantil como um território historicamente feminilizado, perpassado por construções socioculturais que naturalizam e legitimam a centralidade da mulher no cuidado e na formação das infâncias.

Esse campo profissional, socialmente codificado como uma extensão das funções maternas e domesticadas, é simbolicamente inscrito no universo da feminilidade e da subalternidade. Nesse cenário, o homem que se propõe a adentrar tal domínio é recorrentemente percebido como um sujeito transgressor, que rompe com as expectativas normativas impostas pelas “dicotomias de gênero”. Sua inserção, ao desafiar os marcos simbólicos que sustentam a masculinidade hegemônica, resulta em um processo de deslegitimação, no qual sua atuação é constantemente tensionada, vigiada e estigmatizada, por não se coadunar com os imperativos socioculturais que delimitam o que é esperado — e permitido — ao masculino.

Ao investigar os fatores que perpetuam a hegemonia feminina neste seguimento educacional, o presente estudo mobiliza os conceitos de masculinidade hegemônica (Connell e Pearse, 2015) e divisão sexual do trabalho (Hirata e Kergoat, 2007), articulando-os à noção de *emasculação simbólica* — termo aqui concebido como um instrumento teórico-interpretativo — para desvelar as amarras das normatividades de gênero que impõem restrições à presença masculina na docência da primeira infância. Esse conceito visa evidenciar os impactos profundos e multifacetados, tanto no plano subjetivo quanto social e profissional, que recaem sobre os homens que ousam desafiar os paradigmas normativos de gênero ao ingressar em um campo historicamente feminizado, provocando a desconstrução dos padrões estabelecidos e, simultaneamente, o enfrentamento das tensões socioculturais que os excluem.

Nesse horizonte analítico, a pesquisa delinea-se a partir de um percurso metodológico voltado à problematização crítica dos dispositivos socioculturais que regulam as construções de gênero e suas implicações na configuração da docência masculina na Educação Infantil. Para

tanto, esta investigação ancora-se na abordagem de pesquisa quali-quantitativa — também denominada quanti-qualitativa, métodos mistos, múltiplos ou estudos triangulados —, a qual busca articular, de forma integrada, os olhares da análise quantitativa e qualitativa. Conforme destaca Creswell (2007, p. 3), a pesquisa de métodos mistos “se encontra no meio deste continuum porque incorpora elementos de ambas abordagens qualitativa e quantitativa”, permitindo, assim, uma compreensão mais abrangente e aprofundada da complexidade que permeia os fenômenos investigados.

Isto quer dizer que, a convergência e a complementaridade entre as vertentes metodológicas configuram-se como estratégias epistêmicas fundamentais para a apreensão mais abrangente dos fenômenos sociais investigados. Nesse escopo, a dimensão quantitativa transcende sua função instrumental de mera quantificação, assumindo o papel de representação objetiva da magnitude empírica de determinadas ocorrências. Essa grandeza só passa a ter um real valor de conhecimento quando é interpretada por meio de uma análise qualitativa, que leva em conta seus contextos, contradições e significados mais profundos. Dessa forma, é justamente na articulação entre os dados concretos e a leitura crítica que se constrói uma compreensão mais ampla, reflexiva e comprometida com a complexidade da realidade (Creswell, 2007).

Essa abordagem, permeada por uma reflexão crítica e reflexiva, incita uma discussão sobre questões tradicionalmente tidas como tabus, ao subverter as construções normativas e as expectativas sociais que, de modo recorrente, têm configurado e restringido a inserção masculina na Educação Infantil. A partir dessa perspectiva, o trabalho busca problematizar e questionar as práticas normativas, engendrando um discurso que provoca uma reavaliação do espaço educacional e da identidade de gênero na docência infantil.

2.0 DESENVOLVIMENTO

2.1 MECANISMOS NORMATIVOS DE GÊNERO: A EDIFICAÇÃO SOCIOCULTURAL DA MASCULINIDADE

Ao discutirmos a construção e o entendimento contemporâneo da masculinidade, nos deparamos com a gênese de um processo sociocultural que se afasta progressivamente da visão puramente biológica sobre a natureza humana — masculino e feminino —, passando a enfatizar uma estrutura de compreensão compartilhada acerca do gênero masculino. Para Beauvoir (1967, p. 9) a idealização de um gênero não surge com o nascimento, mas sim trata-se de uma

representação, e de uma expectativa social atrelada à biologia; para a autora nenhum ser humano nasce inerentemente homem ou mulher.

Nesse contexto, é fundamental compreender como certos mecanismos sociais, como os estereótipos de gênero — idealizações e imposições —, sustentam e reforçam construções sobre o que é considerado “masculino” e o que se insere nesse universo. Ao abordar essa categoria analítica, é crucial ressaltar que o gênero não é uma definição biológica — entendida como a diferenciação entre os sexos baseada em características anatômicas e fisiológicas —, mas envolve idealizações, imposições e normas sociais, culturais e historicamente determinadas para homens e mulheres (Grossi, 2013, p. 5).

Trata-se, portanto, de uma estrutura que permeia todos os aspectos da vida do indivíduo — no campo subjetivo, nas relações sociais e no âmbito laboral — deixando marcas profundas da dicotomia entre o masculino e o feminino. Tal divisão, ao estabelecer o que é considerado pertencente a cada um desses universos, contribui para a “manutenção de papéis de gênero” rigidamente delimitados.

Nesse mesmo sentido, e de forma complementar à proposta de Beauvoir (1967), Connell e Pearse (2015, p. 38) trazem uma perspectiva moderna ao afirmar que o indivíduo não nasce masculino, mas sim é necessário tornar-se “homem”. Ao alinhar-se com essa visão, os autores não descartam as diferenças anatômicas que caracterizam o sexo, mas ressaltam que as construções sociais e psicológicas associadas a essas diferenças, no contexto de uma identidade binária de gênero, operam como elementos que tanto causam quanto resultam das próprias distinções entre homem e mulher.

A partir da união dessas perspectivas complementares, embora semanticamente distintas, emerge um viés interpretativo que contribui para entender a masculinidade não como uma lei absoluta da natureza, mas como o resultado de um complexo processo de internalização de normas culturais, expectativas e comportamentos socialmente definidos como pertencentes à esfera masculina. Esse olhar desnaturaliza a tradicional dicotomia sexo/gênero, situando a masculinidade no âmbito das construções socioculturais.

No que tange ao entendimento destas normas sociais que diretamente interferem no significado formativo de como a sociedade se estrutura e estrutura os indivíduos que nela habitam, conforme aponta Boéga (2009, p. 73) tais normas possuem o poder de construir o entendimento do indivíduo, através de categorizações daquilo que se entende por “normal” e “anormal”. Neste sentido, no tocante a masculinidade, essa autoridade normativa manifesta-se

por meio de uma adoção imposta de modelos tradicionais normais hegemônicos sobre a figura masculina. Esses modelos, por mais que sejam objetos subjetivos do senso comum, exercem um condicionamento dos indivíduos a se ajustarem aos moldes de determinadas acepções daquilo que se entende por “ser homem”.

Dentro destes moldes, Melo e Sobreira (2018) identificam a construção do gênero masculino como fortemente influenciada por traços esperados de personalidade, gostos, forma de falar, de vestir, e de virilidade, que condicionam o entendimento social da imagética masculina para além da biologia. Pode-se apontar, portanto, uma homogeneidade hegemônica das normas sociais que projetam para a sociedade e par ao indivíduo um ideal normativo que molda comportamentos e expectativas sociais em relação aos homens.

2.2 DESLEGITIMAÇÃO DA MASCULINIDADE NA DOCÊNCIA DA PRIMEIRA INFÂNCIA

A partir das informações compiladas no Censo Escolar de 2024 — cuja relevância estatística e abrangência nacional lhe conferem notório reconhecimento —, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em colaboração com as secretarias estaduais e municipais de educação, bem como com as instituições de ensino das redes pública e privada em todo o território nacional, constatou-se que o corpo docente atuante na Educação Básica brasileira é composto por aproximadamente 2,4 milhões de profissionais.

No que se refere, de modo específico, à etapa da Educação Infantil (EI), registrou-se um contingente de 686.823 docentes em exercício no ano de 2024. Tal quantitativo representa um incremento de aproximadamente 93.678 profissionais em relação ao ano de 2020, o que equivale a uma elevação percentual de 15,8% no referido intervalo. À luz da análise estatística, constata-se uma expressiva predominância feminina nesse segmento educacional, uma vez que 96,1% do total de docentes são mulheres — correspondendo a cerca de 660.038 educadoras ($0,961 \times 686.823 = 660.038$). Em contrapartida, os docentes do sexo masculino configuram uma minoria, representando apenas 3,9% do corpo docente, o que equivale a aproximadamente 26.785 profissionais ($0,039 \times 686.823 = 26.786$), delineando um panorama de marcante assimetria de gênero, fortemente pautado pela hegemonia feminina, o que reafirma a histórica e persistente feminização que permeia esta etapa da educação básica.

O dado estatístico corrobora, sob uma perspectiva quantitativa, aquilo que já se consolida no imaginário social e na experiência empírica; de que a representação docente, bem como a prática pedagógica desenvolvida no âmbito da primeira infância, configura-se historicamente como um espaço predominantemente feminino, marcado pela expressiva presença de mulheres na condução dos processos educativos iniciais. Ancorando-se nessa tessitura argumentativa, Silva (2021; p. 4) evidencia que, “A educação das crianças pequenas é coligada, grosso modo, ao trabalho doméstico e à maternidade e, assim, a prática docente nesta etapa é naturalizada enquanto área de atuação feminina”.

No âmbito das práticas laborais, observa-se uma rígida divisão sexual do trabalho (Hirata e Kergoat, 2007), na qual as funções sociais são historicamente atribuídas com base em construções de gênero. Nessa lógica dicotômica, ao homem é convencionalmente destinada a esfera “produtiva” — aquela vinculada ao trabalho formal, à geração de renda e à atuação no espaço público, os quais os gere proventos elevados — enquanto à mulher é relegada à esfera “reprodutiva”, compreendida como o domínio do cuidado, da maternidade e das atividades domésticas, geralmente desvalorizadas e invisibilizadas no sistema econômico tradicional (Hirata e Kergoat, 2007).

Imaginar um homem inserido nesse cenário é, para muitos, quase como concebê-lo submetido a um processo de descaracterização de sua masculinidade, uma vez que sua presença destoa dos padrões heteronormativos estabelecidos socialmente. Tal espaço não se alinha às expectativas construídas para o masculino, pois se presume que as práticas ali desenvolvidas — educar, cuidar, brincar — são de natureza eminentemente feminina e, portanto, exclusivas às mulheres. Essa concepção acaba por descaracterizar simbolicamente o homem, atribuindo-lhe uma identidade percebida como desviada da normatividade de gênero, o que frequentemente resulta em rejeição e resistência à sua presença nesse contexto (Menezes, 2022).

No âmbito das formações simbólicas instituídas socialmente, o corpo não é uma entidade neutra, mas sim um constructo simbólico, carregado de signos produzidos e cheio de significados. Mais do que uma estrutura biológica, o corpo constitui-se como um locus de significação, por meio do qual se manifestam e se perpetuam códigos culturais e convenções sociais (Goellner, 2012).

O contexto do afastamento do contingente pedagógico masculino no magistério da Educação Infantil não se limita à problemática da mera presença física do homem nesse espaço — que é associada à robustez, à brutalidade e até à rispidez no estabelecimento de vínculos com

as crianças —, mas sim do conjunto de interpretações atribuídas ao corpo do homem. Esse corpo é simbolicamente construído a partir de ideais de gênero que instituem expectativas, papéis e estereótipos culturalmente enraizados.

Ao manifestar a intenção de ingressar, ou ao se inserir efetivamente, neste campo laboral, o homem é comumente interpretado como uma figura subversiva, uma vez que busca ocupar uma esfera laboral historicamente feminizada e socialmente desprovida do capital simbólico que tradicionalmente legitima e sustenta a masculinidade hegemônica.

Segundo a elaboração de Ríos (2010), tal como referenciado por Silva (2021), no âmbito de suas investigações, a masculinidade hegemônica configura-se como o modelo normativo do que é compreendido, respeitado e valorizado no contexto do que é “ser homem” na sociedade. Ela molda as expectativas sociais, as dinâmicas de gênero e, até mesmo, a forma como a inserção de homens em campos profissionais tradicionalmente associados ao feminino é socialmente interpretada e estigmatizada.

a masculinidade hegemônica, impõe uma pressão social sobre os indivíduos que não se conformam a seus parâmetros, relegando a marginalização daqueles que “transgridem” os padrões estabelecidos de comportamento e identidade masculina. Embora a masculinidade tenha atravessado uma série de transformações e o modelo patriarcal, — O homem, socialmente exaltado, assume os papéis de líder, provedor e figura de autoridade, enquanto a mulher é confinada a esferas de cuidado, afetividade e obediência, comumente reduzida a funções subalternas dentro da estrutura social. — , tenha sido alvo de intensos questionamentos, a masculinidade hegemônica se reinventa e se ajusta, reconfigurando-se em conformidade com novos parâmetros sociais, a fim de assegurar a continuidade de sua dominação simbólica e estrutural sob novas formas de legitimação (Ríos (2010))

À luz desse arcabouço teórico, delinea-se a constituição de um instrumento conceitual eficaz à elucidação dos mecanismos sociais que historicamente relegaram à mulher determinadas funções, concebidas como extensões de uma suposta vocação natural. Tal compreensão remete, de forma indissociável, à teoria da divisão sexual do trabalho (Hirata e Kergoat, 2007), a qual subsidia a análise tanto da permanência feminina nesses espaços quanto das barreiras que obstruem a inserção masculina. Considerando que tais atividades são simbolicamente associadas ao “universo feminino”, a tentativa do homem de adentrar esse domínio resulta em processos de rejeição social, marginalização e imputação de estigmas que o vinculam à deslegitimação de sua masculinidade.

Um instrumental teórico que permite elucidar e ilustrar, em termos figurativos, os efeitos simbólicos experienciados pelo sujeito masculino ao adentrar um espaço historicamente codificado como feminino é o conceito aqui introduzido e denominado de “emasculação simbólica” — que, no contexto deste estudo, se distancia da acepção literal, que envolve a remoção ou destruição dos órgãos sexuais masculinos, como a castração, assumindo um campo semântico diferente — refere-se à diminuição ou deslegitimação das características tradicionalmente atribuídas à masculinidade, como a virilidade, a força e a autoridade, sendo uma construção social que desvaloriza o homem ao vê-lo fora dos “parâmetros estruturais de gênero convencionalmente estabelecidos”. Em outras palavras, a emasculação simbólica não envolve uma mudança física, mas um deslocamento das expectativas sociais sobre o papel do homem, fazendo com que ele seja visto como "menos homem" quando se afasta dos padrões heteronormativos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante a exposição deste trabalho, preconizamos a investigação da acentuada, e também assimétrica disparidade de gênero, tomando como espaço de estudo a atuação docente na Educação Infantil brasileira, e, mediante aos resultados por meio deste alcançados, e dos dados trazidos a pauta, podemos constatar que a premissa de tal disparidade não surge da espontaneidade do Sistema Educacional Brasileiro, mas se manifesta como um resultado de uma construção sociocultural, cuja qual associou, e associa até os dias de hoje, a EI ao simbolismo do universo feminino. Supracitamos como objetivo central deste estudo, desmistificar as associações que operam e contribuem para a exclusão masculina na docência da primeira infância e destrinchar seus impactos sociais.

Nossas descobertas, pautadas pela abordagem quali-quantitativa, reforçam que a masculinidade está longe de ser um fato biológico fixo, constituindo-se como um paradigma social e cultural, engendrado e internalizado a partir de normas e expectativas sobre elementos que compõem o universo masculino. Diante deste contexto, dentro do arquétipo dos gêneros, a divisão sexual do trabalho (Hirata e Kergoat, 2007) aparenta ser um modelo social que, historicamente, norteou o cuidado, o afeto e maternidade às mulheres, enquanto que por outro lado, atividades que buscam a produção, sobre tudo capital, aos homens, naturalizando à docência na primeira infância como um braço das funções maternas.

Diante destas constatações aparentes, a presença do homem no ambiente da Educação Infantil é tida como um ato de transgressão, e que não corresponde às normas que compõem a heteronormatividade, tão pouco aos modelos de idealização masculina a serem externados pela figura do homem. Essa cadeia de eventos acarreta em um processo de deslegitimação do pedagogo na forma da “emasculação simbólica”. A emasculação simbólica surge diante das pautas abordadas sob uma ótica que busca transcender sua acepção literal, tendo como sentido epistemológico e holístico aqui exposto na ilustração, na representação, da diminuição e da desvalorização dos traços normal e tradicionalmente ligados à masculinidade, tendo a função de apontar um afastamento para com os parâmetros convencionais de gênero.

Com base no aporte teórico e das contribuições dos autores externos como Beauvoir (1967), Connell e Pearse (2015), Hirata e Kergoat (2007) e Baliscai e Saito (2021), esperamos desvelar os obstáculos sociais e normativos acerca do gênero que impactam diretamente na atuação pedagógica de profissionais que, apesar de formados e capacitados, se veem e sempre são vistos como transgressores do comportamento hegemônico social. Compreender a presença masculina na educação infantil é de fundamental importância como apontam os autores, uma vez que a inserção destes profissionais na área possui o poder de contribuir para a desconstrução de noções hegemônicas e nocivas acerca da masculinidade, oferecendo às crianças, cidadãos em formação, a percepção de que homens também podem demonstrar afeto, gentileza, delicadeza e paciência e zelo, sem que estas práticas invalidem a masculinidade, ademais, contribuindo para o enriquecimento da socialização e da percepção de mundo, fundamentalmente importantes para a etapa da educação infantil.

Desafiar e superar as evidentes barreiras socioculturais que obstruem a participação de homens na docência da primeira infância requer um trabalho e esforço coletivo de constante desconstrução de normas tradicionais e estigmas de gênero. Promover um ambiente onde a única presença hegemônica seja a do respeito é um passo essencial para a espaços escolares e educativos mais equitativos e inclusivos, potencializando o desenvolvimento integral dos alunos. Suplantar a feminilização sócio-histórica da educação infantil e seus estigmas quanto a presença da figura masculina é uma necessidade imperativa para uma educação, através de formações pedagógicas continuadas, trabalhos de incentivo e de representatividade masculina docente no ambiente educacional, sendo estão não apenas uma pauta alarmista que se baseia em puramente em dados estatísticos, mas que urge para uma educação que celebre a pluralidade e desnaturalize as dicotomias de gênero.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Laurem; ACCORSSI, Aline. **Relações de gênero e a feminização da profissão docente: reflexões sobre a divisão sexual do trabalho**. RECC, Canoas, v. 24, n. 3, 49-60, nov. 2019. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/5425>. Acesso em: 04 mar. 2025.

BENTO, Berenice. **Na escola se aprende que a diferença faz a diferença**. Revista Estudos Feministas, vol. 19, agosto de 2011, p. 549–59. Disponível em: SciELO, <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016>. Acesso em: 04 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm >. Acesso em: 24 de Fev. de 2025.

BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 24 de Fev. de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf >. Acesso em: 24 de Fev. de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular da educação Infantil**. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_voll.pdf >. Acesso em: 10 de abri. De 2024.

Gouvêa Nunes, Patrícia, e Lucia Rincon Helena Afonso. **Docência e gênero: o professor homem na educação infantil**”. Revista Inter Ação, vol. 43, nº 3, fevereiro de 2019, p. 710–24. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.5216/ia.v43i3.48957>.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GROSSI, P. M. **Identidade de gênero e sexualidade**. Disponível em: https://mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/direitos-dasmulheres/artigostesesdissertacoes/questoes_de_genero/grossimiriam.pdf Acesso em: 24 de abr. de 2024.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. **Novas configurações da divisão sexual do trabalho**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/cCztcWVvvtWGDvFqRmdsBWQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 nov. 2024.

JAEGER, Angelita Alice; JACQUES, Karine. **Masculinidades e docência na educação infantil**. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 562, maio-agosto 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/M9qfpLxghJxZPF7qxKDG59n/>. Acesso em: 17 nov. 2024.

JESUS, J. G. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. 2º edição. Brasília: Revista e ampliada, dezembro de 2012. Disponível em: <https://www.diversidadesesexual.com.br/wp-content/uploads/2013/04/G%C3%8ANEROCONECITOS-E-TERMOS.pdf>. Acesso em: 24 de abr. de 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo-Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1992.

MENEZES, Cíntia De Paula Borges. **Professores homens na educação infantil: masculinidades, docência e desconstrução de lugares fixos**. Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade, vol. 9, no 20, maio de 2022, p. 74–90. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.55028/pdres.v9i20.15309>.

SILVA, Alexandre Rodrigo Nishiwaki da. Eu, **homem e educador de crianças pequenas: aprendizagem dialógica na docência na Educação Infantil**”. Retratos da Escola, vol. 15, nº 31, maio de 2021, p. 227–40. retratosdaescola.emnuvens.com.br, <https://doi.org/10.22420/rde.v15i31.1234>.

SILVA, et al. **Homens na Educação Infantil: propostas educativas açucaradas? Questões de gênero na educação da pequena infância**. Zero-a-Seis, vol. 22, nº 42, novembro de 2020, p. 507–28. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n42p507>.

Tatagiba, Alessandro Borges. “CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**; tradução Magda Lopes.” 3 ed. “Porto Alegre: ARTMED, 296 páginas, 2010.” Cadernos de Linguagem e Sociedade, vol. 13, no 1, julho de 2012, p. 205–08. Periodicos.unb.br, <https://doi.org/10.26512/les.v13i1.11610>.