



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CLECIO LEONARDO MENDES ARAÚJO

**♪ EU NÃO CONSIGO MUDAR O MUNDO, MAS EU BALANÇO ♪:
CADÊ OS PROFESSORES NEGROS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA
PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA (1998-2024)?**

Campinas
2025

CLECIO LEONARDO MENDES ARAÚJO

**♪ EU NÃO CONSIGO MUDAR O MUNDO, MAS EU BALANÇO ♪:
CADÊ OS PROFESSORES NEGROS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA
PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA (1998-2024)?**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Educação na Área de Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria

Coorientador: Prof. Dr. Cleriston Izidro dos Anjos

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL
DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELO ALUNO CLECIO
LEONARDO MENDES ARAÚJO, E ORIENTADA PELA
PROFA. DRA. ANA LÚCIA GOULART DE FARIA.

Campinas
2025

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Biblioteca da Faculdade de Educação
Gustavo Lebre de Marco - CRB 8/7977

Ar15e Araujo, Clecio Leonardo Mendes, 1985-
♪ Eu não consigo mudar o mundo, mas eu balanço ♪ : cadê os professores negros da educação Infantil na produção acadêmica brasileira (1998-2024)? / Clecio Leonardo Mendes Araujo. – Campinas, SP : [s.n.], 2025.

Orientador: Ana Lúcia Goulart de Faria.
Coorientador: Cleriston Izidro dos Anjos.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade de Educação.

1. Educação antirracista. 2. Interseccionalidade. 3. Educação Infantil. 4. Professores homens negros. 5. Culturas infantis. I. Faria, Ana Lúcia Goulart de. II. Anjos, Cleriston Izidro dos. III. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Faculdade de Educação. IV. Título.

Informações complementares

Título em outro idioma: I can't change the world, but I swing : where are the black male teachers of early childhood education in brazilian academic production (1998-2024)?

Palavras-chave em inglês:

Anti-racist education

Intersectionality

Early childhood education

Black male teachers

Peer culture

Área de concentração: Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

Ana Lúcia Goulart de Faria [Orientador]

Peterson Rigato da Silva

Roberta Cristina de Paula

Data de defesa: 31-03-2025

Programa de Pós-Graduação: Educação

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)

ODS: 5. Igualdade de gênero

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0001-5289-0904>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/2577913257068185>

Profa. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria

Prof. Dr. Peterson Rigato da Silva

Profa. Dra. Roberta Cristina de Paula

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

Em homenagem aos autores e às autoras negros/as

*Minha mais profunda manifestação de gratidão
Suas palavras foram farol em meio à neblina,
abrindo caminhos para um pertencimento que,
embora tardiamente, se manifestou com a força das raízes
que sempre estiveram presentes, esperando pelo reconhecimento.*

*Nas páginas que vocês escrevem, descobri vozes que ressoam
com a minha própria trajetória, que me ensinaram
a enxergar, sentir e a afirmar quem sou.*

*Durante minha trajetória acadêmica foram seus textos
que me deram coragem para enfrentar as lacunas e os silêncios,
preenchendo-os com saberes ancestrais, com resistência e com beleza.*

*Que essa homenagem seja um gesto de reconhecimento e compromisso.
Que eu possa, com minha própria trajetória,
honrar o legado que vocês construíram e continuam a construir.*

Com respeito e reverência,

Clécio Leonardo Mendes Araújo

AGRADECIMENTOS

A jornada até aqui não foi fácil. Enfrentei altos e baixos, desafios, dificuldades e problemas de saúde, mas jamais deixei de perseverar. Cada obstáculo foi um aprendizado, e cada conquista, um passo a mais em direção aos meus sonhos, que não se encerram aqui. Pretendo ir ainda mais longe. Sou imensamente grato por tudo o que tem acontecido em minha vida até hoje.

Agradeço à minha família, começando pela minha mãe, Maria Cleide Mendes Araújo, e meu pai, José Gomes Araújo, que me adotaram ainda na infância; e junto às minhas seis irmãs – Simone, Fabiana, Joseane, Cleide Irlane, Cléssida e Cleciane –, sempre me acolheram com amor e dedicação. Um agradecimento especial à minha madrinha, Dulce, que se tornou como uma terceira mãe para mim. Foi graças a ela que tive a oportunidade de ser adotado por essa família incrível, que me ensinou valores essenciais, me ofereceu amor, carinho e educação, e sempre esteve ao meu lado com apoio, conselhos e incentivo para que eu seguisse em busca dos meus sonhos e objetivos. Sou eternamente grato por cada gesto, cada palavra e cada demonstração de afeto que me tornaram quem sou hoje.

Aos meus sobrinhos queridos e afilhados, Kassius Lourenço e Ramiro Filho, que iluminam minha vida com sua alegria e carinho.

Ao Francisco Ricardo, meu marido e companheiro de jornada, a quem sou imensamente grato por ter cruzado meu caminho. Sua presença, cumplicidade e apoio foram fundamentais para que eu enxergasse o mundo com um novo olhar, e amadurecesse ao longo desses dois anos ao seu lado.

Ao meu querido gato Solaris, que sempre me seguia assim que eu chegava ao apartamento e se acomodava ao meu lado, no quarto, enquanto eu lia as recomendações de leitura para a construção deste texto. Nos momentos de descanso, sua companhia silenciosa e acolhedora tornava tudo ainda mais especial.

Ao meu amigo Josué Carlos Santos, por sua generosidade, conhecimento e apoio inestimável. Suas contribuições, dicas e experiência foram fundamentais para a escrita desta dissertação, e sou imensamente grato por sua amizade, que levarei comigo para a vida toda.

Aos meus grandes amigos, Paulo Hubiratã e Gustavo Fonseca, cuja amizade de longa data sempre esteve acompanhada de boas risadas e aventuras. Suas companhias foram essenciais para aliviar os momentos de estresse e tornar minha jornada acadêmica mais leve e memorável.

Às pessoas integrantes do GEPEDISC – Linhas Culturas Infantis.

À minha orientadora, Ana Lúcia Goulart de Faria, minha profunda gratidão pela dedicação, pelos valiosos ensinamentos ao longo da minha jornada acadêmica e pelo apoio incansável em cada etapa deste percurso. Sou especialmente grato(a) pela oportunidade de conhecer a

Universidade Estadual de Campinas, uma experiência única e transformadora que levarei para toda a vida. Seu incentivo e generosidade foram fundamentais para o meu crescimento acadêmico e pessoal. Obrigado por tudo!

Agradeço imensamente ao meu coorientador, Cleriston Izidro dos Anjos, por sua dedicação, paciência e valiosas orientações ao longo da construção desta dissertação. Sua vasta experiência e comprometimento foram fundamentais para que eu pudesse aprofundar meus conhecimentos e estruturar este trabalho da melhor forma possível. Mais do que um orientador, sua trajetória e representatividade como professor negro me inspiraram a enxergar a pesquisa como um espaço de transformação e resistência. Muito obrigado por cada ensinamento, incentivo e pelas trocas enriquecedoras que marcaram essa caminhada.

Às/Aos colegas do grupo de orientação, que compartilharam comigo seus conhecimentos e as angústias da vida acadêmica: Lidiane, Márcia e Mendes, com quem ingressei no mesmo período, e Lindsay, Nélia, Flávia e Luísa, minha gratidão pela companhia e troca ao longo dessa jornada.

A Rosali Rauta Siller, por aceitar realizar o ensaio da minha qualificação, ler meu texto com carinho e atenção, e contribuir com apontamentos valiosos, sempre de forma generosa e gentil, os quais enriqueceram ainda mais meu trabalho.

À minha banca de qualificação, composta por Cleriston Izidro dos Anjos e Flavio Santiago, meu sincero agradecimento pelas contribuições e considerações enriquecedoras para a construção da minha dissertação. Agradeço também à Solange Estanislau dos Santos, que esteve como suplente.

Agradeço, ainda, a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para que esta pesquisa se tornasse realidade.

Por fim, minha gratidão a Deus, por guiar meus passos, me dar força e saúde para enfrentar os desafios, e por sempre colocar em meu caminho pessoas incríveis que agregam valor à minha vida. Sem Sua presença e bênçãos esta conquista não seria possível.

RESUMO

Este estudo analisa as contribuições de professores homens negros à Educação Infantil em contextos antirracistas, com foco nas intersecções entre gênero e raça. A pesquisa, baseada em revisão bibliográfica de produções entre 1998 e 2024, e ancorada em pedagogias descolonizadoras, investiga o lugar ocupado por esses sujeitos na docência e a importância da construção de práticas pedagógicas antirracistas. Como principais referências, tivemos como interlocutores/as autores/as negros/as para a discussão acerca da intersecção entre raça/gênero, tais como Carlos Henrique dos Santos Almeida, Claudionor Renato da Silva, Cleriston Izidro dos Anjos, Eliane dos Santos Cavalleiro, Florestan Fernandes, Kabengele Munanga, Lélia de Almeida Gonzalez, Neusa Santos Souza, Nilma Lino Gomes, dentre outros/as autores/as, para a temática que direciona a pensar o lugar do professor negro da pequena infância. Os resultados apontam para a escassez e as contradições nas pesquisas existentes, reforçando a necessidade de aprofundamento do tema.

Palavras-Chave: Educação Antirracista. Interseccionalidade. Educação Infantil. Professores homens negros. Culturas infantis.

ABSTRACT

This study analyzes the contributions of black male teachers to Early Childhood Education in anti-racist contexts, focusing on the intersections between gender and race. The research, based on a bibliographic review of productions between 1998 and 2024, and anchored in decolonizing pedagogies, investigates the place occupied by these subjects in teaching and the importance of building anti-racist pedagogical practices. As main references, we have interlocutors, black authors for the discussion on the intersection between race/gender, such as Carlos Henrique dos Santos Almeida, Claudionor Renato da Silva, Cleriston Izidro dos Anjos, Eliane dos Santos Cavalleiro, Florestan Fernandes, Kabengele Munanga, Lélia de Almeida Gonzalez, Neusa Santos Souza, Nilma Lino Gomes, among other authors for the theme that direct us to think about the place of this black teacher of early childhood. The results point to the scarcity and contradictions in existing research, reinforcing the need for further study on the subject.

Keywords: Anti-racist education. Intersectionality. Early Childhood Education and care. Black male teachers. Peer culture.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN: Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CMEI: Centro Municipal de Educação Infantil

CNE: Conselho Nacional de Educação

COC: Comissão Organizadora de Concurso

EA: Estado da Arte

EMEI: Escolas Municipais de Educação Infantil

ERER: Educação Transversal na Linha de Pesquisa Educação para as Relações Étnico-Raciais

GEAFRO: Grupo de Estudo Gênero, Educação e Afrodescendência

GEPEDISC: Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sociocultural

IE: Instituições Educativas

IES: Instituições de Ensino Superior

IFES: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

EMEI: Escolas Municipais de Educação Infantil

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MNU: Movimento Negro Unificado

PIBID: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

SCIELO: Scientific Electronic Library Online

SEMEC: Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SISU: Sistema de Seleção Unificada

UESPI: Universidade Estadual do Piauí

UFPI: Universidade Federal do Piauí

UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos selecionados entre 2010 e 2019.....	73
Quadro 2 – Trabalhos selecionados entre 2020 e 2024.....	82
Quadro 3 – Linha do tempo dos trabalhos apresentados nos Quadros 1 e 2 que abordam a presença do professor negro da Educação Infantil (1998-2024).....	92
Quadro 4 – Comparativo entre professores homens negros e brancos na Educação Infantil, a partir de pesquisas selecionadas (1998-2024).....	93

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
INTRODUÇÃO.....	18
1 QUESTÕES RACIAIS E A FEMINIZAÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	23
1.1 Estudos sociais da infância e os estudos a respeito das relações étnico-raciais no Brasil....	41
1.2 Rompendo as barreiras no espaço feminizado da Educação Infantil.....	53
1.2.1 Masculinidades negras.....	59
1.3 Procedimentos metodológicos.....	63
2 REFLEXÕES ACERCA DE DOCÊNCIA, GÊNERO E RAÇA: A PRESENÇA MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	66
2.1 Pesquisas acerca de professores homens na Educação Infantil: o que dizem?.....	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS.....	100

APRESENTAÇÃO

Este trabalho reflete minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, marcada por uma descoberta transformadora: meu pertencimento como pessoa negra. Durante o mestrado, essa consciência se tornou um elemento central em minha vida e em minhas reflexões acadêmicas, guiando-me a uma pesquisa que busca analisar as contribuições do professor negro para a Educação Infantil em contextos antirracistas, com foco nas intersecções entre gênero, raça e suas implicações para a formação das crianças.

Nasci em Teresina, capital do Piauí; abandonado ainda na infância, fui adotado por uma família que sempre me acolheu com muito carinho. Cresci em um ambiente no qual questões raciais nunca foram discutidas.

Como muitas pessoas no Brasil, fui condicionado a não reconhecer ou refletir a respeito de meu pertencimento racial, mesmo diante de experiências que, em retrospectiva, eram marcadas pelo racismo. A ausência de diálogos referentes à raça e à realidade da adoção contribuíram para que a compreensão de meu pertencimento fosse adiada, mas, com o tempo, tornou-se um elemento central da minha trajetória pessoal e acadêmica.

Ao concluir o Ensino Médio, ingressei na graduação em Pedagogia, em 2013, na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), na modalidade de ampla concorrência, e não por meio do sistema de cotas. Na época, eu considerava as cotas como algo inferior, pois acreditava que, por me considerar capaz, deveria concorrer igualmente com as demais pessoas.

Ao longo da minha formação acadêmica em Pedagogia, a maior parte da turma era formada por mulheres, com a presença de homens se restringindo a mim e mais dois colegas. Sempre ouvia das minhas colegas: *“Vocês vão ter bastante dificuldades de trabalhar na educação infantil, porque as CMEIs preferem mais as mulheres.”* E nos anos iniciais, a escola costuma inserir o estagiário em Pedagogia no 4º e/ou 5º ano do Ensino Fundamental, porque consegue ter mais domínio com a turma. Esses comentários das minhas colegas ficaram bastante evidentes quando buscava me inserir no mercado de trabalho como estagiário, e verifiquei que enfrentaria várias barreiras e desafios para minha atuação docente.

Diante das dificuldades apresentadas, participei de um processo seletivo chamado PIBID, oferecido pela IES, em que pude ter meu primeiro contato com as escolas, iniciando a docência tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental.

Em 2018, me formei e, em seguida, fiz uma Especialização em Educação Infantil pela UESPI, e fui um dos dois únicos homens em uma turma majoritariamente composta por mulheres. Essa vivência ressaltou a percepção de como a Educação Infantil ainda é considerada, em grande parte, como um campo de atuação predominantemente feminino, reforçando estereótipos de gênero que limitam a presença masculina nesse espaço.

Minha presença na turma representava uma oportunidade de quebrar paradigmas e mostrar que o cuidado, a pedagogia e a formação de crianças não têm gênero, sendo uma responsabilidade compartilhada por todos/as. No entanto, enfrentei diversos obstáculos, como olhares de desconfiança, questionamentos da minha escolha profissional e até preconceitos relacionados ao meu papel na Educação Infantil.

Apesar disso, permaneci firme, acreditando que é fundamental haver representatividade masculina nesse campo para desconstruir esses estigmas, e apresentar às crianças uma diversidade de perfis de professores e professoras, contribuindo para um ambiente mais inclusivo e plural na formação da primeira infância.

Ao longo da minha formação acadêmica e do processo de descoberta da minha identidade racial, ingressei em um grupo de pesquisa, Roda Griô/GEAFRO, e compreendi o quanto essa visão era limitada, desinformada, o que me fez refletir no ingresso na graduação, quando não quis fazer pelo sistema de cotas.

Hoje, entendo que as políticas de cotas não são privilégios, mas mecanismos de reparação histórica e de justiça social, que buscam minimizar as desigualdades estruturais que, por séculos, excluíram pessoas negras, indígenas e de baixa renda dos espaços acadêmicos. Reconheço que as cotas são essenciais para democratizar o acesso à Educação Superior e para garantir a representatividade de grupos historicamente marginalizados, promovendo uma sociedade mais equitativa e plural.

No entanto, ao longo da minha formação acadêmica, especialmente durante a especialização em Educação Infantil, comecei a questionar essas percepções. Minha presença em uma turma majoritariamente feminina e as dificuldades enfrentadas como homem negro nesse espaço reforçaram a importância das políticas de ação afirmativa, como as cotas, para ampliar a diversidade e garantir a presença de grupos sub-representados em diferentes campos acadêmicos e profissionais.

A partir deste entendimento, me inscrevi no processo seletivo de ingresso ao mestrado da Universidade Estadual de Campinas pelo sistema de cotas, e uma das etapas do processo foi a entrevista com seu/sua possível orientador/a. Na defesa do meu projeto de pesquisa, a professora Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria fez alguns questionamentos, provocações para eu pensar a respeito de meu trabalho, que abordava a presença de professores homens na Educação Infantil. Ao final da entrevista, ela deu a seguinte sugestão para eu pensar caso fosse aprovado na seleção: “*Que tal você pesquisar sobre o professor negro na Educação Infantil?*”

Aprovado no mestrado e durante o decorrer do curso, enfrentei diversos desafios, tanto no âmbito pessoal quanto acadêmico. A descoberta da minha negritude foi um processo doloroso, mas também libertador, que exigiu uma releitura da minha própria trajetória e uma reavaliação de como eu me comportava com as dinâmicas sociais ao meu redor.

Durante o curso de mestrado, tive a oportunidade de estudar diversos/as autores/as negros/as, o que ampliou profundamente minha compreensão das questões raciais e a importância de produções acadêmicas e literárias que abordam o enfrentamento do racismo. Esse contato transformador despertou meu interesse por obras que discutem a luta por igualdade racial, levando-me a aprofundar leituras e reflexões críticas dessa temática.

Como resultado desse processo, publiquei duas resenhas pela Revista ABPN, uma plataforma voltada para pesquisadores/as negros/as. As resenhas, intituladas “Toxicidade do Racismo Recreativo em Forma de Brincadeira”, fundamentada na obra do autor negro Abdias Nascimento, e “Reflexões por uma Educação Antirracista”, do livro *O Pequeno Manual Antirracista*, da autora negra Djamilia Ribeiro, foram marcos na minha trajetória acadêmica, fortalecendo minha produção escrita, e reafirmaram meu compromisso em contribuir para o fortalecimento de uma educação antirracista e a valorização da produção intelectual negra.

Ressalto que, como um mestrando negro, tive a oportunidade de participar de diversos processos seletivos e cursos de formação voltados para a atuação como membro de bancas de heteroidentificação e Comissões Julgadoras. Dentre as experiências, destaco minha participação como membro das bancas do Vestibular da UNICAMP (2023, 2024), da Comissão Organizadora de Concurso COC/UFPI (2022, 2024), do Sistema de Seleção Unificada (SISU) da UFPI (2021, 2022, 2023 e 2024), do Processo Seletivo de Ingresso nos Cursos Técnicos do IFPR (2021) e do Processo Seletivo do Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena (Mestrado e Doutorado) da UNICAMP (2023). Essas experiências não apenas exigiram rigor

técnico e ético, mas também incluíram cursos de capacitação, que foram fundamentais para minha formação acadêmica e política.

Essas capacitações proporcionaram um espaço de discussão e aprofundamento de temas como racismo, critérios fenotípicos, heteroidentificação, ações afirmativas, relações étnico-raciais e as normas que regem os procedimentos das bancas de verificação fenotípica. Esse processo de aprendizado foi essencial para minha formação enquanto pesquisador, contribuindo significativamente para a construção da minha dissertação, cujo tema é o professor negro na Educação Infantil. A vivência nesses espaços fortaleceu minha capacidade de analisar criticamente as relações étnico-raciais no Brasil.

Eu, Clécio Leonardo Mendes Araújo, sou homem, negro e gay, oriundo da cidade de Teresina, Piauí; atualmente sou professor substituto polivalente do 1º ao 5º ano da SEMEC, membro dos grupos Estudo Gênero, Educação e Afrodescendência (Roda Griô/GeAfro) da Universidade Federal do Piauí- UFPI, do Grupo de pesquisa Educação Transversal na Linha de Pesquisa Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sócio-Cultural (GEPEDISC cultura infantis), da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, e Membro de Heteroidentificação da Comissão Organizadora de Concurso (COC/UFPI) e dos processos seletivos da SISU/UFPI.

O mestrado não só expandiu meu olhar crítico das relações raciais no Brasil e me incentivou a um engajamento mais ativo em ações que promovam a inclusão e a diversidade no campo educacional. Pretendo continuar minha trajetória acadêmica dando continuidade à pesquisa acerca de representatividade negra na educação, e contribuindo para a formação de novos/as professores/as conscientes da importância de uma educação antirracista.

Esse percurso de formação, atravessado pela descoberta do pertencimento racial e da experiência na Educação Infantil, conduziu esta pesquisa às discussões referentes à educação para as relações étnico-raciais na primeira infância, com um recorte de gênero e raça, uma vez que tal abordagem se faz necessária diante do fato de que a maioria das pesquisas que tratam da presença masculina na Educação Infantil concentra-se na figura do homem em geral, sem considerar as especificidades e os atravessamentos do ser homem negro nesse espaço.

Ainda hoje, esse campo educacional permanece predominantemente feminino e, nos poucos casos em que há presença masculina, é majoritariamente ocupada por homens brancos,

o que reforça a invisibilidade dos professores homens negros e a urgência de discutir os impactos dessa ausência na construção de práticas pedagógicas antirracistas desde os primeiros anos da infância.

INTRODUÇÃO

A relação entre o professor homem negro e a Educação Infantil e seu papel na pequena infância têm sido alvo de inquietações desde a minha formação enquanto acadêmico de Pedagogia, e se tornaram mais latentes quando comecei a me deparar com essas questões e me tornei membro dos grupos de pesquisa Estudo Gênero, Educação e Afrodescendência (Roda Griô/GeAfro) da Universidade Federal do Piauí- UFPI, do Grupo de Pesquisa Educação Transversal na Linha de Pesquisa Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES) e do GEPEDISC Culturas Infantis.

As discussões a respeito de gênero e raça são indissociáveis da esfera educacional, especialmente no contexto da Educação Infantil. Dados do Censo da Educação Básica de 2022 indicam que apenas 3,7% desses docentes são homens, e o levantamento não apresenta recorte racial, o que sugere uma sub-representação ainda maior de homens negros nesse espaço.

É importante destacar que esses índices se mantêm praticamente inalterados ao longo da última década, revelando a persistência de um padrão estrutural. Esse cenário, no entanto, não pode ser dissociado do contexto político recente, marcado por avanços e retrocessos em políticas públicas voltadas à equidade de gênero e raça, influenciando diretamente na composição do corpo docente e como essas temáticas são tratadas nas instituições de ensino.

As discussões no tocante ao gênero ganham outra roupagem quando recaem em homens negros, sobretudo na Educação Infantil, visto que, socialmente, mantém-se a ideia de que somente mulheres estão aptas para atuar na primeira etapa da Educação Básica, uma vez que possuem atributos ligados ao cuidado e ao afeto, motivando, dentre outros aspectos, a não presença de homens na EI.

A Educação Infantil ainda perdura como um ambiente feminilizado; embora a presença masculina esteja aumentando paulatinamente, a educação ainda é em sua maioria formada por mulheres, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2021. Por isso é necessário um olhar mais acurado para as masculinidades presentes na educação, em especial a negra, que é marginalizada, e como o patriarcalismo ainda se faz presente na divisão do trabalho pedagógico.

Silva (2014) apregoa que as diferenças entre gênero masculino e feminino na docência se encontram em suas distinções pela dicotomia do cuidar e do educar, em que a maternidade é

solícita e posta como mito, e a feminização é o exemplo que o neoliberalismo faz nascer e reviver diariamente no trabalho docente da EI, reforçando as desigualdades de gênero.

A maternidade é o principal motivo do afastamento do professor homem e da Educação Infantil, pois, para uma sociedade patriarcal, um homem não pode dar banho e trocar fraldas de crianças menores de seis anos. Mas é necessário entender frente a esse debate que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação coloca que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (Brasil, 1996).

Desse modo, não há nenhum respaldo legal que impeça a atuação de professores homens na EI, tampouco uma justificativa para que os cursos de licenciatura imponham restrições à sua formação para essa etapa do ensino. Na reflexão de gênero e raça no contexto da EI, destaca-se que a presença masculina tem aumentado gradualmente nas últimas três décadas.

Segundo dados do Brasil (2023), a cada cem professores na Educação Infantil, apenas quatro são homens. Silva (2014) ressalta que, para atuarem nessa etapa do ensino, os professores homens enfrentam uma espécie de “provação”, precisando comprovar sua índole e até sua sexualidade, desde que esta não represente, supostamente, riscos às crianças, uma exigência que não é imposta às professoras.

A discussão não se limita à questão de gênero, mas abrange também a questão racial. Como já mencionado, não se trata apenas da presença de homens na Educação Infantil, mas especificamente de homens negros, inseridos em uma sociedade marcada pelo racismo estrutural. Esse contexto influencia, de forma significativa, tanto nas instituições quanto nas relações sociais, que são permeadas por desigualdades e preconceitos históricos. Assim, faz-se necessária uma reflexão a respeito do exercício da prática docente desse profissional, homem negro que direta ou indiretamente sofre restrições ao manifestar sua vontade de atuar na Educação Infantil.

As restrições e dificuldades enfrentadas por homens negros na Educação Infantil começam ainda na fase de estágio, durante a graduação. Muitos desses estudantes encontram barreiras para acessar escolas e realizar sua prática pedagógica, principalmente devido ao

preconceito de gênero. Em diversas instituições, há uma resistência em aceitar homens para atuar com crianças pequenas, sob a justificativa de que apenas mulheres seriam adequadas para esse tipo de trabalho. Nesses casos, o currículo nem chega a ser avaliado, o que evidencia uma exclusão baseada no gênero. Mesmo antes de a questão racial ser colocada em pauta, o simples fato de ser homem já representa um obstáculo significativo nesse campo profissional.

A partir das experiências vivenciadas, quer durante as práticas de estágio, quer como professor, quer como membro dos grupos de pesquisa, surgiram várias indagações a respeito da presença do docente masculino na Educação Infantil, tais como: Há lugar para o profissional do gênero masculino na Educação infantil? Onde estão os profissionais do gênero masculino que se formam todos os anos em Pedagogia? Como relacionar Educação Infantil e educação de gênero e raça? Qual o lugar dos professores homens negros na Educação Infantil e qual sua importância para a construção de uma educação antirracista, que é dever de todos? Como a escassa presença de professores homens negros na Educação Infantil é representada na produção acadêmica brasileira entre 1998 e 2024, e que implicações essa ausência demonstra para a construção de práticas pedagógicas antirracistas?

Nesse contexto, a hipótese para a elaboração desta dissertação surgiu a partir de provocações feitas durante o processo seletivo do mestrado. Na etapa de avaliação do meu projeto, que abordava a presença de professores homens na Educação Infantil, a professora Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria, durante a entrevista, sugeriu que eu pensasse em uma nova perspectiva, caso fosse aprovado na seleção: *“Que tal você pesquisar sobre o professor negro na Educação Infantil?”*

Outra provocação, e igualmente relevante, foi a descoberta tardia do meu pertencimento racial, o que provocou novas reflexões da minha trajetória pessoal e profissional, ampliando o olhar das interseções entre gênero e raça no contexto educacional.

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo geral investigar a ausência de professores homens negros na Educação Infantil, com foco na escassez de estudos que abordem a intersecção entre raça, gênero e na necessidade de práticas pedagógicas antirracistas.

Para alcançar esse objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos: mapear as produções acadêmicas de professores homens negros na Educação Infantil no período de 1998 a 2024; analisar as interseções entre raça e gênero nas referidas produções; demonstrar os

desafios e as potencialidades da docência negra masculina em práticas antirracistas na Educação Infantil.

A principal justificativa para o desenvolvimento deste estudo é provocar questionamentos e análises críticas acerca da atuação desse profissional, estimulando debates aprofundados entre os/as estudantes do curso de Pedagogia e os sujeitos escolares, bem como demonstrar que, com compromisso e responsabilidade, o professor homem está tão apto para atuar na Educação Infantil quanto a mulher.

Portanto, a relevância deste estudo está em promover reflexões críticas pertinentes à docência masculina negra na Educação Infantil, considerando os múltiplos desafios enfrentados por esses sujeitos, desde sua formação inicial nos cursos de Pedagogia até sua inserção no exercício docente.

A presença de homens negros nesse espaço educacional ainda é marcada por resistências históricas, preconceitos de gênero e raça, além da invisibilização de suas experiências no campo acadêmico e profissional.

Ao trazer um novo olhar para esse profissional, o estudo busca romper com estereótipos que limitam sua atuação e questionar as estruturas que dificultam sua permanência e valorização, reconhecendo que a diversidade no corpo docente é essencial para a construção de uma Educação Infantil verdadeiramente inclusiva, antirracista e representativa.

As seções que compõem este trabalho dissertativo buscam, em um primeiro momento, apresentar discussões no tocante às questões raciais e a feminização da docência da Educação Infantil, indicando que é necessário romper as barreiras desse espaço ainda feminilizado, emergindo também a necessidade de centrar inquietações acadêmicas nas masculinidades negras, já que tais direcionamentos contribuem sobremaneira para compreender a ausência desses professores na Educação Infantil e nas produções acadêmicas brasileiras.

Os procedimentos metodológicos utilizados durante a pesquisa são detalhados na Seção 1, a partir de um levantamento de dados referentes às pesquisas/trabalhos que discutem a presença do professor homem negro na Educação Infantil, tendo como base de dados o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a Scientific Electronic Library Online (SciELO) e o Google Acadêmico, tendo como recorte temporal os anos de 1998 a 2024 no Brasil.

Como principais referências, contamos com interlocutores/as, autores/as negros/as para a discussão a intersecção entre raça/gênero, tais como: Carlos Almeida (2023), Claudionor Silva (2012), Clériston Izidro dos Anjos (2020), Eliane Cavalleiro (2001,2014) Florestan Fernandes (2004), Kabengele Munanga ((2000), Lélia Gonzalez (2020), Neusa Souza (2021), Nilma Gomes (2017), dentre outros/as cuja temática direciona a pensar o lugar desse professor negro da pequena infância.

Na segunda seção, apresentam-se algumas necessárias reflexões concernentes à docência e ao gênero, em uma perspectiva de inserção da presença masculina na Educação Infantil, com a seguinte pergunta: O que dizem as pesquisas a respeito de professores homens na Educação Infantil?

Por último, as Considerações finais retomam a discussão realizada no presente estudo, enfatizando como o espaço ocupado pelo professor homem negro na Educação Infantil pode contribuir para práticas pedagógicas antirracistas, pois reconhecer e valorizar esses professores é essencial para transformar a Educação Infantil em um espaço mais diverso, inclusivo e antirracista.

1 QUESTÕES RACIAIS E A FEMINIZAÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eu sou negro e não sabia

Ser preto no Brasil inclui ser humilhado.
 O privilégio me impediu de ver quem eu era.
 Eu sou negro, mas demorei para perceber isso.
 Sempre tive espelhos à disposição, mas não entendia
 que os lábios grossos, o cabelo quase pixaim
 e a pele alguns tons mais escuros
 do que quase todos mundos na escola diziam alguma coisa.
 Eu sou negro, mas nunca soube o que é ser preto no Brasil.
 Ser preto no Brasil é ouvir o tempo todo que você é inferior,
 de jeitos mais sutis ou mais abertos.
 É se acostumar com isso a ponto de nem achar estranho,
 e de achar que é verdade.
 Ser preto no Brasil é ser vigiado em lojas,
 é levar batida da polícia sem ter por que,
 é ouvir que você está de exagero quando reclama disso.
 Ser preto no Brasil é não ter sido presidente, não se ver
 no Congresso nem no Judiciário.
 É aparecer na foto do governador só uma vez por ano,
 no Dia da Consciência Negra.
 Ser preto é morrer espancado no mercado
 e dizerem que não foi racismo.
 Ser preto no Brasil é ter antepassados que apanharam,
 verteram sangue, foram propriedades,
 mas descobrir que tua cidade não pode parar um dia
 para refletir sobre isso porque isso prejudicaria
 os donos de shopping, todos necessariamente brancos.
 Ser preto no Brasil é eleger alguém finalmente como você
 e ouvir que isso não pode ser comemorado porque é racismo.
 Ser preto é acharem que você usa droga, que é ladrão,
 é a quase certeza de que teus pais têm empregos ruins
 onde são tratados como pessoas de segunda classe
 e imaginar que dificilmente isso vai ser diferente para teus filhos.
 Ser preto no Brasil é ser o último degrau, é servir de consolo
 para quem está no fundo do poço,
 mas tem a pele branca e pode pensar: pelo menos eu não sou ele.
 Ser preto no Brasil é abaixo do fundo do poço.
 Do fundo do poço você tem mais chance de subir.
 E por isso eu demorei para perceber quem eu sou. De onde eu vim.
 Porque em algum momento duas ou três pessoas escaparam disso
 e conseguiram que meus pais, meu irmão e eu pudéssemos
 ver tudo isso meio de fora, mesmo pertencendo ao mesmo mundo.
 Mas hoje eu sei o que sou. E não vou deixar passar sem responder
 as barbaridades que se dizem sobre não haver racismo no Brasil.
 Porque quem diz isso está apenas perpetuando a dor e ela já durou tempo demais.

(Galindo, 2020)

O texto acima chama atenção por ser uma realidade histórica e cultural que associa os estereótipos direcionados às pessoas pretas com situações maculosas, de rebaixamento e de exclusão mesmo que sutil. O racismo e o preconceito utilizam essa sutileza de forma vil e perversa, fazendo com que muitos/as negros/as, mesmo com os fenótipos escancarados, não se percebam como tais e neguem o seu pertencimento racial.

Inclusive eu, que no meu percurso social, cultural e acadêmico me refutava categoricamente a me reconhecer como negro, mas meus pares em todos os espaços me afirmavam o contrário, com olhares tortos, e a resistência em me aceitar como alguém com potencial e com habilidades. Tal recusa, infelizmente, se ancora em uma lógica estrutural que historicamente posiciona pessoas negras como inferiores, seja do ponto de vista social, econômico ou acadêmico.

Ainda que tenhamos consciência de que a formação da sociedade brasileira resulta da junção de diversas culturas, da extensão territorial continental do país, da diversidade geográfica e da intensa miscigenação, persistem visões enraizadas no preconceito e na discriminação, muitas vezes sustentadas pela desinformação. Esse cenário revela o quanto o reconhecimento da identidade negra ainda é atravessado por obstáculos simbólicos e estruturais, que precisam ser enfrentados desde a primeira infância.

Levando em consideração tal cenário, Quijano (2009) postula que a colonialidade é balizada de forma categórica, quando impõe classificação racial-étnica de forma única da população. Embora sua origem seja operada pelo capitalismo, que é o modelo majoritário em que as sociedades modernas se debruçam, a dominação das formas coloniais ainda se encontram presentes, mesmo com a finitude da dominação colonial europeia em solo da América Latina.

Os desdobramentos da colonialidade na história do Brasil são intrinsecamente marcados pela dominação europeia, sustentada por uma estrutura racista, patriarcal e epistemicida, que excluiu e silenciou as formas de conhecimento dos povos não pertencentes ao eixo ocidental.

As desigualdades raciais, evidentes desde o período colonial e ao longo da construção do país como Estado-nação, foram legitimadas e perpetuadas pelo sistema escravocrata e colonial. Esse processo histórico não apenas sustentou essas desigualdades, como também deixou como legado o silenciamento e a invisibilização da população negra ao longo da história.

Essa miscelânea cultural, por vezes, gera atritos sociais, familiares e escolares. Nessa perspectiva, Cardoso (2021, p.54–55) atesta:

As relações raciais nos inserem na centralidade dos processos identitários quer coletivos, quer públicos. Sendo necessário então indagar se a totalidade dos sujeitos pertencentes aos mais diversos segmentos étnico-raciais devem afastar-se dos mais divergentes argumentos que tentam limitar às discussões raciais voltados para os negros quando se centraliza a discussão sobre questões raciais, logo, não há possibilidade alguma de enfrentamento as desigualdades raciais focando em um único sujeito.

A Educação Infantil é, indubitavelmente, um espaço com grande potencial para promover práticas de socialização e convivência plural, já que nela as crianças têm contato com diferentes culturas, religiões, etnias e modos de vida. No entanto, é importante destacar que esse não é o único, nem o primeiro espaço em que as crianças constroem relações e identidades.

Desde muito cedo, meninas e meninos vivenciam suas infâncias em múltiplos territórios: nas ruas, nas comunidades, nas rodas de capoeira, nos terreiros, nos movimentos sociais, nas famílias ampliadas, nos condomínios e em tantas outras experiências sociais e culturais. Muitos desses espaços oferecem resistência simbólica ao racismo e promovem o fortalecimento da identidade negra de forma mais direta do que os ambientes escolares, que ainda carregam heranças excludentes e estruturas racistas.

Além disso, é preciso considerar que uma parcela significativa das crianças, especialmente de zero a três anos, ainda está fora das instituições de Educação Infantil, em razão da escassez de vagas ou da ausência de políticas públicas efetivas.

Portanto, ao valorizar o papel das creches e pré-escolas, é fundamental não desconsiderar os outros espaços nos quais as infâncias acontecem e se fortalecem, especialmente quando nos referimos à experiência de crianças negras, que precisam de lugares nos quais possam não apenas conviver, mas também se reconhecer, se expressar e se proteger das violências simbólicas e materiais que a sociedade ainda impõe.

É evidente a relação intrínseca entre o desrespeito e o racismo, uma vez que ambos se manifestam de forma interdependente na sociedade. Os preconceitos e estereótipos, moldados por influências culturais e experiências individuais, são frequentemente perpetuados pela ausência de informação e pela falta de diálogos transparentes e críticos. Nesse sentido, a desinformação e a reprodução de narrativas excludentes contribuem para a manutenção de estruturas discriminatórias, reforçando a necessidade de uma educação antirracista e de espaços de debate que promovam a desconstrução dessas concepções.

De acordo com Santos e Guanãbens (2021), o racismo e o preconceito são historicamente construídos e devem diariamente ser desmistificados e extirpados do seio da sociedade brasileira, para haver a valorização da cultura, literatura e história africana e afro-brasileira.

Para isso, é fundamental que a escola valorize e incorpore a cultura, a literatura e a história africana e afro-brasileira em seu currículo, não como conteúdos periféricos, mas componentes essenciais da formação cidadã. Afinal, só é possível valorizar aquilo que se conhece: ignoramos, muitas vezes, a riqueza do continente africano e a diversidade de seus países justamente por falta de formação adequada.

Nesse sentido, torna-se imprescindível investir na formação inicial e continuada das/os profissionais da educação, para que possam reconhecer, valorizar e integrar a contribuição de intelectuais negros, bem como promover práticas pedagógicas que rompam com estereótipos historicamente construídos.

Dessa forma, o racismo vai, pouco a pouco, sendo enfrentado e deixando de ser uma estrutura naturalizada pela população branca e pelas elites brasileiras. No entanto, o preconceito e a discriminação ainda persistem, muitas vezes ressignificados em novos contextos. Para que esse processo de desconstrução avance, é fundamental o fortalecimento de uma escolarização crítica, pautada no conhecimento, na objetividade e no respeito à diversidade. Além disso, é essencial que a educação familiar promova valores que assegurem a dignidade da pessoa humana, combatendo qualquer forma de preconceito ou discriminação.

É relevante que os/as profissionais da educação compreendam que os currículos na Educação Infantil devem ser elaborados como construções socioculturais dinâmicas, que organizam as experiências e aprendizagens das crianças de forma integrada, considerando seus contextos, identidades e direitos. Para tal intento, é fundamental que a formação inicial e a continuada dos/das educadores/as contemplem uma abordagem reflexiva e crítica, promovendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas alinhadas às perspectivas da infância, da diversidade e da equidade

Nesse sentido, o currículo vai além de um conjunto de conteúdos e diretrizes, refletindo valores, saberes e práticas que precisam ser continuamente ressignificados para garantir uma educação inclusiva, equitativa, de qualidade e antirracista.

Anteriormente às Leis 10.639/03 e 11.645/08, observava-se nos currículos, nos itens tempos, organização dos espaços e materiais, a negligência quanto à contribuição direta dos negros e indígenas para a formação sociocultural, econômica e histórica do país. Frequentemente, esses grupos eram representados de forma pejorativa e subserviente, tendo sua participação na construção do Brasil invisibilizada. A implementação dessas leis trouxe um marco legal que obriga a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena na educação, promovendo a valorização das identidades e combatendo narrativas eurocêntricas

No contexto da Educação Infantil, compreendida como a primeira etapa da Educação Básica e não como o único espaço de formação das crianças, é fundamental repensar o currículo de forma a garantir o direito de todas as crianças, sobretudo as crianças negras, ao acesso a uma educação antirracista e multicultural.

Essa perspectiva deve reconhecer a diversidade como elemento estruturante das práticas pedagógicas e da convivência, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Contudo, é preciso também reconhecer que nem todas as crianças frequentam creches e pré-escolas, seja por ausência de vagas ou por outras questões socioeconômicas e culturais.

Assim, ainda que as instituições formais de Educação Infantil sejam espaços com potência para promover experiências significativas e inclusivas, são apenas um dos lugares nos quais as infâncias se desenvolvem. Por isso, uma educação comprometida com a equidade racial precisa dialogar com as diferentes realidades das crianças, respeitando os territórios diversos em que elas vivem, aprendem e constroem suas identidades

De acordo com Coelho e Ferreira (2003), a Lei n.º 10.639/03 trouxe novas possibilidades no tocante a investigações com prismas novos em relação à educação para as Relações Étnico-Raciais tornarem-se amplas, buscando viabilizar debates a respeito de preconceito e discriminação nos mais variados ambientes. Além disso, passou a permitir que se realizassem análises mais aprofundadas de como os/as estudantes compreendem, vivenciam e reproduzem questões raciais no ambiente escolar, promovendo uma reflexão crítica de suas próprias atitudes e percepções.

Nesse cenário, Santiago (2013) afirma que qualquer fundamentação que se volte à educação das Relações Étnico-Raciais requer reformas educacionais e educadoras/es sensíveis a essa temática. Destaca o segundo artigo da Resolução n.º 1/2004, do Conselho Nacional de

Educação (CNE), oportunizando espaços propícios para as disputas étnico-raciais na Educação Infantil, abarcando a diversidade e o pertencimento étnico-racial.

A Educação Infantil é um espaço no qual, possivelmente, ocorrem os primeiros contatos das crianças com a obrigatoriedade de conviver com divergências, críticas, competições, classificações e estereótipos. Nesse contexto, as culturas infantis, escolares e familiares se entrelaçam, influenciando as experiências e aprendizagens das crianças.

Segundo Barbosa (2007), as culturas infantis são dinâmicas e se constroem a partir das interações entre os pares e as/os adultas/os, dialogando constantemente com as normas e os valores das culturas escolares e familiares. A Educação Infantil não apenas evidencia essas dualidades, como também se torna um meio fundamental para a aquisição de conhecimentos e para a construção de valores éticos, morais e democráticos.

A Educação Infantil é o local no qual as crianças desenvolvem a sua capacidade de questionar, começam a ter a consciência de pertencimento grupal. Dessa forma, as/os professoras/es de Educação Infantil precisam de formação e/ou capacitação para poderem abarcar a pluralidade cultural e étnica brasileira.

De acordo com Barbosa (2007), as vivências infantis estão ligadas intrinsecamente a referências contextuais e, mesmo sendo sua inserção no mundo recente, elas observam, apreendem e interpretam rapidamente as diferenciações sociais.

Além disso, é necessário ter em mente que mesmo sendo subestimadas, é de suma importância, conforme mencionam Silva *et al.* (2021), que haja o reconhecimento de que as crianças cumprem ativamente um papel de centralidade nos processos construtivos de suas mais variadas identidades raciais. A cor da pele vai exercer diretamente impactos expressivos nesses processos e, segundo Cavalleiro (2014), as crianças têm, desde muito cedo, elementos para perceber as distinções raciais entre seus pares.

É importante mencionar que, quando se pensa em uma construção histórica e social das crianças da Educação Infantil enquanto sujeitos únicos de uma consciência racial, as atividades pedagógicas precisam ter reflexos no meio social como no espaço familiar, voltados para uma educação inclusiva, sem preconceitos, exclusões e discriminações de qualquer tipo.

Nesse sentido, é necessário pensar que uma proposta pedagógica para a Educação Infantil deve, conforme Brasil (1998), “valorizar, nas crianças, a construção de identidade pessoal e de sociabilidade, o que envolve um aprendizado de direitos e deveres”. Neste mesmo

viés, esse autor (2010) afirma que a interação é fundamental para a aprendizagem relevante das crianças, e as brincadeiras são estratégias para a formação holística na Educação Infantil.

Por que as questões étnico-raciais ainda geram inquietação entre nós? Essa inquietação revela a insuficiência de uma abordagem consistente dessas temáticas na formação inicial e continuada de professoras/es, especialmente na Educação Infantil, quando os primeiros contatos com a diversidade são estabelecidos.

Estudos como os de Gomes (2005) e Barbosa (2015) indicam que a ausência de preparo teórico e prático para o estudo das relações étnico-raciais contribui para a reprodução de estereótipos, a negação da história e da cultura afro-brasileira e indígena e a manutenção de práticas pedagógicas eurocentradas.

Além disso, Cavalleiro (2001) destaca que o racismo institucionalizado na escola brasileira se manifesta de forma velada, muitas vezes naturalizado no cotidiano escolar, o que reforça a urgência de uma formação docente que enfrente essas estruturas.

Assim, a questão étnico-racial torna-se um marcador central para refletir no tocante às práticas pedagógicas, políticas curriculares e a constituição da docência, exigindo um compromisso ético, político e formativo por parte das instituições de ensino e dos/as próprios/as educadores/as.

No entanto, apesar de ser um dos pilares da formação do Brasil, essa diversidade nem sempre foi reconhecida e valorizada, o que contribui para tensões e desafios na construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva, conforme Santos (2002, p.135): “o modelo cívico brasileiro é herdado da escravidão, tanto o modelo cívico cultural como o modelo cívico político”. Considerando a importância dessa geo-historicidade, o autor argumenta que “a escravidão marcou o território, marcou os espíritos e marca ainda hoje as relações sociais deste país” (2002, p. 135).

Nesse contexto, Sousa (1983) destaca que, na sociedade brasileira, marcada simultaneamente pelo multiculturalismo e pelo racismo, a raça desempenha funções simbólicas que, direta ou indiretamente, determinam os espaços e posições ocupadas por negros e brancos. A escravidão representa uma das mais profundas feridas da história do Brasil, deixando marcas visíveis e estruturais que perpetuam desigualdades até os dias atuais

Nesse sentido, Miraglia e Camasmie (2023, p.189) argumentam que “essas desigualdades não se justificam apenas como um legado direto da escravidão, mas, sobretudo,

pelo uso contínuo de seus efeitos por aqueles que buscam manter privilégios, mesmo após 133 anos da abolição”.

Sousa (1983) corrobora essa análise, ao afirmar que a desigualdade racial no Brasil é um resquício da ordem escravocrata, na qual a população negra foi sistematicamente relegada a uma posição subalternizada. Além disso, a hierarquia racial, reforçada pela questão da cor, desempenhou um papel central na manutenção da hegemonia branca, perpetuando estruturas de exclusão e marginalização que ainda se refletem na sociedade contemporânea.

Partindo dessas premissas, é crucial que os materiais didáticos e currículos primem pela isenção de conteúdos racistas ou dotados, quer seja de forma direta ou indireta, de conteúdos preconceituosos, desrespeitosos. Os currículos usados no processo de aprendizagem das nossas crianças devem conter em sua integralidade as diversas e ricas contribuições dessa diversidade étnica para a formação nacional e de nossa vasta riqueza cultural, para não incorrer em atos de discriminação racial.

Ao abordar essas questões, é fundamental ter em mente que, conforme Gomes (2017), e em alinhamento com nosso entendimento, a discussão a respeito de raça deve ser compreendida como um fenômeno construído socialmente, que reflete as dinâmicas políticas e culturais moldadas ao longo do processo sócio-histórico.

A raça não é um atributo biológico, mas uma construção social que surge das relações de poder, opressão e hierarquização que foram institucionalizadas ao longo do tempo. Essas construções influenciam profundamente as interações sociais, determinando as posições, os direitos e os acessos dos diferentes grupos dentro da sociedade. Portanto, a análise desse tema precisa considerar o contexto histórico e as estruturas de poder que deram origem e perpetuam as desigualdades raciais que ainda permeiam a sociedade contemporânea.

Quando éramos mais novos, muitos de nós, enquanto alunos/as, não tínhamos plena compreensão da importância desses temas nem de como afetavam diretamente a vida de muitas crianças em diferentes fases e contextos educacionais. Muitas vezes, reproduzíamos falas e atitudes racistas e preconceituosas, reflexo da ausência de uma abordagem adequada em nossa formação escolar.

A implementação de políticas públicas afirmativas tem promovido mudanças significativas no enfrentamento das desigualdades étnico-raciais no ambiente escolar. Essas

políticas têm contribuído para a formação continuada de professores/as e a valorização da diversidade nas práticas pedagógicas.

Ainda assim, a falta de preparo docente em décadas anteriores comprometeu o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva. Reconhecemos hoje que a ausência, por muito tempo, de ações estruturadas a respeito da diversidade étnica, racial e indígena impactou diretamente na formação de cidadãos conscientes e socialmente responsáveis.

Tais questões são, seja direta ou indiretamente, apresentadas por conta de questões sociais e contextuais. Blanchard *et al.* (2019) ressaltam que essas questões podem gerar a segregação, o racismo, o preconceito, a discriminação, afetando diretamente o desenvolvimento educacional, social e emocional das crianças negras.

Dialogando com esses autores, a reportagem do portal Mundo Negro (2023) destaca o caso de um estudante negro, bolsista em uma escola de elite, que enfrentava constantemente racismo, *bullying* e homofobia, culminando em sua trágica decisão de tirar a própria vida. Esse episódio evidencia as diversas práticas discriminatórias e as marcas do racismo, que muitas vezes são reproduzidas desde a Educação Infantil, e refletem a realidade vivida por pessoas negras.

É fundamental destacar a persistência do racismo, que continua a ser uma realidade latente na sociedade brasileira; as creches e pré-escolas não estão imunes a essa problemática. Como aponta Gomes (2017), o racismo é um comportamento caracterizado pela aversão e/ou ódio direcionado a pessoas que pertencem a grupos raciais distintos, resultando em sua colocação em um patamar hierárquico inferior em relação a outras raças.

Esse comportamento não apenas reflete, mas também perpetua a desigualdade racial, sendo uma prática profundamente enraizada nas estruturas sociais e culturais. No contexto escolar, o racismo se manifesta tanto de forma explícita quanto sutil, influenciando as relações interpessoais e o acesso a oportunidades educacionais; por isso exige uma abordagem crítica e transformadora para ser combatido de maneira efetiva.

Levando em consideração esse cenário, o racismo pode influenciar diretamente na formação da autoimagem e fazer com que crianças negras tenham a ideia errônea de serem inferiores; conforme Abramowicz e Oliveira (2012) é impactante e resulta na visão de inferioridade de si mesmas. De acordo com Schoolz e Silveira (2014), essa visão gera conflitos

afetivos e identitários significativos, afetando a autoestima e o bem-estar emocional das crianças.

O racismo deve ser entendido como um processo político e histórico, no qual, de forma direta ou indireta, grupos racialmente identificados sofrem discriminação sistêmica. Mesmo quando os indivíduos racistas são responsabilizados, as estruturas sociais e institucionais ainda insistem em tratar as relações raciais como algo indiferente, ignorando as profundas desigualdades que delas decorrem. A responsabilização jurídica, embora exista, ainda é incipiente, pois as próprias instituições continuam a (re)produzir as desigualdades raciais. Isso evidencia a persistência das estruturas que sustentam o racismo, mesmo em um contexto legal que busca avançar na luta contra essas desigualdades (Almeida, 2018, p. 34).

Nessa linha discursiva, Heard-Garris *et al.* (2018) afirmam que a discriminação racial resulta em dificuldades socioemocionais, como crises de ansiedade e depressão, afetando tanto o desenvolvimento individual quanto a interação saudável com as pessoas.

O impacto do racismo na infância demonstra que experiências de discriminação racial podem resultar em dificuldades socioemocionais, como crises de ansiedade e depressão, afetando o desenvolvimento das crianças. A escola, ao negligenciar essas dinâmicas, contribui para a perpetuação dessas desigualdades.

Além disso, Bezerra, Santos e Fernandes (2018) destacam que essas experiências de discriminação podem levar a comportamentos antissociais e até agressivos, refletindo os impactos profundos do racismo na vida social e emocional dos indivíduos.

Partindo dessas premissas, os processos de educação e cuidado são fundamentais para a construção da identidade, da autoestima e da autonomia da criança negra. É por meio desses processos que ocorrem os primeiros contatos com a diversidade étnica e cultural, o que os torna instrumentos essenciais na prevenção do preconceito e na redução das situações de exclusão social desde a infância. Nesse sentido, Neves (2018, p.3) reitera que:

A escola é o espaço onde os grupos sociais estão em constante diálogo e debates, sob o desafio do respeito à diversidade. A IEI para a criança negra pode ser o espaço para a disposição da sua identidade, cuja construção se inicia no seio familiar; ou ainda, pode ser o palco onde a construção da identidade nega suas raízes étnicas, caso se confronte com relações de exclusão.

Com base na citação da autora, é possível afirmar que a escola, especialmente na Educação Infantil, exerce um papel decisivo na formação identitária das crianças negras. Ela destaca que esse espaço pode tanto potencializar a afirmação positiva das identidades étnico-

raciais quanto se tornar um ambiente de silenciamento e negação, caso perpetue práticas excludentes.

As contribuições de Santiago (2020) ajudam a problematizar esse lugar da criança negra na Educação Infantil, ao evidenciar como o racismo estrutural atravessa o cotidiano escolar e se manifesta nas práticas pedagógicas, nos currículos e nas interações que muitas vezes negligenciam as experiências e identidades negras. Para o autor, é necessário romper com a lógica da invisibilidade e garantir que a criança negra seja reconhecida em sua singularidade, potencialidade e pertencimento cultural.

Diante disso, reforça-se a responsabilidade das instituições educativas em reconhecer, valorizar e dialogar com as referências culturais e familiares das crianças negras, criando condições para que sua identidade seja construída com base na dignidade, na autoestima e no orgulho de sua origem.

O compromisso com uma educação antirracista deve começar desde os primeiros anos escolares, prevenindo experiências de exclusão e promovendo o respeito à diversidade como princípio pedagógico e ético. Para tanto, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das instituições de Educação Infantil assume um papel estratégico, pois deve explicitar o compromisso para com a equidade racial, e orientar práticas que enfrentem o racismo e promovam a valorização das identidades negras

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), é fundamental que o PPP contemple ações que assegurem o direito à igualdade, à diferença e à dignidade, dialogando com as políticas públicas educacionais mais recentes, como o Plano Nacional de Educação (2014), que inclui metas voltadas à promoção da equidade e da diversidade nas creches e pré-escolas.

É necessário enfatizar que a Educação Infantil é o local ideal para que haja o processo de socialização, abertura para as discussões e possíveis esclarecimentos nos/dos processos construtores das identidades das crianças, que se encontra imbricado nos processos de ensino e de aprendizagem. Nesse percurso ocorrem cedo ou tarde manifestações de debates entre os pares, notadamente no tocante à segregação, discriminação e negação das identidades, o que, direta ou indiretamente, pode contribuir para a não aceitação ou a demora no desenvolvimento de aceitação por parte das crianças negras, sendo dolorido e quase sempre cercado por uma subjetivação pejorativa.

Os processos violentos presentes no racismo extraem dos indivíduos negros as mais variadas possibilidades de produzirem, de serem criativos, de exaltarem sua beleza e sua inteligência, de seus prazeres, onde acaba fazendo com que muitos negros se restrinjam em suas exposições e posicionamentos. Esses processos acabam por delimitar quais as fronteiras os negros podem ou não expandir e essa imposição ocorre sobremaneira por conta dos mais variados bloqueios impostos pela dor quando da reflexão sobre suas próprias identidades (Costa, 2021, p. 36).

Levando em consideração essas colocações, Guirado (1998) afirma que as instituições têm o potencial de se constituir como espaços ricos para o desenvolvimento das práticas educativas. No entanto, é importante entender que é nessas instituições que frequentemente surgem os conflitos e as exclusões, os quais acabam sendo naturalizados devido às práticas sociais presentes na sociedade brasileira.

Assim, a identidade, de acordo com Bauman (2005), se constrói por meio de vínculos estáveis e em relação à identidade das crianças negras, sendo o reflexo das mais distintas relações sociais que permeiam a instituição educativa, e é necessário conhecer todo o processo de construção das relações sociais e as encontradas na Educação Infantil, para que se possa trabalhar a diversidade étnico-racial.

Os diversos preconceitos presentes na visão dos/as professores/as ocorrem em sua grande maioria devido à ausência de a formação inicial e/ou continuada trabalhar a diversidade, sem mencionar as relações eminentemente preconceituosas entre crianças. As diferenças sociais, mais notadamente as relativas à etnia-raça, fazem com que as crianças negras fiquem desestimuladas, dificultando sobremaneira seus processos de aprendizagem.

A luta contra o racismo é complexa e exige diversos meios para combatê-lo. Nesse sentido, deve haver uma ruptura de certos preconceitos e discriminações presentes no intelecto dos/das docentes. Para Lima e Lima (2023), a neutralidade presente no fazer docente faz com que professoras/es não percebam a necessidade de fazer do processo de ensino e de aprendizagem uma mediação política de grande alcance.

Portanto, Carvalho e França (2019) asseguram que a discussão étnico-racial deve estar presente na formação docente, propiciando o auxílio necessário para modificar a realidade, uma vez que a escola é o ambiente ideal para tais debates, buscando a superação do racismo.

Desse modo, imaginar a escola isenta das pressões sociais é uma utopia, pois ela própria é o resultado das metamorfoses pelas quais a sociedade vem passando. Partimos da perspectiva

de que a educação formal (instituição educativa) e a educação familiar contribuem para o combate ao racismo e suas inúmeras faces.

É nos espaços coletivos das salas de aula da Educação Infantil que explodem as diversas formas de estar no coletivo com o/a professor/a para uma prática pedagógica que visa formar cidadãos cientes da importância de respeitar as diferenças e a diversidade. Essas diferenças não se limitam apenas à cor, etnia ou gênero, mas também às diferentes formas de aprender, viver e se expressar. Respeitar a diversidade envolve reconhecer e valorizar as múltiplas culturas, origens sociais, crenças, habilidades e formas de ser, entendendo que cada criança traz consigo um conjunto único de experiências e perspectivas. Ao promover um ambiente inclusivo e acolhedor, o/a educador/a contribui para a construção de uma sociedade mais justa, em que as diferenças são celebradas e não barreiras, como enriquecimento coletivo.

A instituição educativa garante, partindo desses pressupostos, o conhecimento de si, no encontro com as diferenças. Nessa miscelânea de indivíduos e culturas, há espaço para debates a respeito do modo de ser de cada um, dos valores que cada um carrega, e o diálogo e a convivência serão pautados no respeito mútuo e na igualdade.

A Educação Infantil, em hipótese alguma, pode reproduzir práticas excludentes, discriminatórias, racistas ou preconceituosas. Trata-se de um espaço fundamental para a formação das primeiras interações sociais das crianças, momento em que os vínculos são construídos de maneira contínua e significativa. Por isso, o espaço educativo deve promover o acolhimento e a igualdade, sem abrir espaço para disputas, desigualdades ou classificações que rotulem as crianças como boas ou ruins, melhores ou piores.

Nesse sentido, cabe mencionar que a Educação Infantil deve dar às crianças condições de interação entre seus pares e com adultos/os, com pessoas de distintas culturas (línguas, religião) e condições sociais e econômicas, a fim de proporcionar-lhes construções também diferenciadas acerca do mundo e de percepções individuais. As crianças podem e devem aprimorar da melhor maneira possível o pensar, o agir e o solucionar, na combinação de autonomia e cooperação.

Ao compreender e respeitar os próprios direitos e os dos outros, as crianças iniciam o processo contínuo de construção de suas identidades, aprendendo a interagir de forma inclusiva, solidária e ética em sociedade.

Nesse sentido, a Educação Infantil deve se constituir como um espaço que valorize a diversidade e promova valores fundamentais, como o respeito mútuo, a cooperação e a formação de um senso crítico e de justiça social, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças em contextos plurais e democráticos

É de suma importância que o/a professor/a da Educação Infantil tenha atitudes, estratégias e comportamentos que favoreçam uma melhor aceitação e desenvolvimento dessa criança nessa etapa escolar, podendo, inclusive, colocar em prática certos conhecimentos adquiridos, mesmo que inicialmente de forma ainda meio inconsciente, nos demais contextos em que vivencia.

Partindo desses aspectos, é imprescindível reconhecer que o compromisso com uma Educação Infantil de qualidade não pode ser atribuído apenas à disposição individual dos/as profissionais.

É necessário garantir políticas públicas que assegurem uma formação inicial e continuada sólida, crítica e comprometida com os direitos das crianças. Somente a partir desse investimento formativo será possível atender às necessidades e especificidades das infâncias, respeitando suas diferenças e promovendo práticas pedagógicas que contemplem a diversidade em todas as suas dimensões

Assim, é essencial que haja políticas públicas consistentes que assegurem aos profissionais da Educação Infantil formação continuada de qualidade, com tempo e espaços adequados para reflexão, estudo e troca de experiências.

Superar os desafios da prática educativa exige mais do que o esforço individual; requer o fortalecimento de processos formativos que articulem dimensões éticas, políticas, sociais e culturais, ampliando o olhar para além dos aspectos didático-pedagógicos, e favorecendo o engajamento crítico das/os docentes nos diversos contextos em que estão inseridos.

A Educação Infantil não pode, em hipótese alguma, ser espaço de desigualdades. As diferenças existem, são naturais e devem ser respeitadas e valorizadas no cotidiano escolar. O que deve ser combatido é a desigualdade de acesso, de oportunidades e de tratamento que compromete a equidade no processo educativo

Cabe ao/à professor/a trabalhar tais questões, de maneira que suas crianças compreendam que a diversidade étnico-cultural é imprescindível para a formação do país, e cada grupo étnico trouxe a sua contribuição.

Nesse sentido, é inconcebível que os/as professores/as não trabalhem a questão da diversidade; devem estar em consonância com o que versam as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Culturas Afro-Brasileira e Africana (2005, p. 14):

Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel predominante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminatórios, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários.

Ressalta-se a importância dos movimentos sociais, notadamente os movimentos negros, como a Frente Negra Brasileira e o Movimento Negro Unificado-MNU, que, de acordo com Gomes (2017) e Oliveira; Machado (2018), o processo de ensino e aprendizagem seria incompleto sem o conhecimento da História do Brasil, incluindo a história dos povos que formaram o país.

A Lei 10.639/03 surge como uma política de ação afirmativa, ação de Estado, que se propõe ao combate das desigualdades raciais construídas desde o período colonial até os dias atuais. Para Silva e Pereira (2013), esta lei expressa inúmeras demandas, como o combate ao racismo, correção do etnocentrismo enraizado no estudo da História, rompendo epistemologicamente com tal ideia e indicando a necessidade de se construir novos eixos conceituais e teóricos. A articulação desta lei abre, ao mesmo tempo, endereçamentos, desafios às escolas para a concretização das possibilidades que a citada lei indica, promovendo a necessidade de enfrentamento direto e real de dilemas antigos ou “jogados para debaixo do tapete”.

O texto do Parecer CNE/CP 03/2004 visa atender aos propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida pela Lei 9394/96, Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pela Lei 10.639/2002, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, tendo como princípios normativos: consciência política e histórica da diversidade brasileira; fortalecimento de identidades negadas ou distorcidas e as ações educativas no combate à discriminação (Brasil, 2004).

Ao assumir a tarefa de combater o racismo e o preconceito racial, as instituições educativas, incluindo as voltadas à pequena infância, têm a responsabilidade de estabelecer um diálogo contínuo e comprometido com a diversidade. Muitas vezes, o silêncio que se observa nas escolas não é apenas diante da diferença, mas diante da ausência de espaços reais de escuta, de valorização das vozes negras e da presença cotidiana da desigualdade racial.

Quando o debate acerca da população negra se restringe a datas comemorativas, como o 13 de maio ou o 20 de novembro, ou se limita à disciplina de História, perde-se a oportunidade de integrar, de forma transversal e permanente, a riqueza da cultura e da história afro-brasileira ao currículo.

Portanto, é fundamental que as escolas promovam rodas de conversa, práticas pedagógicas inclusivas e uma escuta ativa que reconheça e enfrente o racismo estrutural, valorizando a presença negra como parte viva e essencial da construção da identidade brasileira desde a infância.

Na Educação Infantil, de acordo com Oliveira (2016), ocorrem as relações sociais, que são o reflexo da sociedade brasileira. O espaço educativo é ideal para que os/as discentes reconheçam os valores e costumes de todas as etnias na construção identitária da sociedade brasileira e, em especial, a negra. Por sua vez, Fazzi (2016, p. 218) afirma:

O contato direto entre os pares vai construir e constituir espaços e tempos privilegiados onde noções e crenças raciais trazidas pelas crianças passam por experimentações e testagens pelas crianças. Onde interações nesse sentido, proporcionam às crianças aprendizagem sobre as categorias raciais, criam e recriam significados sociais de Raça. Dentro de uma perspectiva lúdica de jogos, de classificação e autoclassificação raciais, há o estabelecimento de um processo de negociação, onde ganha quem não é identificado ou classificado na categoria de negro/preto. O jogo tem se intensificado visto que há no Brasil há o reconhecimento de um sistema categorial múltiplo, onde se acentua a ideia de negatividade ligada ao negro/preto, onde as crianças postas nessa categoria, são colocadas como inferiores, sofrem xingamentos e gozações.

As metodologias nos ambientes educativos são particulares de cada professor/a, mas é uníssono para todos que o trabalho com questões que envolvem debates raciais, sobretudo discriminação, preconceito e racismo, sempre é positivo e acarreta resultados.

Corroborando essa discussão, Silva (2000) indica algumas sugestões de currículos escolares que discutam as questões raciais, como: a desconstrução das narrativas e identidades, considerando o postulado pelos Estudos Culturais e Estudos Pós-coloniais; a discussão do

racismo numa perspectiva de formação social ampla; a discussão política das representações raciais.

Levando em consideração essa análise, é fundamental que os/as professores/as que atuam na Educação Infantil adotem em suas práticas pedagógicas estratégias e atitudes que promovam a aceitação e o desenvolvimento das crianças. Eles/as devem aplicar conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória, muitas vezes de forma inconsciente, em diferentes contextos socioculturais, favorecendo um ambiente de aprendizado inclusivo e respeitoso, que valorize as singularidades e contribua para o crescimento integral das crianças.

Como ressalta Oliveira (2005), a prática pedagógica na infância precisa estar ancorada em princípios éticos e políticos que reconheçam as crianças como sujeitos de direitos, historicamente situados e culturalmente diversos.

Dessa forma, o compromisso com uma educação plural e antirracista exige que o/a educador/a esteja atento às relações de poder, às identidades e às representações sociais presentes no cotidiano escolar, atuando intencionalmente para desconstruir preconceitos e promover a equidade. Dever ter disposição e envolvimento para propor atividades que ultrapassem o espaço físico, buscando obter possibilidades novas de conhecimentos nas dimensões sociais, políticas e éticas, não resumindo sua atuação docente tão somente aos aspectos didático-pedagógicos, mas também levando em consideração todas as vivências trazidas para a Educação Infantil.

Para Regis (2009), a Lei 10.639/03 apregoa questionar essa estrutura das escolas brasileiras, que, em sua grande maioria, ainda têm sua base fincada nas lógicas seletivas, hierárquicas, universalistas, abstratas e individualistas, contribuindo para o racismo e o preconceito. Após duas décadas de sua aprovação, ainda se discute a respeito de sua implementação, seus desafios e experiências docentes frente a essa legislação.

A invisibilidade dos povos africanos e afro-brasileiros na educação está relacionada ao chamado “paradigma da contribuição”, que consiste em uma abordagem limitada e superficial, na qual a presença desses povos é reconhecida apenas por suas contribuições pontuais em determinadas áreas, como música, culinária e dança, sem considerar sua centralidade e protagonismo na construção da sociedade brasileira. Essa lógica é frequentemente associada à “pedagogia do evento”, que restringe o debate acerca da questão racial a datas comemorativas, em vez de promover uma abordagem contínua e transversal no currículo escolar.

A discussão fundamental não deve ser apenas em inserir conteúdos, mas promover um processo de decolonização nas escolas de Educação Infantil e nos currículos, com o objetivo de romper com as epistemologias dominantes, notadamente branco-coloniais.

Esse deslocamento permitirá a abertura de espaço para o pensamento de outros grupos e para o reconhecimento das diferenças, criando um ambiente educativo que acolha outras possibilidades, e que a criança seja, de fato, protagonista de seu aprendizado. Nesse contexto, uma educação antirracista precisa ir além da simples inclusão, superando conteúdos e currículos que perpetuem uma perspectiva eurocêntrica.

Para Bakke (2011) e Bulhões (2018), a chamada “pedagogia do evento” refere-se a práticas educacionais que se concentram exclusivamente em datas comemorativas, como o 20 de novembro, para abordar as questões étnico-raciais. Segundo os autores, essas ações pontuais não são suficientes para garantir a implementação efetiva da Lei 10.639/03. Ao limitar o debate a momentos específicos do calendário escolar, essas práticas acabam contribuindo para a manutenção do silenciamento histórico da população negra. Dessa forma, deixam de promover uma abordagem contínua, crítica e integrada ao currículo, necessária para a valorização da cultura e da história afro-brasileira.

A superação do “paradigma da contribuição” e da “pedagogia do evento” se faz necessária, pois de forma emancipatória abre espaço para revisões epistemológicas e se incluem na educação e nas práticas pedagógicas não europeias. A redução da educação antirracista a datas ou a eventos, para além de não efetivar as legislações vigentes, contribui sobremaneira para o silenciamento da diversidade racial nas creches e pré-escolas.

Para Bulhões (2018), Oliveira e Nascimento (2021) e Pinheiro (2023), há certa complexidade na instauração do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e a inserção de uma educação antirracista no espaço escolar, visto que ainda há raízes profundas da branquitude e do racismo estrutural no Brasil; conforme Almeida (2018), a lei, por si só, não assegura a garantia da efetivação dos seus preceitos.

Não se pode deixar de mencionar que os desafios para a efetividade da lei citada são estruturais, desde a ausência de materiais didáticos adequados até a formação de professores/as, a falta de recursos e verbas e compreender e aceitar que mulheres e homens negros são protagonistas da formação e história do Brasil.

Coelho e Silva (2013) afirmam que muitas instituições educativas ainda apresentam dificuldades em abordar questões raciais em suas práticas cotidianas. Em grande parte, essa resistência se justifica pela percepção de alguns/algumas gestores/as e docentes de que não há ocorrências explícitas de racismo nesses espaços, o que leva a minimizar ou invisibilizar o problema. Em vez disso, costumam atribuir os conflitos escolares a outras causas, desconsiderando o contexto sócio-histórico e estrutural do racismo no Brasil. Esse negacionismo impede avanços no combate às desigualdades raciais.

A partir de todos esses pressupostos, é fundamental que o corpo docente reconheça seu papel na desconstrução de estereótipos e estigmas, promovendo ações concretas de participação social e política que contribuam para transformar a realidade educacional em um espaço de equidade e respeito à diversidade.

1.1 Estudos sociais da infância e os estudos das relações étnico-raciais no Brasil

De acordo com a Lei 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, a Educação Infantil é colocada como a primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é um direito humano e social de todas as crianças até seis anos de idade, sem distinção alguma decorrente de origem geográfica, caracteres do fenótipo (cor da pele, traços de rosto e cabelo), da etnia, nacionalidade, sexo, de deficiência física ou mental, nível socioeconômico ou classe social. Também não está atrelada à situação trabalhista dos pais, nem ao nível de instrução, religião, opinião política ou orientação sexual. Ela é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (Brasil, 2013, p.2).

Com essa constatação, conforme o Art. 3 do Parecer CNE/CEB nº 20/2009, o currículo da Educação Infantil deve ser concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade.

Parte-se do pressuposto de que as propostas pedagógicas e curriculares para a Educação Infantil devem assegurar às crianças condições concretas de interação com seus pares e com adultos, considerando as múltiplas formas de ser e viver, como orienta esse Parecer.

É fundamental que esse convívio se dê com indivíduos cultural, social, econômica e linguisticamente distintos, promovendo a valorização da diversidade, possibilitando às crianças ampliarem sua visão de mundo e construam referências identitárias positivas e plurais.

Nesse sentido, o desenvolvimento da autonomia, da cooperação e da capacidade de pensar criticamente precisa estar atrelado ao reconhecimento das crianças como sujeitos históricos, sociais e culturais, em permanente construção.

De acordo com o Parecer, a articulação entre as experiências vividas no contexto educativo e familiar é essencial para garantir uma educação que respeite e promova os direitos das crianças. Ao integrar essas vivências e romper com práticas que reforçam preconceitos, exclusões e discriminações, torna-se viável construir ambientes de aprendizagem mais justos, inclusivos e comprometidos com a equidade social e étnico-racial desde os primeiros anos de infância.

Nesta discussão, evidencia-se a contribuição de Brasil (1998), ao enfatizar que a formulação de uma proposta pedagógica para a Educação Infantil deve priorizar a formação de uma identidade pessoal e social nas crianças, o que implica o aprendizado de direitos e responsabilidades.

Assim, é essencial que as escolas da Educação Infantil proporcionem às crianças um ambiente físico e social no qual se sintam seguras e acolhidas. Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, mais a criança será capaz de expandir seus conhecimentos em todas as suas interações pessoais e espaciais, e proporcionando a segurança necessária para enfrentar novos obstáculos e vencê-los.

Na Educação Infantil, as crianças podem passar a maior parte do tempo em contato com outras crianças. É nessa relação singular que o protagonismo da criança ganha destaque e a potencialidade do convívio, em suas diversas formas de relações, pode propiciar uma nova interação. Trata-se de um universo com características próprias, voltado para crianças pequenas, com espaços, tempos, organizações e práticas construídos a partir das relações entre crianças e entre crianças e adultos/as. De acordo com Vianna e Finco (2009, p. 271):

Neste espaço da sociedade vivemos as mais distintas relações de poder: gênero, classe, idade, étnicas. Desse modo é necessário estudar as relações no contexto educativo da creche e pré-escolas onde confrontam-se adultos – entre eles, professor/a, diretora, cozinheira, guarda, pai, mãe, secretário/a de educação, prefeito/a, vereador/a, etc.-; confrontam-se crianças, entre elas: menino, menina, mais velha, mais nova, negra, branca, judia, com necessidades especiais, pobre, rica, de classe média, católica, umbandista, ateia, “café com leite”, “quatro olhos”, etc.; e confrontam-se adultos e crianças – a professora e as meninas, a professora e os meninos, o professor (percentual bastante baixo, mas existente e com tendência a lento crescimento) e os meninos, o professor e as meninas, o professor e a mãe da menina.

Carvalho (2004, p. 7) afirma que a maior preocupação no currículo da Educação Infantil deve ser pautada no binômio cuidar e educar:

Há atividades que uma criança pequena não faz sozinha e são atividades básicas de cuidado, que garantem sua sobrevivência. Ou seja, há atividades de cuidado que são específicas da educação infantil, contudo, no processo de educação, em qualquer nível de ensino, cuidamos sempre do outro. Ou deveríamos cuidar! Só uma sociedade que teve escravos – expressão máxima da desigualdade, que teve seu espaço social divide entre a casa-grande e a senzala, poderia separar essas duas instâncias da educação e entender que cuidar se refere apenas à higiene, e não ao processo integrado, envolvendo a saúde, os afetos e valores morais já não será hora de assumir o educar, entendendo que abrange as duas dimensões.

É no âmbito educativo que a criança desenvolve a capacidade de questionar e ter consciência de pertencimento grupal, ao construir sua identidade; por isso, a escola precisa preparar-se para abarcar a pluralidade étnica e cultural brasileira, e deixar de lado o pensamento valorativo da classe média.

É no contexto da escola, enquanto espaço educativo formal, que a criança amplia suas capacidades de questionamento, desenvolve a consciência de pertencimento a diferentes grupos sociais e inicia, de forma mais sistematizada, a construção de sua identidade. Por isso, a Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, precisa estar preparada para acolher e valorizar a pluralidade étnica, cultural e social que compõe a realidade brasileira.

Isso implica romper com uma visão hegemônica centrada nos valores da classe média branca, muitas vezes reproduzidos no currículo e nas práticas pedagógicas, e assumir o compromisso com uma educação que respeite e afirme as diferentes formas de existência e saberes presentes na infância.

As escolas de Educação Infantil são instituições nas quais os grupos sociais estão em constante diálogo e conflito, sob o desafio do respeito à diversidade. Para a criança negra, pode ser o espaço para a afirmação da sua identidade, cuja construção se inicia no seio familiar, ou

pode vir a ser o palco em que a construção da identidade nega suas raízes étnicas, caso se confronte com relações de exclusão.

O/A professor/a desempenha um papel central no processo pedagógico, e tem um potencial transformador ao ser um/a aliado/a para a desconstrução de práticas e pensamentos alienantes relacionados ao tema. Contudo, destaca-se que a formação do/a educador/a, frequentemente influenciada por uma visão elitista e preconceituosa, reflete as estruturas sociais e culturais que ainda permeiam a educação.

Esse tipo de formação, muitas vezes limitada e excludente, pode dificultar a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva, capaz de valorizar as diversidades e combater as desigualdades presentes na sociedade. Portanto, a formação do/a professor/a deve ser repensada, para que se torne um agente de transformação social, capaz de promover uma prática pedagógica antirracista e igualitária.

Esse fato advém do desconhecimento dessa temática e por falta de oportunidade em discuti-la, já que desde os cursos de formação de professores/as é quase nula a inclusão de alguma disciplina que trate da cultura afro-brasileira.

A Lei 10.639/2003 vai estabelecer o embate e as posições referentes a esse tema, por meio de discussões, questionamentos dos diversos eventos do cotidiano escolar, bem como a organização e a participação efetiva em cursos e seminários. Com esses mecanismos, o debate ocorrerá de forma ativa, ampliando as discussões.

A Educação Infantil não é permeada tão somente pelo processo de práticas educativas, é o palco de socialização, das construções sociais, da construção das identidades e todos os embates sociais presentes na atualidade, sobretudo as questões étnico-raciais.

Nesse sentido, conforme salienta Sayão (2016), as instituições de Educação Infantil devem abarcar o potencial transformador e transgressor de suas crianças, e admitir a manifestação de suas linguagens nos tempos individuais e nos espaços de interação e convívio diários.

Seguindo essa linha de pensamento, Fernandes (2004), em sua pesquisa pioneira, realizada na década de 1940, acerca da cultura infantil no Brasil, afirma que as crianças, além de imitarem, têm a capacidade de modificar a sociedade por meio da cultura infantil.

Mas é necessário compreender a pluralidade das infâncias, conforme indicam Santiago; Farias (2021), que partem de estudos da Pedagogia da Infância na interconexão com Ciências

Sociais para balizar a existência de díspares infâncias e a multiplicidade das experiências no fazer das crianças nos momentos em que estão reunidas.

Antes de propriamente se debruçar nas questões da Sociologia da Infância, é necessário compreender que a infância, do ponto de vista sociológico, não pode ser reduzida a uma simples fase do desenvolvimento biológico, mas deve ser entendida como uma construção social, histórica e cultural.

Qvortrup (2001, p. 223-232) apresenta nove teses fundamentais que contribuem para a consolidação desse campo e ajudam a reposicionar a criança como sujeito social ativo:

Tese 1: A infância é uma forma particular e distinta de uma estrutura social da sociedade.

Tese 2: A infância é, sociologicamente falando, não uma fase transitiva, mas uma categoria social permanente.

Tese 3: A ideia da [essência] da criança enquanto tal é problemática, dado que a infância é uma categoria histórica e intercultural.

Tese 4: A infância é uma parte integrante da sociedade e da sua divisão de trabalho.

Tese 5: As crianças são elas próprias coconstrutoras da infância e da sociedade.

Tese 6: A infância está em princípio exposta às mesmas forças macrossociais que a adultez (e.g. forças econômicas e institucionais), ainda de que uma forma particular.

Tese 7: A dependência estipulada das crianças tem consequências para a invisibilidade das crianças nas descrições históricas e sociais, bem como na sua consideração como beneficiárias do Estado Providência.

Tese 8: A ideologia familialista, não há parentalidade, constitui um obstáculo contra os interesses e o bem-estar das crianças.

Tese 9: A infância é uma clássica categoria minoritária, dado que é sujeita a tendências marginalizadoras e paternalistas.

Segundo esse autor, a primeira tese afirma que a infância é uma forma particular e distinta de uma estrutura social da sociedade. Isso significa que a infância deve ser analisada como uma instância social autônoma, com lógicas próprias de organização, e não apenas como uma etapa de preparação para a vida adulta.

Complementarmente, a segunda tese reforça a ideia de que, “sociologicamente falando”, a infância não é uma fase transitória, mas uma categoria social permanente, sempre presente e com relevância própria nas dinâmicas sociais.

A terceira tese propõe que a ideia de uma “essência” da criança é problemática, pois a infância é uma categoria histórica e intercultural. Ou seja, o que se entende por infância varia conforme o tempo, a cultura e o contexto social. Isso rompe com a visão universalista e naturalizada da criança, reforçando a importância de compreendê-la dentro de seu meio social.

Já a quarta tese destaca que a infância participa da sociedade por meio da sua inserção na divisão social do trabalho, mesmo que de modo indireto, a partir da escolarização, do consumo e de suas rotinas socialmente organizadas.

A quinta tese é central para os estudos da Sociologia da Infância, ao afirmar que as crianças são coconstrutoras tanto da infância quanto da sociedade. Elas não são apenas moldadas pelo mundo adulto, mas também participam ativamente da construção de significados, normas e relações sociais. Essa visão rompe com concepções que tratam a criança como um ser incompleto ou passivo.

Na sexta tese, Qvortrup defende que a infância está exposta às mesmas forças macrosociais que a adultez, como as pressões econômicas, políticas e institucionais, embora de maneira distinta. Isso implica reconhecer que as crianças sofrem os impactos de crises econômicas, políticas públicas e transformações sociais, sendo diretamente afetadas por elas.

A sétima tese ressalta que a dependência atribuída às crianças contribui para sua invisibilidade nas descrições sociais e históricas, além de limitar sua inclusão como sujeitos de direitos plenos no âmbito do Estado de bem-estar social.

A oitava tese chama atenção para a ideologia familialista, que muitas vezes opera como um obstáculo aos interesses e ao bem-estar das crianças. Ao pressupor que os adultos sabem o que é melhor para elas, essa ideologia tende a desconsiderar sua voz e suas necessidades reais.

Finalmente, a nona tese posiciona a infância como uma clássica categoria minoritária, sujeita à marginalização e ao paternalismo, o que restringe sua visibilidade social e sua participação nas decisões que as afetam.

A partir dessas teses, compreende-se que a Sociologia da Infância não se limita ao estudo das crianças em si, mas busca compreender a sociedade a partir da perspectiva da infância, reconhecendo a criança como um ator social pleno, portador de saberes, práticas e experiências que ajudam a revelar aspectos profundos da realidade social.

Ao serem consideradas sujeitos sociais e não apenas como objetos de estudo, as crianças oferecem uma perspectiva nova e reveladora dentro dos estudos sociológicos. Assim, em vez de tratá-las como seres em desenvolvimento ou incompletos, a Sociologia da Infância propõe tratá-las como produtoras de cultura, linguagem e significados sociais, tornando a infância uma chave analítica central para a compreensão mais ampla da sociedade contemporânea.

Nesse contexto, outras abordagens, como as de Mendes (2014), reforçam a ideia de que a infância não deve ser considerada isoladamente, mas como parte integrante e ativa da sociedade, refletindo e influenciando as dinâmicas sociais de forma única.

Esse ponto de vista ampliado permite compreender a complexidade das relações sociais a partir da experiência infantil, que muitas vezes revela aspectos profundos das estruturas e das desigualdades sociais.

Segundo Nunes (2015), a Sociologia da Infância intenciona, frente às confluências e correntes, tornar a criança visível em suas potencialidades e não como um vir-a-ser, visão durkheimiana¹ ainda amplamente difundida.

A nova concepção sociológica considera as crianças como participantes de uma rede de relações que vai além da família e da escola ou creche. Como sujeitos sociais, elas são capazes de produzir mudanças nos sistemas nos quais estão inseridas, ou seja, as forças políticas, sociais e econômicas influenciaram o cenário social, político e cultural. Nesse sentido, a infância é formada por sujeitos ativos e competentes, com características diferentes dos adultos. As crianças pertencem a diferentes classes sociais, ao gênero masculino e feminino, a um espaço geográfico onde residem, à cultura de origem e a uma etnia, em outras palavras, são crianças concretas e contextualizadas, são membros da sociedade; atuam nas famílias, nas escolas, nas creches e em outros espaços, fazem parte do mundo, o incorporam e, ao mesmo tempo, o influenciam e criam significados a partir dele (Faria; Finco, 2011, p.41).

Diante desse cenário, é latente afirmar que as crianças não são sujeitos rasos e vazios, porque fazem parte da sociedade de forma ativa. Nunes (2015) atesta que os estudos a respeito das culturas infantis não podem se esquivar de discutir questões políticas, raciais ou econômicas.

É importante lembrar que as interações produzidas entre as categorias apresentadas não foram dadas pelas crianças, mas sim, construídas a partir de uma perspectiva adulta, presentes num mundo social do qual elas fazem parte. A participação das crianças nesse mundo colabora para que tenhamos outras visões sobre raça, embora isto ainda seja questionável pela maioria das pessoas adultas, o que denota a importância de contínuos estudos sobre o tema. Se concordamos que as crianças não nascem racistas, o debate sobre raça, assim como outras categorias que desneutralizam a infância, faz-nos repensar até que ponto estamos construindo um espaço favorável à livre expressão das crianças ou somos apenas nós, pesquisadoras/es da infância, que estamos produzindo conclusões sobre as culturas infantis (Nunes, 2015, p. 423).

¹ A "visão durkheimiana" refere-se à perspectiva do sociólogo Émile Durkheim, para quem a criança é vista como um ser incompleto, em processo de socialização, que deve ser moldado pela sociedade adulta. Nessa concepção, a infância é considerada uma etapa preparatória para a vida adulta, não reconhecendo a criança como sujeito social pleno no presente.

Assim, é latente compreender a necessidade de estudos no tocante às relações étnico-raciais, por entender que tais trabalhos emergem discussões necessárias em tempos longínquos, e agora são indispensáveis quando há normativas, materiais didáticos, grupos de pesquisas, pesquisadores/as professores/as que centram sua docência na educação antirracista, e que a sociedade aos poucos não concebe mais práticas de racismo, discriminação e preconceito, sendo que a instituição educativa está imbricada nessa sociedade.

Nesse sentido, Cavalleiro (2014) destaca que a criança negra, desde a Educação Infantil, muitas vezes não se reconhece como sujeito do processo educativo. Essa ausência de reconhecimento pode resultar, direta ou indiretamente, em dificuldades de aprendizagem e até mesmo na evasão escolar. A autora também salienta que a presença de práticas discriminatórias na Educação Infantil contribui para sentimentos de não pertencimento entre as crianças negras. Essas práticas se manifestam, muitas vezes, por meio de linguagens não verbais — como olhares, gestos e atitudes —, que revelam valores racistas e preconceituosos por parte dos/as educadores/as, ainda que de forma velada. Tais manifestações geram incertezas da aceitação dessas crianças no ambiente escolar, impactando negativamente seu desenvolvimento e permanência na escola.

Abramowicz e Oliveira (2010), ao abordarem a Sociologia da Infância em seu trabalho, afirmam que, apesar de não serem tratadas com as mesmas concessões das professoras brancas, as crianças ainda percebem essa situação de maneira positiva.

Para as autoras, essa diferença não serve como um parâmetro para definir a relação de poder entre adultos e crianças. Santiago (2014), em sua dissertação, indicando uma intersecção entre infância e raça, destaca as respostas das crianças diante das violências raciais e como estas reelaboravam suas relações com seus agressores adultos.

Ao expandir a discussão dos estudos das relações étnico-raciais no Brasil, é fundamental destacar que as pesquisas no país não ocorreram de maneira homogênea, como apontam Silva e Tobias (2016, p. 178):

As pesquisas sobre as relações raciais feitas nos estados mais industrializados do país, como Rio de Janeiro e São Paulo, revelaram realidade distinta da encontrada na Região Nordeste. Para os autores desses trabalhos, a industrialização e a possibilidade de ascensão social de negros fizeram com que o preconceito racial começasse a se manifestar de modo mais explícito nesses lugares.

A pesquisa “O negro no Rio de Janeiro: relações de raças numa sociedade em mudança”, realizada por Pinto (1953), como parte do projeto da UNESCO acerca das relações raciais no Brasil, indica que a industrialização do Rio de Janeiro, ao mesmo tempo em que paulatinamente fez com que negros ascendessem economicamente com a presença de uma sociedade de classes sociais abertas, acarretou também que o preconceito fosse o instrumento principal na manutenção da precarização de vida da população negra, permitindo que essa população sofresse atos de discriminação racial.

Dessa forma, essa lacuna na academia reflete um fenômeno mais amplo, abordado por Pinto, em que o preconceito racial se consolidou como um instrumento essencial para manter a precarização das condições de vida da população negra, limitando seu acesso e participação em diversos espaços, incluindo a academia.

A pesquisa realizada por Bastide e Fernandes (2008) foi transformada no livro *Branços e negros em São Paulo: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade brasileira*. Os autores afirmam que a transição da sociedade escravocrata para uma sociedade de classes não foi suficiente para romper com os sistemas de relações raciais herdados do período escravista. A cor da pele manteve-se como um marcador simbólico de posição social, influenciando expectativas de comportamento, direitos e deveres.

Esse legado estrutural ainda se reflete atualmente, sobretudo na forma como as relações de poder baseadas na cor operam para restringir o acesso de negros a determinados espaços sociais, inclusive os acadêmicos.

No campo da Educação Infantil, por exemplo, a produção acadêmica ainda é marcada pela baixa representatividade de professores e pesquisadores negros, resultado de um preconceito racial que, embora muitas vezes velado, segue operando como barreira à inclusão plena desses sujeitos no processo educacional e intelectual.

O trabalho de Nogueira (1985), intitulado *Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem (sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil)*, é uma das referências dos estudos das relações étnico-raciais. O autor informa que, diferente do que acontecia antes, explicitamente o preconceito racial no país existe, mas não é suficiente quando se ignoram as diferenças nas relações raciais entre negros e

brancos no Brasil e nos Estados Unidos, questionando se as relações raciais entre esses países possuem diferença qualitativa ou diferem em intensidade.

Ianni (1962), no livro *As metamorfoses do escravo: apogeu e crise da escravatura no Brasil Meridional*, apresenta um estudo da escravidão no Paraná, mostrando que as mudanças estruturais da economia escravista não acompanharam, concomitantemente, as mudanças na estrutura social.

No Brasil, as pesquisas a respeito das relações raciais e as dificuldades impostas aos negros ao longo da história, como os estudos de Nogueira (1985) e Ianni (1962), evidenciam que a cor, além de continuar sendo um marcador de desigualdade, perpetua estigmas e expectativas que limitam as possibilidades de ascensão social e acadêmica para a população negra. Essas questões estão na raiz da sub-representação dos professores homens negros nas universidades e escolas de Educação Infantil.

Já Cardoso (2003), no livro *Capitalismo e escravidão no Brasil meridional: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul*, desnuda que, após a abolição da escravatura, o negro era uma ameaça aos brancos, com as expectativas e exclusividade em posições historicamente ocupadas por esses últimos, oriundas ainda do período escravocrata.

Fernandes (1965), em *A integração do negro na sociedade de classes*, demonstra que, buscando a prevenção das tensões raciais imaginárias que podiam surgir no pós-abolição e indicando integração social dos negros na sociedade, foram negadas todas as oportunidades para que os negros tivessem garantias dentro do processo, surgindo o mito da democracia racial, o fruto espúrio. O autor aponta que esse mito impediu o reconhecimento das reais barreiras que havia para a inclusão plena dos negros na sociedade, sobretudo no campo educacional, o que, ainda hoje, reflete a ausência de uma formação acadêmica antirracista.

Para Hasenbalg (2005), em seu livro *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*, os estudos das relações raciais sofrem no Brasil mudanças paradigmáticas, pois a industrialização, em vez de extinguir a ordem racial preexistente, acelerou a reprodução interna de forma mais ampla, com a supraordenação e subordinação da sociedade global, para a qual a raça é um dos critérios que contribui para se ocupar posições na sociedade. A discriminação racial não pode em hipótese alguma ser posta como sendo um legado nefasto do passado, mas uma ferramenta que alimenta os diversificados e complexos interesses dos brancos.

Valle Silva (1999), no artigo intitulado “Uma nota sobre raça social no Brasil, publicado no livro *Cor e estratificação social*, não admite que no Brasil não há discriminação racial, e que as pessoas de sangue misto possuem privilégios, quer sejam de oportunidades de vida, quer de mobilidade social. Isso se dá notadamente porque, para além de um resíduo substancial do passado escravocrata, contrastes entre pretos e pardos não significativos.

Os estudos realizados por Hasenbalg (2005) e Valle Silva (1999) mostraram que a discriminação racial não se extinguiu com o fim da escravidão. Ao contrário, ela atualmente serve como um meio de direcionar aos brancos a quase exclusividade dos recursos e das posições sociais mais valorizadas. Com isso, a persistência da discriminação racial faz com que a mobilidade social dos negros fique prejudicada, mantendo-os, em grande número, nas camadas mais baixas da sociedade (Silva; Tobias, 2016, p. 187).

Além disso, os estudos de Silva e Tobias confirmam que a discriminação racial no Brasil não é apenas um resquício do passado, mas uma estrutura ativa e persistente, que influencia a organização social e econômica do país.

Essa estrutura está diretamente ligada à forma como os negros são representados e posicionados na Educação Infantil, refletindo na falta de professores homens negros na academia e nas escolas. A marginalização de figuras negras nessa etapa não é apenas um reflexo da histórica discriminação, mas também um mecanismo que perpetua as desigualdades raciais, dificultando a construção de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo e plural.

Para Pierson (1971), a ascensão social de pessoas negras pode ocorrer por diferentes caminhos, como a competência pessoal e profissional, o vínculo com famílias de prestígio, o nível de instrução, a posse de recursos financeiros ou o esforço individual. A partir dessa perspectiva, o autor sugere que esses fatores poderiam contribuir para a redução dos conflitos raciais. No entanto, embora reconheça a existência da discriminação racial no Brasil, Pierson minimiza seu impacto estrutural, ao tratar o preconceito como um obstáculo superável por meio do mérito individual, desconsiderando as profundas desigualdades históricas e sociais que afetam a população negra.

Dessa forma, o autor argumenta que o preconceito não se manifesta exclusivamente com base na cor da pele, mas por critérios mais amplos relacionados à posição social. Essa visão, entretanto, tende a minimizar os impactos do racismo estrutural, ao tratar as desigualdades raciais como resultado de méritos individuais, desconsiderando as barreiras históricas impostas à população negra. Tal fato ilustra o desafio que os negros enfrentam para

ocupar posições de destaque, como a academia, especialmente em campos como a Educação Infantil.

Por sua vez, Freyre (2006), em sua obra *Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*, afirma que a nossa sociedade teve sua formação fincada na agricultura como base econômica e a principal mão de obra, o escravo negro, e a mestiçagem e a hibridez sendo a base populacional. Para ele, a sociedade brasileira se equilibrou em antagonismos, predominando a oposição senhor-escravo.

Na obra intitulada *Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano*, Freyre (2006) ressalta que a disparidade entre os grupos sociais foi permeada por conflitos históricos da cultura, em que a desigualdade inicialmente se deu entre negros, brancos e indígenas, mas hoje se dá unicamente entre populações puramente sociais e à maior ou menor facilidade de contatos sociais e intelectuais.

Ao relacionar essas discussões de Freyre (2006) com a pesquisa, torna-se evidente que os ambientes educacionais não estão imunes a essas estruturas históricas de exclusão. A ausência de professores homens negros na Educação Infantil instaura um padrão mais amplo de marginalização racial no mercado de trabalho, em que a docência para as crianças pequenas ainda carrega marcas de gênero e raça, reforçando a precarização e a invisibilização desses profissionais.

Harris (1956), em *Town and country in Brazil*, fruto de uma pesquisa na cidade de Minas Velhas, no interior da Bahia, verificou que o comportamento do branco para com o negro difere do ideal que deveria ser, pois os termos negro e branco indicam um recorte que não é identificado por ninguém. Observa que as categorias raciais branco e negro não são percebidas da mesma forma por todos os grupos sociais, indicando que há uma complexidade nos significados atribuídos às relações raciais. Essa constatação é essencial para compreendermos como a discriminação racial opera de forma velada no Brasil, muitas vezes sendo negada ou relativizada.

A ausência de professores homens negros na Educação Infantil não é apenas uma questão de inserção no mercado de trabalho, mas também um reflexo dessa construção social que historicamente coloca barreiras para a plena participação dos negros na sociedade.

Já Azevedo (1955), que pesquisou a sociedade baiana, em seu livro *As elites de cor: um estudo de ascensão social*, ressalta que o pertencimento a essa ou àquela classe social

determina o status das pessoas, e a ascensão social é colocada por livre competição. Em um trabalho posterior, esse autor muda de postura, quando coloca que o retardamento da industrialização na Bahia contribuiu para a permanência do conservadorismo social e acúmulo de pessoas negras nas classes mais baixas da sociedade.

A crítica feita por Azevedo referente à mobilidade social limitada pela falta de acesso a recursos e à educação formal é igualmente pertinente quando analisamos a trajetória dos professores homens negros na Educação Infantil e na academia.

1.2 Rompendo as barreiras no espaço feminizado da Educação Infantil

Para compreender as dinâmicas de gênero na Educação Infantil, é fundamental revisitar as discussões a respeito de masculinidades e feminilidades, analisando como determinadas atribuições simbólicas e sociais recaem majoritariamente nas professoras.

Para tal intento, é necessário questionar os papéis tradicionalmente associados às mulheres na docência, especialmente no cuidado e na formação de crianças pequenas, bem como refletir como essas construções influenciam as práticas pedagógicas e a valorização profissional na área.

Dessa forma, a definição de masculinidade ou feminilidade não tem a pretensão de apresentar análises baseando-se somente como uma classe de pessoas, contudo, conforme Connell (1995), deve-se compreender essa concepção como uma estrutura contrária, com uma histórica dinâmica que a impede de ser um eterno e repetitivo ciclo das mesmas e imutáveis categorias.

O gênero é compreendido como uma construção histórica e social, sujeita a transformações ao longo do tempo. As masculinidades e feminilidades são formadas a partir de definições culturais de comportamentos, sentimentos e papéis considerados apropriados para homens e mulheres. Discutir gênero e suas relações implica adotar uma concepção ampla e complexa, que vai além das interações diretas entre homens e mulheres.

Essa complexidade reside no fato de que múltiplas formas de masculinidade e feminilidade coexistem em um mesmo contexto social, o que evidencia que não há uma

expressão única ou dominante de ser homem ou mulher. Cada forma particular de masculinidade ou feminilidade é, por si só, internamente diversa, contraditória e sujeita a disputas e ressignificações.

Conforme Molinier e Welzer-Lang (2009), masculinidade e feminilidade existem e se definem em sua relação, nomeiam as características e as qualidades atribuídas social e culturalmente aos homens e às mulheres. Explicam ainda que “são as relações sociais de sexo, marcadas pela dominação masculina, que determinam o que é considerado” normal” e, em geral, interpretado como “natural” – para mulheres e homens”. Para Batinder (1993), as masculinidades e feminilidades estão em constante relação, porque a masculinidade se fundamenta nas feminilidades para se constituir:

Embora o “macho” e a” fêmea “possam ter características universais, ninguém pode compreender a construção da masculinidade ou da feminilidade sem referência ao outro. Longe de ser pensada como um absoluto, a masculinidade, atributo do homem, é relativa e reativa. Tanto que, quando a feminilidade muda – em geral, quando as mulheres querem redefinir sua identidade –, a masculinidade se desestabiliza (Batinder,1993, p.29).

No posicionamento da autora, ela atesta que as identidades masculinas estão sempre à prova (os homens precisam confirmar a todo instante que realmente são homens), pois, quando um homem comete certos “deslizes” em sua conduta heteronormativa, a sua masculinidade é questionada.

Apesar de sua provisoriedade conceitual, Connel (1995, p. 188) define masculinidade como uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero. Há, normalmente, mais de uma configuração desse tipo em qualquer ordem de gênero de uma sociedade. Em reconhecimento desse fato, tem-se tornado comum falar de “masculinidades” no plural. Essa configuração prática citada pela autora relacionada à masculinidade vem sendo a ênfase nas experiências concretas presentes no cotidiano de muitos homens, e não apenas os comportamentos que a sociedade espera dos homens nos diferentes contextos socioculturais

Nesse sentido, o conceito de masculinidade é muito comum no dia a dia, e pode-se afirmar que é uma herança culturalmente que vem sendo reforçada de geração em geração.

Não existe uma masculinidade fixa (se fosse fixa não poderíamos falar de feminilidade nos homens ou da masculinidade nas mulheres), pois qualquer forma de

masculinidade é internamente complexa e contraditória, depende da posição nas relações de gênero, das consequentes práticas de acordo com estas posições e os efeitos dessas práticas. Portanto, a masculinidade é uma configuração de práticas em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero (Rabelo, 2008, p. 177-178).

Podemos afirmar que as masculinidades e feminilidades são fenômenos contraditórios, que normatizam características de homens e mulheres. Assim, é possível tratar de uma prática do gênero em que haja feminilidade nos homens e masculinidades nas mulheres.

Segundo Costa (1998, p. 45), “a masculinidade não pode ser vista como uma simples reformulação cultural de um dado natural, uma vez que ela é marcada por discrepâncias (como heterossexual/homossexual) e poderes (de mais ou menos “masculino)”.

A construção da masculinidade passa por algumas questões designadas por Badinter (1993, p. 117), ao definir que “ser homem significa não ser feminino, não ser homossexual; não ser dócil, dependente ou submisso; não ser afeminado na aparência física ou nos gestos; não ter relações sexuais nem relações muito íntimas com outros homens; não ser impotente com as mulheres”.

Assim, os papéis desempenhados por homens para confirmar sua masculinidade trazem consigo os elementos apontados pela autora (1993, p. 191):

A masculinidade precisa ser construída e conquistada, com objetivo de provar que ela não é natural quanto se pretende. [...] a identidade masculina se adquire à custa de grandes sacrifícios, que incluem ritos de passagem, suportando dor e humilhação. A masculinidade define-se principalmente através da afirmação da heterossexualidade, da negação do que é propriamente feminino, da homofobia e da dominação sobre as mulheres.

Nessa perspectiva, de acordo com Sayão (2005, p.120), ao relacionar homens e mulheres na docência, inclusive na Educação Infantil, presume-se que “a concepção comum de masculinidade associa o homem forte, viril, fático, potente, seguro, ativo, enquanto as mulheres seriam as ”moles”, doces, ternas, carinhosas, reforçando, assim, uma compreensão binária acerca dos modos de vida de homens e mulheres”.

De acordo com os posicionamentos da autora, fica evidente o quanto os homens na docência podem enfrentar alguns obstáculos. Para Sayão (2005), o fazer docente masculino ainda é arraigado de preconceitos, por presumir que os homens são desprovidos de “sensibilidade” e “docilidade”, dadas como inerentes ao fazer docente feminino. Silva, Santana e Lage (2018, p.2) apontam que:

As relações que perpassam os professores homens na educação infantil são demarcadas por questões de gênero, ligadas a modelos hegemônicos e que para além dessas acepções é necessário entender que para além dessa associação há sujeitos e que nessa ocupação na educação infantil não é dada a possibilidade deste corpo masculino ocupar espaços enquanto femininos.

Nessa perspectiva, é evidente que há uma presença majoritária de professoras na Educação Infantil, e é comum a percepção de uma parcela destas no engessamento dos papéis de gênero, atribuindo-lhes o papel de educadora e cuidadora, enquanto aos homens cabem outras atribuições.

De acordo com Tebet, Martins e Rittmeister (2013), a docência na Educação Infantil apresenta especificidades, e a dicotomia entre educar e cuidar é uma das principais características dessa etapa. Essa distinção é particularmente evidente no trabalho com bebês e crianças de até três anos, em que o papel do/a professor/a envolve tanto o desenvolvimento pedagógico quanto a atenção às necessidades básicas, evidenciando a complexidade da prática docente nesse contexto.

Levando em considerações tais colocações, é latente mencionar que a presença minoritária de homens ou mesmo a ausência deles na Educação Infantil, quer na formação inicial ou atuando diretamente, abre uma brecha para uma análise dos perfis profissionais que atuam nessa etapa. Seja pelas relações domésticas, por vezes enraizadas na construção e no exercício da profissão, seja nas formas com que os papéis sociais do que é entendido como feminino ou masculino ainda precisam ser desconstruídos e ressignificados.

Diante desse cenário, Silva, Santana e Lage (2018) destacam que a baixa presença de professores homens na Educação Infantil está diretamente relacionada à associação cultural dessa profissão com práticas tradicionalmente atribuídas ao feminino. O trabalho na Educação Infantil envolve cuidados e interações que, historicamente, foram considerados características femininas, gerando resistência à participação masculina nesse campo.

Observa-se que as relações de poder entre homens e mulheres na Educação Infantil são latentes, partindo inicialmente por conta dos/as gestores/as educacionais. Conforme Costa (2007) e Catani, Bueno e Souza (2008), a atuação de um professor homem na Educação Infantil teria resistência tanto pela família quanto pela escola, visto que essa presença causaria estranhamento, a presença em um espaço notadamente feminino de um homem a quem seriam delegadas atividades de docência e de cuidados das crianças.

Essas observações são visíveis nas discussões internas e nos corredores fora da escola, e mostram o preconceito de que professores homens não podem atuar na Educação Infantil por não terem o cuidado necessário, a atenção e o carinho que as professoras mulheres dão às crianças.

Vianna e Ridenti (1998) afirmam que a comunicação da gestão realizada por mulheres com os professores masculinos na Educação Infantil dá-se notadamente por meio da construção social de que há papéis sociais de homens e mulheres em certos espaços.

Cabe mencionar que há a necessidade de percorrer um caminho, conforme Costa (2007) e Cavalleiro (2001), que desconstrua as construções sociais impostas, buscando exercer reflexões e ações que visem efetivamente a uma educação que seja antissexista e antirracista, seja pelo trato da gestão feminina com os professores homens, seja com os demais atores dos espaços escolares. Silva (2024, p.139) ressalta que é urgente a:

Formação inicial e também a continuidade, buscando formar professores para que os mesmos realizem um processo de ensino e aprendizagem antissexista e antirracista, começando pela gestão, professores e todos os trabalhadores da educação presentes na escola, trabalhando também com pais e responsáveis, a começar os tranquilizando e reafirmar o profissionalismo dos professores homens que atuam na educação e acima de tudo, exigindo minimamente respeito quando à sua atuação docente, os distanciando da visão comum, de feminilização na educação infantil que outrora era colocada como máxima.

É importante salientar que a escola, assim como a sociedade, conforme Louro (1997), delimita os espaços pertencentes a cada gênero, indicando o que as mulheres e os homens podem fazer ou não. Silva e Martins (2016) reafirmam que a escola é uma instituição social patriarcal de cultura, continuação da casa, em que o poder se concentra e privilegia homens.

Nesse sentido, o professor homem não teria trato para propor cuidados e educar as crianças da Educação Infantil. Partilham desse mesmo pensamento Haddad, Marques e Amorim (2020), ao enunciarem que essa responsabilidade de cuidar das crianças ainda é exclusivamente maternal, excluindo os demais atores, como o pai e demais familiares.

Pensando ainda na Educação Infantil, conforme Teixeira e Raposo (2007), os banheiros também aparecem como espaços de ratificação de poder, devido à sua densidade simbólica e materialização de concepções. A ausência de banheiros masculinos e neutros para os professores homens nas escolas de Educação Infantil é, de forma sutil, um mecanismo de exclusão desse professor, ou, se houver, encontra-se desativado.

Além disso, o professor homem que atua na Educação Infantil passa por uma espécie de “estágio probatório”, buscando comprovar sua capacidade de exercer sua docência. Esse período, conforme Ramos (2011), serve notadamente para o conhecimento do perfil do professor, como administra suas atividades e interação com as crianças, em especial, com crianças do sexo feminino. Para que ele seja aceito na Educação Infantil, é exigido deste uma justificativa de suas ações, especialmente no trato com crianças do sexo feminino, e o estranhamento a essa presença se dá especialmente por conta, de acordo com Monteiro (2014), da escolha profissional, a adoção de procedimentos no cuidado do corpo das crianças e relacionadas à orientação sexual.

Diante desse cenário em relação à presença do professor homem na Educação Infantil, Silva *et al.* (2020) afirmam que esse incômodo perpassa a presença desse profissional na instituição, pois o estranhamento e incômodo se dão em torno das formas de educar e cuidar, ou pelo medo da pedofilia e do abuso sexual.

É necessário mencionar que, conforme Ramos (2011), confere-se às mulheres a abonação de não abusadoras, que são incapazes de cometer qualquer tipo de maldade e abuso contra as crianças. Campos (1991) reitera que a interação entre crianças pequenas e adultos é aceita sem muitos questionamentos quando ocorre entre mulheres e crianças, do que com homens e crianças, pois as imagens de pureza e inocência estão ligadas quase que exclusivamente à maternidade e não à paternidade. Quando os homens realizam trabalhos educativos na Educação Infantil pode haver suspeitas de sua masculinidade.

O que se deve levar em consideração é o profissionalismo do professor homem, indicando resistências pró-educação antissexista, não incorrendo assim em disputas de quem seja melhor no fazer pedagógico.

De acordo com Costa (2007), a presença de mulheres e homens deve ocorrer na Educação Infantil, contribuindo não somente para as questões resolutivas de desigualdades de gênero como também questões raciais; essa presença contribui diretamente para o desenvolvimento das crianças em relação às representações do meio sociocultural em que estão inseridas.

1.2.1 Masculinidades negras

A partir das discussões elencadas, é relevante apresentar alguns aspectos referentes à masculinidade negra, buscando pontuar o que esse debate auxilia na compreensão de que espaços esses homens negros podem ou não ocupar.

A modernidade ocidental coloca o homem europeu no centro do seu modelo, primeiro como "civilizado" (frente aos bárbaros ou selvagens), depois como homo economicus, essa "descoberta" do século XVIII, destinado a se tornar paradigma antropológico universal, acompanhando ideologicamente a expansão planetária dos comerciantes, soldados e missionários cristãos. Dentro do modelo, esse homem universal é branco, cor que fornece o padrão antropológico - assim como o ouro pode ser padrão monetário - para a classificação da heterogeneidade, para a diversidade da epiderme humana e dos modos de realização simbólica. Desse monismo fenotípico decorre uma espécie de "leucocracia", que é a dominação social exercida pela "branquitude", o paradigma tradutor da divisão planetária do trabalho em classes biológicas ou étnicas (Sodré, 2012, p. 99).

No intuito de apresentar com mais amplitude as discussões acerca das masculinidades negras, é necessário balizar que as masculinidades no geral, conforme Connell (1997; 2000), são processos de configurações da prática que não podem ser associados a homens, visto que as se associam aos processos e não a grupos, e são lugares de privilégio, uma vez que em sua grande maioria os homens recebem benefícios patriarcais, colocando a mulher ainda em lugar de subserviência e subordinação.

De acordo com a autora, há dois tipos de masculinidades: a hegemônica (ser heterossexual, branco, rico e ocidental) e as marginalizadas ou subordinadas (negros, gays, pobres, não brancos, transgêneros), por isso, não podem ser entendidas fixamente como identidades, mas construções políticas de gênero. Para Connell e Messerschmidt (2013), a masculinidade seria a forma como os homens tomam posicionamentos por meio de suas discussões práticas, não havendo padronização dessa masculinidade, além de não possuírem diferenças entre si, sofrem alterações.

Os autores são categóricos quando afirmam que é urgente a eliminação da ideia fixa como modelo trans-histórico da masculinidade hegemônica, pois essa ideia, além de violar a discussão histórica acerca de gênero, ignora as evidências nas modificações sociais referentes à masculinidade.

A possibilidade para tal é a partir de um processo de descolonização da masculinidade negra, de romper com o complexo neurótico colonial. Para nos opormos ao estereótipo racista sobre a masculinidade negra, uma viabilidade é através da masculinidade que se opõe ao que a sociedade normatiza como um modelo satisfatório de masculinidade — mesmo que este seja uma mentira que nos confina nas estruturas racistas desta mesma sociedade e sejamos incapazes de superar os traumas do racismo; por consequência, perpetuando os traumas do sexismo na vida das mulheres (em especial das mulheres negras) (Barreto, 2022, p. 195).

Na visão de Summers (2004), as discussões desse tema que não levem em conta as diferenças entre os dois tipos de masculinidades podem indicar um direcionamento para as experiências e subjetividades múltiplas vivenciadas por homens negros diversos à subordinação cultural dominante, negligenciando o seu status real. Para Conrado e Ribeiro (2017, p. 82):

Estudar masculinidades negras a partir da multiposicionalidade é perguntar como devemos discuti-la a partir de um olhar relacional, e não posicional e hierárquico fixo. Isso nos levar a fazer dois conjuntos de perguntas: 1) Que privilégios estas masculinidades racializadas compartilham? Em que condições reais estas masculinidades racializadas lutam por estes privilégios? 2) Dividendos patriarcais são recebidos ‘do mesmo modo’ por todos os sujeitos que vivenciam masculinidade? Quando percebe as masculinidades negras a partir da masculinidade hegemônica como símbolo do poder patriarcal racial, este modelo pode nos levar a reduzir as leituras sobre a) as complexidades das subjetividades vividas por homens negros percebidas sobre si mesmos e b) as múltiplas práticas sociais por eles experienciadas ao suposto status subordinado no interior da estrutura racial dominante e do regime de gênero.

A teoria da masculinidade hegemônica, formulada por Connell (1995) e posteriormente revisitada por Messerschmidt (2005), oferece subsídios para compreender as masculinidades negras como formas subordinadas em um sistema hierárquico de gênero. Quando aplicada ao contexto racial, essa teoria ajuda a evidenciar como os homens negros são socialmente posicionados de maneira marginal, mesmo dentro da lógica patriarcal.

A partir da conceituação das masculinidades hegemônicas, torna-se essencial analisar esse tema sob uma perspectiva que contemple as ambivalências e tensões presentes na construção das identidades masculinas negras. É relevante separar os estereótipos reais ocorridos na prática concreta, propondo revelar os conflitos existentes entre agência e controle social, subordinação e privilégio, limites e possibilidade de mudança, superando a percepção do real na busca de não fazer com que se confundam com percepções próprias quando de suas complexidades relacionais e subjetividades.

A partir da conceituação de masculinidade hegemônica, torna-se imprescindível analisar como os homens negros constroem suas identidades em um contexto marcado pela exclusão histórica, pelo preconceito e pela negação de sua humanidade.

Segundo afirmam autores como Fanon (2008) e hooks (2018), a masculinidade negra não pode ser compreendida sem considerar os efeitos do colonialismo, da escravidão e do racismo institucional, que moldaram subjetividades e impuseram limites à expressão plena da masculinidade desses sujeitos.

Assim, discutir masculinidades negras exige ir além da oposição entre dominação e subordinação, abordando as tensões entre agência e controle social, entre resistências e imposições.

Também é necessário desconstruir estereótipos como o do homem negro violento, hipersexualizado ou ausente, compreendendo as múltiplas formas de ser homem negro em contextos marcados pela desigualdade, mas também pela potência e pela possibilidade de ressignificação dessas masculinidades no cotidiano.

Nesse sentido, é fundamental compreender que as masculinidades negras se articulam a partir dos lugares históricos e sociais ocupados por homens negros, muitas vezes impostos pelas estruturas do Estado colonial

Descolonizar a masculinidade negra, é retirar da boca do homem negro a máscara colonial e possibilitá-lo de falar sobre si mesmo e como ele se enxerga em uma sociedade racista e patriarcal como a sociedade brasileira. Também aproximar esse homem negro do feminismo negro para que esse processo de reconstrução da masculinidade negra não reproduza a lógica do patriarcado capitalista de supremacia branca (Barreto, 2022, p.195).

A proposta de descolonização da masculinidade negra, tal como defendida por Barreto (2022), convida à construção de novas referências identitárias que valorizem a escuta, o cuidado e a responsabilidade afetiva, rompendo com padrões tradicionais de virilidade, força e silenciamento emocional.

Ao se aproximar do feminismo negro, o homem negro é desafiado a rever privilégios internalizados e a ressignificar sua subjetividade, sem recorrer à dominação como forma de afirmação. Esse diálogo é essencial para que o processo de reconstrução da masculinidade negra ocorra de maneira ética, solidária e transformadora, fortalecendo o sujeito negro e a luta antirracista e antipatriarcal no Brasil

As discussões no que tange à masculinidade devem ser fundamentadas, conforme salientam Conrado e Ribeiro (2017), sob o viés de um exercício interseccional, desviando-se das análises unicategoriais. A interseccionalidade amplia os tipos de registro, conferindo-lhes um significado sociológico mais abrangente, e possibilitando uma leitura complexa das dinâmicas sociais, buscando evitar incidir em processos de opressão.

Nesse sentido, ao analisar a presença (ou ausência) de professores homens negros na Educação Infantil, torna-se essencial considerar como raça, gênero e classe social se entrelaçam para moldar barreiras e oportunidades.

Essa abordagem permite repensar criticamente os estereótipos que associam o cuidado e a docência infantil a atributos exclusivamente femininos, ao mesmo tempo em que problematiza os desafios enfrentados por homens negros que desejam ocupar esse espaço profissional.

No Brasil, a construção das masculinidades negras, como apontam Trindade e Muniz (2024), está profundamente enraizada na história da colonização e da escravidão, processos que impuseram uma opressão racial sistemática aos homens negros desde os primeiros momentos da formação social brasileira.

Barreto (2022) acrescenta que as masculinidades, além de complexas, são múltiplas e não podem ser reduzidas a estereótipos racistas nem à imposição de um modelo de masculinidade patriarcal hegemônica.

Esse debate precisa romper com as leituras viciadas impostas por uma sociedade historicamente racista, que continua a reproduzir padrões de controle e subordinação, mesmo que remodelados ao longo do tempo.

Essa herança escravocrata e o racismo estrutural ainda vigente refletem-se em diversas formas de violência direcionadas aos homens negros, como evidenciam Munanga (2004) e Almeida (2018), incluindo o encarceramento em massa, o genocídio da juventude negra e a exclusão social.

No entanto, apesar das adversidades, os sujeitos negros desenvolvem estratégias de resistência e de reconstrução de suas identidades, afirmando outras formas possíveis de ser homem negro no Brasil.

Por meio do movimento negro, da valorização da cultura afro-brasileira, da arte e da educação, essas masculinidades são ressignificadas, abrindo espaço para uma vivência plural,

afirmativa e antirracista, que desafia as estruturas opressoras e amplia o debate das identidades masculinas negras.

1.3 Procedimentos metodológicos

O envolvimento com as pesquisas na modalidade dos Estados da Arte ocorre desde 2020, ao ingressar na Faculdade de Educação da Unicamp para realizar o curso de mestrado. Quando se refere à literatura, o termo aparece permeado de ambiguidades e polissemias, como indica Salem (2012), de que os Estados da Arte são o estado de conhecimento, as revisões críticas, bibliográficas, de literatura e teóricas, além de sínteses integrativas, balanços críticos, dentre outras, empregadas para a descrição ou nomeação das pesquisas acerca desse tema.

Isso acontece por conta da diversidade de direções, metodologias e objetivos que individualizam as pesquisas voltadas à descrição e ao mapeamento das tendências de estudos em diferentes áreas.

De acordo com Malheiros (2011), os Estados da Arte correspondem à revisão bibliográfica de determinada temática e/ou área, envolvendo a identificação, caracterização e análise comparativa de resultados de pesquisas existentes. A característica é focada na produção de dados pela bibliografia existente acerca do objeto e/ou tema que busca investigar (Tozoni-Reis, 2009).

Dessa forma, o proposto trabalho utiliza como recurso metodológico a pesquisa bibliográfica do tipo Estado da Arte, visto que fornece, conforme Romanowski (2006), a possibilidade de contribuir com a organização e a análise na definição de um campo, uma área. Neste estudo, busca contribuir com a propagação e ampliação das discussões que permeiam a presença do professor homem negro na Educação Infantil, sob a perspectiva de uma educação antirracista, propondo, por meio das análises de pesquisas /trabalhos anteriores, as contribuições que diretamente auxiliem no fomento de novas abordagens.

Para o levantamento dos dados, procuramos pesquisas/trabalhos que discutiam a presença do professor homem negro na Educação Infantil, tendo como base de dados utilizados o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* e o Google Acadêmico. Para a procura das obras, foram utilizados os seguintes descritores: "Educação Infantil", "Professor

Homem”, “Gênero e Raça na Educação”, “Educação Antirracista”. Salienta-se que os descritores foram utilizados de forma conjunta durante a busca nas bases de dados, tendo como recorte temporal os anos de 1998 a 2024, no Brasil.

Os estudos foram avaliados em quatro etapas: leitura exploratória, seletiva, analítica e interpretativa. Na leitura exploratória, busca-se o conhecimento dos textos em sua totalidade. Na leitura seletiva, realizar-se uma leitura aprofundada do método, resultados, discussão e conclusões. Na leitura analítica, as informações encontradas são ordenadas para identificar as principais ideias dos artigos. Por fim, na leitura interpretativa, estabelecem-se relações entre o conteúdo das publicações, agrupando-os (Gil, 2006).

Durante o processo de busca, foram selecionadas as pesquisas e trabalhos que tinham indícios que correspondiam à proposta desta pesquisa. Posteriormente à análise dos títulos, realizou-se a leitura do resumo, observando objetivos, metodologias e resultados e as palavras-chave.

Após essas etapas, foram selecionados sessenta trabalhos para a realização de uma leitura completa, sendo: trinta artigos, quinze dissertações e quinze monografias. Depois da leitura completa das obras, decidiu-se por excluir trabalhos que não abordavam especificamente a Educação Infantil e/ou a presença do professor homem na Educação Infantil, realizando o Estado da Arte a partir de vinte e um artigos, dez dissertações e cinco monografias.

Ressalta-se que não foram encontradas teses de doutorado que atendessem aos critérios estabelecidos, o que evidencia uma lacuna significativa na produção acadêmica referente ao tema nessa etapa acadêmica.

Após a coleta e leitura, os trabalhos foram organizados em tabelas por meio da elaboração de categorias, observando-se a similaridade dos conteúdos abordados em consonância com os objetivos do estudo, e, posteriormente, realizada a discussão conforme o encontrado nos artigos trabalhados. Foi preenchido um formulário estruturado contendo as seguintes variáveis: autor/es, ano, título, metodologia e objetivo.

A análise de dados é um processo fundamental para extrair informações úteis a partir de dados brutos. Este procedimento envolve várias etapas sistemáticas. O procedimento de análise de dados foi realizado com base em Bardin (2011), que trabalha com análise de conteúdo e caracterização. Para esse autor, a descrição analítica deve apresentar as práticas viáveis da análise de conteúdo como um mecanismo de categoria que define elementos dos significados

da mensagem em forma de categorias. A análise de conteúdo apresenta-se como um detalhamento direto, organizado e qualitativo do conteúdo retirado das comunicações e sua relativa interpretação.

Em suma, o procedimento relaciona a análise de conteúdo como método principal. Esta técnica se define pela categorização sistemática dos elementos de significado presentes nas mensagens.

Para Bardin (2011), este é um caminho metodológico, delineado em diferentes fases que possibilitam o desenvolvimento da pesquisa. Esse caminho envolve: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Cada fase é essencial para direcionar uma pesquisa sistemática e aprofundada, permitindo uma compreensão mais detalhada dos dados coletados e efetivando a validade e a relevância das conclusões.

2 REFLEXÕES ACERCA DE DOCÊNCIA GÊNERO E RAÇA: A PRESENÇA MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A discussão de gênero na educação se faz necessária porque traz complexidades e vai além das interações entre mulheres e homens, visto que as produções bibliográficas no âmbito nacional e internacional começaram a surgir na década de 1990, atestando o gênero como categoria de análise. Contudo, ainda não faz com que se supere a presença de ideias generalistas na perspectiva educacional de modo geral, por exemplo, de que o magistério é uma profissão tão somente feminina e de maternagem e/ou de cuidado.

A presença de ideias generalistas na perspectiva educacional, vinculada à maternagem e ao cuidado, reflete construções sociais historicamente consolidadas. Essa visão se baseia na associação entre o feminino e o instinto materno, reforçando a ideia de que as mulheres seriam naturalmente mais aptas para cuidar e educar crianças pequenas.

Segundo Hirata e Kergoat (2007), esse enquadramento da docência na Educação Infantil como uma extensão das funções maternas desconsidera sua dimensão profissional e pedagógica, limitando a participação masculina nesse campo.

Nessa mesma linha, Narvaz e Koller (2006) apontam que a maternagem, ao ser considerada um atributo inato das mulheres, reforça estereótipos de gênero e dificulta a desconstrução da divisão sexual do trabalho, impactando diretamente a distribuição de profissionais na Educação Infantil

Neste mesmo viés, conforme Izquierdo (1994), a docência na Educação Infantil não é associada às mulheres por conta de sua maior presença na sociedade, mas porque o gênero feminino é diretamente ligado à reprodução, ao cuidado, ao educar crianças pequenas, concentrando questões divergentes no fazer docente.

Dessa forma, gênero é uma organização social, cultural da diferença sexual, e Butler (2003) afirma que o gênero é “uma construção histórica, social que se transformou em normas”.

Para Weeks (2011), gênero se mostra como uma variável histórica e cultural, de potência instável, que significa uma discrepância nos modos de como as sociedades organizam diferenças sexuais. A constelação de instituições, crenças, ideologias e práticas sociais que moldam as relações entre homens e mulheres numa sociedade particular não é algo fixo por todo o tempo ao longo da história.

De acordo com essas teorias, a construção de gênero não se mantém por muito tempo,

assim como não permanecem os desejos e as práticas sociais das pessoas. O gênero pode parecer imutável, mas é objeto de constante fluxo e mudanças (Weeks, 2011). Corroborando com essa ideia, Louro (1995, p. 173) afirma que:

Se homens e mulheres se constroem num processo de relação e no interior de uma sociedade, os conceitos de gênero também são plurais. Esses sujeitos são distintos historicamente (ser homem hoje é diverso de ser homem no início do século) e são distintos, ainda, socialmente (ser, hoje, mulher de classe média, branca).

Na Educação Infantil, as crianças começam a adquirir as concepções de gênero nas relações que estabelecem com os seus pares e com professores/as, já nos primeiros anos de vida na instituição educativa. Por meio de comportamentos, atitudes, saberes e gestos, os meninos e as meninas vão se construindo como masculinos ou femininos, conforme os valores que as suas sociedades admitem, aceitam e valorizam (Louro, 1995, p. 173).

Os papéis e as expectativas atribuídos ao que é ser feminino ou masculino mostram-se para as crianças como evidentes e conhecidos e são, comumente, confundidos com o sexo. Para Scott (1998), “o termo gênero é utilizado para determinar as relações sociais entre os sexos, tornando-se uma forma de apontar construções culturais, ou seja, a visão da sociedade do que seriam os papéis ideais de homem e mulher”.

Segundo a autora mencionada, é inegável a ideia que ainda perdura em nossa sociedade de que haja papéis pré-definidos conforme o nosso sexo: masculino ou feminino. É perceptível dentro da própria família espaços essenciais para a quebra desse paradigma que ainda perdura, “coisas de homem”, “coisas de mulher”, incorrendo em equívocos.

Dessa forma, desde pequenos são apresentadas as maneiras de como se deve comportar, segundo o nosso sexo: masculino ou feminino. Ser homem e mulher é construído dentro de nós, a partir de valores familiares e culturais que vão se organizando ao longo do tempo e criando formas de dominação de um para com o outro.

Segundo Lopes (2012), para a organização do mundo, “a cultura passa a reproduzir representações do feminino e do masculino, que passam a ser percebidas como naturais e de certa forma a contribuir para a conservação das relações de dominação vigentes”.

Com esses pressupostos, fica evidente que não se trata de forças sobrenaturais e de poder que agem na vida das pessoas afirmando o que elas têm ou não que ser ou fazer, mas atos que solidificam o senso comum, pois, à medida que os outros agem de uma forma, parece

que o restante também tem de agir da mesma forma.

Historicamente, a sociedade assume um papel importante como formadora de opiniões, agindo de acordo com ela e seguindo um modelo padrão e as suas regras para serem “bem aceitos”. Esses padrões ficam bastante evidentes nas relações de gênero, em que o homem e a mulher precisam agir conforme os padrões impostos para não serem considerados/as excluídos/as.

Conforme Scott (1998), o termo gênero aparece a partir de grupos feministas (feminismo negro, liberal, buscando garantir o espaço feminino, interseccional). De acordo com Machado (1998), a análise de gênero é realizada por meio de uma tríade fundamental: ruptura com o essencialismo biológico; privilégio metodológico às relações de gênero em oposição às categorias substancializadas de homem e mulher e com a transversalidade de gênero nas demais áreas do social

Denzin (1995) assevera “que, diferente do sexo, o gênero é uma noção e sua constituição possui um significado, referenciando o que é construído socialmente, associando-o às categorias de homem e mulher”.

Esses padrões sociais moldam comportamentos e expectativas, penalizando aqueles que os rompem. Homens na Educação Infantil, por exemplo, enfrentam suspeitas e estigmas, por atuarem em um campo que culturalmente foi atribuído ao feminino.

Contudo, é preciso destacar que dentro da categoria “homens na Educação Infantil”, há camadas de desigualdades pouco abordadas. O recorte de raça é frequentemente ignorado, o que gera invisibilização de sujeitos como o professor negro, cuja experiência é atravessada tanto pelo gênero quanto pelo racismo estrutural.

Embora haja progressos nas discussões acerca de gênero na educação, uma abordagem interseccional que leve em conta as dimensões de raça e gênero de maneira integrada ainda é rara. Os professores homens negros continuam sendo deixados de lado nas discussões da participação masculina na Educação Infantil.

Segundo Crenshaw (2002), a interseccionalidade é fundamental para compreender a maneira como diversas formas de opressão se sobrepõem e se conectam, resultando em vivências únicas de exclusão.

A presença de homens negros na Educação Infantil desafia dois estigmas sociais: o de que o ensino infantil é uma atividade predominantemente feminina e o de que homens negros

não são adequados para exercer funções que envolvem cuidado e afeto.

Conforme destaca hooks (2019), os estereótipos raciais vinculam ao homem negro uma imagem de potência física, violência e falta de sensibilidade emocional, o que se opõe às características esperadas para quem atua na Educação Infantil. Essa visão reforça barreiras simbólicas e sociais à inserção de homens negros no campo do cuidado e da docência.

A esse respeito, Mota-Ribeiro (2005, p. 45) enfatiza que a discussão a respeito de gênero sob a perspectiva cultural é permeada por percepções individuais, mas que não podem, em hipótese alguma, “ser padronizadas quer por classes sociais, etnia ou idade, como, por exemplo, a inserção de professores homens negros na educação infantil”.

A inserção do professor negro na Educação Infantil rompe com padrões normativos e propõe novas formas de ser e educar, constituindo-se como um ato de resistência. Este trabalho intenta provocar essa reflexão: Quem é o homem que está na Educação Infantil e onde está o professor negro nesse espaço? Reconhecer e analisar essa presença – ou ausência – é passo fundamental para uma Educação Infantil mais plural, equitativa e representativa.

2.1 Pesquisas acerca de homens na Educação Infantil: o que dizem?

A pouca presença de professores homens na Educação Infantil é percebida tanto no Brasil, em que 94,46% das docentes são mulheres, como também na América Latina, região em que elas representam 95,36% nessa etapa da educação, repetindo-se quando se leva em consideração dados mundiais da UNESCO (2023), totalizando 94,26%.

Os estudos da presença de professores homens na Educação Infantil têm início nos anos 1990 e, após esse período, observa-se a crescente e diversa produção acadêmica no Brasil, levando em conta a expansão de Programas de Pós-Graduação e as revisões política e legislativa no tocante à criança pequena.

Para a construção deste subitem, foi realizado um mapeamento das produções acadêmicas disponíveis, agrupando-as conforme os períodos de publicação: trabalhos selecionados entre 1998 e 2005; 2010 e 2019 e 2020 e 2024.

Essa organização cronológica possibilitou traçar um panorama mais claro da evolução dos estudos referentes à inserção de professores homens na Educação Infantil, destacando avanços, permanências e lacunas ao longo das últimas décadas.

Nesse percurso, observa-se que os primeiros estudos da temática, especialmente entre 1998 e 2005, concentram-se em abordagens vinculadas à Psicologia, com ênfase na discussão de gênero.

De acordo com Santos e Sousa (2023), muitos desses trabalhos iniciais dialogam com a produção de Cruz (1998), cuja pesquisa serviu de base para investigações posteriores a respeito da presença do professor homem na Educação Infantil, inclusive no campo educacional.

Essa fase inicial estabelece os alicerces para reflexões mais amplas que se intensificam nas décadas seguintes, aprofundando o debate das masculinidades, práticas pedagógicas e desafios enfrentados por homens que atuam com a primeira infância.

Gobbi (1999) também oferece uma importante contribuição para esse recorte temporal de 1998, ao abordar a análise das relações de gênero e suas representações na infância, a partir de uma pesquisa qualitativa realizada em uma escola de Educação Infantil, apresentada em seu artigo intitulado “Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e crianças pequenas”. A autora examina como desenhos infantis e oralidade podem ser fontes significativas para compreender as dinâmicas culturais e sociais, especialmente em contextos marcados por desigualdades.

Os estudos produzidos nesse período buscam compreender notadamente a ausência e a presença de professores homens na Educação Infantil, indicando que a escassez desses profissionais pode ser explicada por determinantes históricos, em que se evidencia a dimensão de gênero da docência nessa etapa educacional como ocupação profissional feminina.

Assim, a docência na Educação Infantil não é uma ocupação profissional feminina somente por questões quantitativas, mas qualitativas, entendendo, como menciona Saporoli (1997), que as mulheres possuem competências intrinsecamente associadas a elas, e que se vinculam à produção e reprodução da vida, o cuidado e a educação das crianças da pequena infância, e que essas características não eram inerentes aos homens.

Os estudos ocorridos nesse período buscavam desvelar os sentidos do masculino na Educação Infantil. Cruz (1998), ao analisar as representações das professoras e das famílias referentes ao professor homem que atuava em uma creche da cidade de São Paulo, salienta que a representação desse professor enfatizava notadamente como sendo homossexual e o agressor. O primeiro representa a inadequação, que pode sofrer com a negação ou mesmo a neutralização, por aproximação de características femininas e distanciamento das características masculinas.

O segundo, mesmo sendo inaceitável, ainda se sobressaiu ao primeiro, no sentido de as professoras serem afetuosas, ternas e cuidadoras. E o terceiro, é o que disciplina.

As pesquisas realizadas nessa década mostram que os estudos da presença de homens na Educação Infantil são ambíguos e contradizem os prismas do masculino visto que não cabe um homem que demonstra sua masculinidade diferente de cuidado e de educação com as crianças, o que acaba criando um local de inquietação diante de sua brutalidade, configurando riscos, como os abusos sexuais.

Cruz (1998) ainda menciona que, mesmo com a escassez de trabalhos nesse período, os realizados, quando problematizam questões de gênero que constituem a docência na Educação Infantil, indicam um norte para as investigações da presença de professores homens na primeira etapa da Educação Básica.

Nos anos 2000, os estudos da presença de professores homens na Educação Infantil se beneficiam dos acontecimentos políticos e educacionais ocorridos na década de 1990, que paulatinamente favoreceram o surgimento de pesquisas no tocante à presença de professores homens na Educação Infantil, entendendo que no período entre 2000 e 2009 emergem novos prismas das pesquisas.

Essa discussão, que ainda é tão feminizada, tem sido problematizada pela produção acadêmica, por exemplo, os trabalhos de Sayão (2005), dentre tanto outros, que servem como exemplos para análises dos desafios encontrados pelos homens que lecionam numa área massivamente feminizada.

De acordo com Santos e Sousa (2023), as pesquisas voltadas à presença de professores homens na Educação Infantil buscavam compreender notadamente a profissionalidade docente, a valorização ou precarização da experiência profissional e a qualidade das experiências profissionais. Para os autores, esse período foi marcado por dispersões temáticas, teóricas e conceituais, que abrem espaço para novas pesquisas e estudos que versam acerca da presença e/ou ausência de professores homens na Educação Infantil.

A década de 2010 aparece como o período do ápice das pesquisas desse tema, ratificando a importância da presença do professor homem na primeira etapa da Educação Básica. Os trabalhos desse período indicam que houve uma ampliação da oferta de Educação Infantil nos municípios, fator que colabora para a entrada de professores nessa etapa educacional.

Ao inserir a Educação Infantil no campo da educação, compreendendo-a como primeira etapa da Educação Básica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº. 9394/1996) fez com que os sistemas municipais de ensino ampliassem o atendimento às crianças pequenas, o que, conforme Ramos (2011), fez com que alguns municípios realizassem concurso público, buscando contratar professores/as com formação específica para atuar na Educação Infantil.

E é nesse momento em que se identifica e se intensifica a presença de professores homens na Educação Infantil, permitindo a quantificação estatística da docência e do gênero dos professores que atuam nessa etapa da educação.

Para Santos e Sousa (2023), os trabalhos desse período buscam notadamente trazer à tona questões como a identidade docente, histórias de vida dos professores homens, estratégias de inserção e permanência no trabalho de cuidar e educar crianças, dentre outros temas, mas, conforme Souza (2010), poucos são os trabalhos voltados para as perspectivas das crianças no convívio com professores homens na Educação Infantil.

Os trabalhos compreendidos entre os anos 2010 e 2019, como os de Ramos (2011) e Monteiro e Altmann (2014), conversam entre si e se conectam, fazendo referências uns aos outros, sendo um resultado de uma espécie de caracterização do campo de atuação docente dos professores homens na Educação Infantil.

Para Santos e Sousa (2023), os trabalhos da segunda metade da década de 2010 têm entre si a especificidade de registrar a importância do professor homem na Educação Infantil, trazendo consigo militância e apresentando uma defesa ferrenha dessa presença masculina, que promove a desconstrução de estereótipos, ao mesmo tempo em que se verifica uma diversificação teórico-metodológica às pesquisas.

Como forma de sintetizar e corroborar com o que foi discutido, apresenta-se o Quadro 1, com os trabalhos encontrados no período mencionado, salientando que não estão divididos por questões de raça.

Quadro 1 Trabalhos selecionados entre 2010 e 2019

Autores/as/Ano	Título	Metodologia	Objetivo
SILVA, Claudionor Rentato da (2012).	<i>Vivências iniciantes de um professor negro na Educação Infantil</i>	História oral	Discutir teoricamente as vivências do professor negro na Educação Infantil, bem como indicar caminhos a professores negros que atuam na prática ou que estão em curso de formação inicial.
PEREIRA, Maria Artete (2012).	<i>Professor homem na Educação Infantil: a construção de uma identidade</i>	Pesquisa de campo	Compreender a construção da identidade do professor homem na Educação Infantil
MONTEIRO, Mariana (2014).	<i>Trajetórias na docência: professores homens na Educação Infantil</i>	Pesquisa de campo, com aplicação de entrevistas com 7 professores, além de coleta de dados estatísticos.	Analisar a trajetória profissional de professores homens que atuavam na rede municipal de ensino de Campinas/SP.
SANTOS, Daniel dos (2014).	<i>Ogó: encruzilhadas de uma história das masculinidades e sexualidades negras na diáspora atlântica</i>	Método qualitativo. Pesquisa foi realizada em uma turma de 20 crianças da faixa etária entre 4 e 5 anos em Pré-Escola, na qual trabalham uma professora e um auxiliar.	(a) Analisar a docência masculina na Educação Infantil e compreender quais sentidos do trabalho da educação; (b) analisar o cuidado de um auxiliar e seus desdobramentos no cotidiano de uma escola de Educação Infantil de rede municipal de Pelotas-RS.
LIRA, Aliandra; BERNARDIM,	<i>O profissional do gênero masculino na</i>	Estudo teórico, com aplicação de	Problematizar como o papel do professor de

Geovana (2015).	<i>Educação Infantil: com a palavra, pais e professores</i>	questionários a pais e professores de dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI).	crianças foi sendo relegado à mulher.
HENTGES, Karine (2015).	<i>Homens na Educação Infantil: o que pensam as diretoras sobre isso?</i>	Método qualitativo, pesquisa realizada com diretoras de cinco escolas de Educação Infantil localizadas no município de Pelotas/RS, que possuem em seu quadro de funcionários professores ou auxiliares homens.	Conhecer as representações das diretoras de escolas de Educação Infantil sobre professores/auxiliares homens, de modo a identificar o que pensam as diretoras das masculinidades presentes no espaço escolar.
GONÇALVES, Josiane; FARIA, Adriana; BEZERRA, Fernanda; OLIVEIRA, Leonardo; REIS, Maria das Graças (2015).	<i>O trabalho de homens professores com crianças de Educação Infantil: as representações sociais dos gestores escolares</i>	Pesquisa bibliográfica e de campo, com a aplicação de entrevistas semiestruturadas, com 2 diretoras e 2 coordenadoras de instituições de Educação Infantil.	Investigar as representações sociais de gestores quanto à atuação de homens como professores de crianças.
SILVA, Bruno Leonardo (2015).	<i>A presença de homens docentes na Educação Infantil: Lugares (Des) ocupados</i>	Pesquisa de campo com aplicação de entrevistas semiestruturadas com dois professores homens que atuam na Educação Infantil da Rede Pública de Ensino do município de Natal–RN.	Analisar as implicações da presença de homens docentes na Educação Infantil, problematizando as relações de gênero a partir de uma amálgama de atravessamentos sociais, históricos, culturais.
GONÇALVES, Josiane; FARIAS, Adriana;	<i>Olhares de professores homens</i>	Técnica de entrevista	Verificar quais são as representações sociais

REIS, Maria das Graças (2016).	<i>de Educação Infantil: conquistas e preconceitos</i>	a partir de questionário semiestruturado.	de professores homens que atuam com crianças na faixa etária de 0 a 5 anos matriculadas em instituições públicas de Educação Infantil no Estado de Mato Grosso do Sul.
SANTOS, Guilherme (2016).	<i>O homem na Educação Infantil: A busca de um lugar num espaço ainda feminino</i>	Pesquisa bibliográfica	Discutir a atuação do homem na Educação Infantil, refletindo acerca das barreiras e as possibilidades existentes neste ofício.
SILVA, Júlio; MARTINS, Viviane (2016).	<i>O professor homem na Educação Infantil: um olhar acerca do preconceito</i>	Revisão bibliográfica	Conhecer um pouco mais da importância do professor homem na Educação Infantil, e se a presença desse profissional traz algum benefício para o desenvolvimento da criança.
FERREIRA, Waldinei (2017).	<i>As relações de cuidado e de gênero presentes nos relatos de homens professores nas Unidades Municipais de educação Infantil de Belo Horizonte</i>	Método qualitativo, com aplicação de questionários padronizados.	Investigar as relações de cuidado dos relatos dos homens professores nos equipamentos públicos de Educação Infantil da Prefeitura de Belo Horizonte.
JAEGER, Angelita; JACQUES, Karine (2017).	<i>Masculinidades e docência na educação infantil</i>	Analisar as relações de gênero e a construção da docência masculina na Educação Infantil, compreendendo como se dá a escolha e a inserção desses professores homens	Pesquisa qualitativa. Foram entrevistados três professores homens, oriundos de diferentes municípios do Estado do Rio Grande do Sul, e que estavam atuando em escolas de Educação Infantil.

		nessa etapa da educação escolar.	
LIMA, Maria da Conceição (2017).	<i>Tornar-se Professor: Um estudo sobre a formação de identidades Profissionais de Professores do sexo masculino dos anos iniciais, a partir de suas trajetórias.</i>	Ligada à perspectiva teórico-compreensiva da História de Vida, tendo por base as ideias desenvolvidas por Josso (2004).	Analisar as histórias de vida de quatro professores de quatro escolas da rede municipal do Recife, no tocante às experiências tidas pelos sujeitos como formativas, que envolveram aproximações e distanciamentos com o magistério, com destaque para os elementos que corroboram ou não essa escolha profissional.
MARTINS, Lucas (2017).	<i>Professores homens nos anos iniciais no Ensino Fundamental: os processos de constituição das identidades docentes a partir das narrativas</i>	Método autobiográfico.	Refletir e problematizar os processos de constituição das identidades docentes de professores homens que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no município do Rio Grande/RS.
MORENO, Rodrigo (2017).	<i>Professores homens na Educação Infantil do município do Rio de Janeiro: vozes, experiências, memórias e histórias</i>	Método qualitativo.	Conhecer e compreender como as trajetórias de vida que fizeram com que os homens escolhessem o ofício da docência relacionada à Educação Infantil.
MACIEL, Renata (2018).	<i>Afinal, pode homem na educação infantil? Histórias e narrativas de professores homens da primeira infância</i>	Pesquisa bibliográfica e estudo de campo, com aplicação de entrevistas semiestruturadas, com 03 professores	Realizar uma análise crítica da presença desses profissionais na Educação Infantil.

		homens que já lecionaram na Educação Infantil	
PEREIRA, Renata (2018).	<i>O homem como docente na educação infantil. Questões de gênero e sexualidades</i>	Abordagem qualitativa. Optamos como estratégia metodológica o uso de reportagens e questionário semiestruturado.	Refletir sobre o lugar ocupado por homens enquanto docentes na Educação Infantil e, assim, desmistificar que a docência não é uma atividade de um gênero específico.
NUNES, Patrícia; AFONSO, Lúcia (2018).	<i>Docência e Gênero: O professor homem na educação infantil</i>	Método qualitativo.	Investigar e analisar o professor homem na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Rio Verde (GO), e como este é percebido pela comunidade
FERREIRA, Murilo; OLIVEIRA, Ivanilton (2019).	<i>A atuação do homem na docência da educação infantil no Brasil</i>	Revisão Bibliográfica.	Visa apontar os conceitos que norteiam a existência de possíveis preconceitos e/ou a prevalência de estereótipos entre educadores e comunidade escolar quanto à presença do homem no papel de docente na Educação Infantil.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir dos resultados encontrados, serão apresentadas, de forma sintética, as discussões encontradas em cada um dos autores, buscando indicar as conclusões e entendendo que essa explanação contribui para desnudar o objeto de pesquisa.

Para Silva (2012), é necessário entender e reafirmar que educar crianças não se constitui numa característica exclusiva do gênero feminino ou do gênero masculino, mas de quem está

devidamente capacitado, habilitado e qualificado para que sua atuação seja a mais completa possível e fiel à realidade das crianças.

No estudo de Pereira (2012), realizado com cinco professores do município de Guarulhos–SP, observa-se que as identidades do professor homem se encontram em construção, e, mesmo havendo mudanças nas subjetividades dos professores do estudo, fica nítida a impossibilidade de romper com a masculinidade hegemônica remanescente, que se traduz nos binarismos - masculinos e femininos, latentes em suas práticas docentes.

Monteiro (2014), a partir dos dados coletados, indica que a escolha para atuar na Educação Infantil teve influência direta dos conhecimentos adquiridos durante a formação acadêmica, pela influência das mães e professoras, além de mostrar uma oportunidade de emprego. A autora ressalta que tanto o ingresso quanto a permanência são marcados pelos desafios do fazer docente, pelas dificuldades relacionadas à ideia de masculinidade hegemônica.

Santos (2014), em sua pesquisa, indica que, assim como os outros professores homens negros que trabalham na Educação Infantil, o auxiliar não estava isento de ser substituído pelas colegas de trabalho, cobrança para mostrar competências e indiferença quanto à sua aceitação nesse espaço feminizado. O rompimento desse espaço ainda feminino faz com que os professores homens ainda se deparem com padrões e regras de comportamento socialmente aceitos e esperados.

No estudo realizado por Lira e Bernardim (2015), enfatiza-se a importância de formação, quer inicial, quer continuada, independente de gênero. Hoje não se concebe mais essa ideia, visto que o gênero é indiferente quanto ao comprometimento e à dedicação do fazer docente.

A pesquisa realizada por Hentges (2015) com diretoras de cinco escolas de Educação Infantil, localizadas no município de Pelotas–RS, que possuem em seu quadro de funcionários professores e auxiliares homens, indica divisão de tarefas entre os auxiliares e professores, sendo que estes dificilmente realizam atividades que necessitem ter contato corporal com as crianças. A autora ressalta que as relações interpessoais entre professores homens e as crianças da Educação Infantil se dão com naturalidade, oposto do que ocorre com os pais, que veem esses profissionais com desconfiança.

No trabalho apresentado por Gonçalves, Bezerra, Oliveira e Reis (2015), os resultados indicam que, nas representações das gestoras, a comunidade escolar teria resistência em aceitar

homens atuando como professores de crianças nessa etapa da educação, e que seria necessário um trabalho de mediação para uma possível aceitação. As gestoras compreendem que homens na Educação Infantil podem contribuir para o desenvolvimento das crianças e para a equidade de gênero na educação; elas receberiam em suas instituições, contudo, haveria algumas restrições, principalmente ao toque físico.

O trabalho de Silva (2015) traz luz a uma série de questionamentos, mas o central é que as ideias desse espaço da Educação Infantil ser exclusivo de mulheres devem ser rompidas, e a presença do professor homem não pode ser considerada uma ameaça, não cair no preconceito e na discriminação de achar que, por ora, esse professor homem é homossexual, e que sua masculinidade estaria ainda em construção ou teria associação com a feminilidade, ou é um abusador em potencial. O autor ainda reitera a necessidade de cursos de formação para não haver diferenciação de gênero no fazer docente na Educação Infantil.

Os resultados do trabalho apresentado por Gonçalves, Farias e Reis (2016) ressaltam que os professores homens na Educação Infantil têm sua atuação docente limitada, como dar banho nas crianças, devido ao medo da pedofilia; as autoras afirmam que a ausência desses professores nessa etapa ainda é dada pela ideia de que essa profissão é associada às mulheres; é essencial que as crianças tenham contato com professores e professoras como forma de referências.

Santos (2016), em sua pesquisa, afirma que o binômio cuidar-educar é um dos marcos responsáveis pelo preconceito frente ao trabalho do professor homem na Educação Infantil, sendo necessário trazer essa discussão para a sociedade na tentativa de desconstrução do trabalho docente junto às crianças na Educação Infantil.

No trabalho de Silva e Martins (2016), compreende-se que, mesmo em minoria no magistério, o professor homem na Educação Infantil é um agente indispensável para o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos - cognitivo, psicológico e social.

Lima (2017), em seu estudo, afirma que as formações das identidades profissionais exigem um olhar para além das representações que os professores realizam de si, para os aspectos coletivos e de cunho particular que possibilitam o diálogo com as configurações atuais. A autora reafirma que a construção das identidades é um processo multifacetado e relacional, partindo da dinâmica Eu-Outro, na qual a identidade profissional se configura em uma representação momentânea dos sujeitos e das socializações que eles tiveram em sua vida.

Martins (2017), em seu trabalho autobiográfico, atesta que o ingresso de professores homens na Educação Infantil é necessário, e eles devem empreender esforços buscando romper com as perspectivas esperadas do professor homem. A presença desse professor se constitui por lutas e conflitos, e são criados vínculos entre os professores e as crianças, sem levar em consideração as questões de gênero. O autor faz a defesa de que a educação seja um lugar democrático, e deve-se romper ciclos de discriminação e preconceito. Ao assumirem trabalhar na Educação Infantil, os professores homens devem entender os riscos e desafios, visto que, para além da formação que é posta à prova, é necessário superarem os preconceitos e demonstrarem competência; e em sua atuação docente sofrem mais cobranças do que as professoras.

Conforme o trabalho de Ferreira (2017), é latente mencionar que as relações de cuidado precisam ser paulatinamente revisitadas, sob a perspectiva das relações de gênero; é urgente esboçar modificações quanto à formação docente, notadamente quando se vislumbram as unidades municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte.

Para Moreno (2017), a imagem do professor homem da Educação Infantil é ainda vista com estranhamentos, ainda mais quando se associa docência e maternidade, visto que o cuidar e o educar nessa fase da Educação Básica são pertinentes às mulheres. A pesquisa indica que, para além dessa associação, os estereótipos criados, levados por influência das notícias veiculadas nas mídias, contribuem diretamente para esse estranhamento, mas observa que, mesmo de forma paulatina, os professores homens estão conseguindo se inserir nas escolas de Educação Infantil

De acordo com Pereira (2018), há ainda preconceitos quanto a presença do professor homem na Educação Infantil, sofrendo desconfianças e postos como pedófilos em potencial. É necessária a presença desse profissional, pois a escola precisa e deve estar preparada para trabalhar as pluralidades, visto que é o local de aceitação das diferenças, que contribuem diretamente para a constituição dos sujeitos sociais.

Jaeger e Jacques (2017), em seu estudo realizado junto a três professores homens, no Estado do Rio Grande do Sul, atuantes em escolas de Educação Infantil, ressaltam as dificuldades encontradas quando eles adentram esse espaço normalizado como feminino; todavia, apesar das dificuldades, alguns professores se mantêm na docência na Educação Infantil, comprovando que as masculinidades são plurais, múltiplas e heterogêneas, e que estão

em constante construção diante dos desafios encontrados.

Maciel (2018), em sua pesquisa, observa que, mesmo de forma tímida, houve um aumento na presença de professores homens na Educação Infantil, que rompem os estereótipos imbricados nessa etapa da Educação Básica. A autora chama a atenção para as discussões das questões de gênero, corpo, sexualidade e cuidados voltadas para a Educação Infantil, mas, após a escuta dos/as entrevistados/as, ele pôde perceber que somente após reflexões, debates e necessárias desconstruções é que pode minimamente (re) criar relações entre professoras e professores, entre professores homens e as crianças, entre professores homens e pais/familiares.

Em seu trabalho, Ferreira e Oliveira (2019) ressaltam que os preconceitos e estereótipos vividos pelos professores homens na Educação Infantil são um reflexo da cultura que permeia a sociedade brasileira, e é necessário haver qualificação por parte desses professores para que o gênero não seja levado em consideração como fator preponderante para trabalhar com crianças na Educação Infantil.

Nunes e Afonso (2019) afirmam que a atuação dos professores homens na Educação Infantil do município de Rio Verde é permeada pela relação de poder existente entre as relações sociais e de gênero, presentes na Educação Infantil, em que os professores homens, quando se encontram em espaços essencialmente femininos, vão apresentar características docentes ligadas à masculinidade tradicional, como um *habitus* cultural mantido pela violência simbólica.

A partir da elaboração do quadro e a discussão dos trabalhos apresentados, é oportuno mencionar que essas discussões são centradas na presença do professor homem na Educação Infantil de forma geral, sem mencionar raça; e isso indica que ainda é necessário pensar esse espaço como sendo apto e sem rótulos para receber o professor homem negro como profissional, para além das questões de raça.

Os anos de 2020 se apresentam como o período do *boom* de pesquisas referentes à presença do professor homem na Educação Infantil, além de problematizar as tensões dessa presença, evidenciando um espaço de suspeita e desconfiança; conforme Bahia (2020), deve-se evitar o estranhamento comum nas escolas de Educação Infantil frente à presença do professor homem, quer entre os favoráveis, quer entre os contrários dessa presença.

De acordo com Santos e Ramos (2020) e Gonçalves (2022), nos últimos anos, as pesquisas acadêmicas dessa temática têm aumentado significativamente, e contribuído para a

elaboração de dossiês temáticos e a criação de grupos de pesquisas.

Quadro 2 Trabalhos selecionados entre 2020 e 2024

Autores/as/Ano	Título	Metodologia	Objetivo
MACEDO, Robervaldo; PASSOS, Alice (2020).	<i>Afeto é palavra masculina: experiências de um estagiário da educação infantil do Recôncavo da Bahia</i>	Relato de experiência	Trazer a experiência acadêmica de um estudante de Pedagogia, em sua atuação no estágio de Educação Infantil na creche, no Recôncavo da Bahia, junto a uma turma de crianças de 2 anos.
SILVA, Peterson Rigato da; FARIA, Ana Lúcia; MONTEIRO, Mariana; ALTMANN, Helena (2020).	<i>Homens na Educação Infantil: propostas açucaradas? Questões de gênero na educação da pequena infância</i>	Abordagem de história de vida e inspiração etnográfica.	Analisar as hierarquias de poder e gênero na Educação Infantil.
BELISCEI, Joao Paulo; SAITO, Heloisa (2021).	<i>Há um homem na Educação Infantil! Masculinidades e ações pedagógicas de cuidados e educação de crianças</i>	Revisão bibliográfica.	Tecer considerações em relação à presença de professores homens na Educação Infantil, de modo a ampliar o debate acerca das interfaces entre masculinidades, educação e cuidado de crianças.
SANTOS, Sandro Vinicius (2021).	<i>Homens na docência da educação infantil: uma análise baseada na perspectiva das crianças</i>	Etnografia realizada em uma instituição de Educação Infantil de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.	Analisar os modos como as crianças atribuem sentidos à presença de um professor homem na

			Educação Infantil.
MIRANDA, Antônio Marcos (2022).	<i>Ser professor homem nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIS) de Belo Horizonte: desafios, possibilidades e relação com a comunidade escolar a partir da percepção de professores</i>	Pesquisa qualitativa e optou-se por dividi-la em duas etapas, com a aplicação de questionários a todos os professores das EMEIs e entrevistas com três professores selecionados, partindo da visão do todo para a análise das singularidades dos professores pesquisados.	Analisar como os professores homens compreendem suas práticas como docentes da Educação Infantil e a relação com a comunidade escolar nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) de Belo Horizonte.
MENEZES, Cíntia de Paula (2022).	<i>Professores homens na Educação Infantil: masculinidades, docência e desconstrução de lugares fixos.</i>	Abordagem qualitativa e, como procedimento metodológico, o encontro narrativo e a revisão bibliográfica.	Compreender o ingresso, a permanência e a atuação destes profissionais na Educação Infantil.
PAGGY, Daniele Ferreira (2022).	<i>O professor homem na educação infantil: Olhares de professoras mulheres</i>	Pesquisa qualitativa com aplicação de entrevistas.	Discutir a presença do professor homem na Educação Infantil a partir dos olhares de três professoras.
ALMEIDA, Carlos Henrique (2023).	<i>"Você se parece comigo!"- Relatos de docência de um homem negro pedagogo na Educação Infantil</i>	Pesquisa autoetnográfica.	Debater as implicações da masculinidade vinculada à raça na Educação Infantil, tendo como base a experiência de um jovem negro recém-contratado como estagiário.

DUARTE, Leonardo; DUARTE, Rodrigo; MARTINS, Ida (2023).	<i>Docência masculina na educação infantil: será esse um espaço somente de mulheres?</i>	Abordagem qualitativa, por meio de entrevistas com roteiro semiestruturado e análise interpretativa dos dados.	Compreender como a docência masculina pode causar estranhamento na comunidade escolar.
LEANDRO, Hugo; RODRIGUES, Silvia (2023).	<i>Homem pode? Amor materno v outras interferências na educação infantil</i>	O estudo é de natureza qualitativa, sendo considerado também como de campo e explicativo.	Compreender, a partir da trajetória profissional, as razões para ingresso e permanência de professores homens pedagogos na Educação Infantil na rede de ensino do município de Campo Grande – MS.
NUNES, Patrícia (2023).	<i>Docência e gênero: um estudo do professor homem na educação infantil da rede municipal de ensino de Rio Verde (GO)</i>	Esta investigação desenvolveu-se mediante estudo bibliográfico, análise documental, aplicação de questionários e entrevistas.	Investigar e analisar o professor homem na Educação Infantil da rede municipal de ensino de Rio Verde (GO), e como este é percebido pela comunidade escolar.
MULLER, Richard; IGLESIA, Yara (2023).	<i>Professores homens na educação infantil: limites e possibilidades</i>	Pesquisa qualitativa realizada por meio de uma revisão crítica da literatura.	Analisar a participação dos homens na função de docente na Educação Infantil e a construção conceitual acerca da especificidade das funções da educação da pequena infância.

SILVA, Renan; FORTES, Karla; COELHO, Elisângela; CARVALHO, Nely (2023).	<i>Há acesso para professores homens na educação infantil?</i>	Estado da Arte.	Analisar, a partir da ótica da categoria gênero, o professor homem.
SILVA, Andrialx; OLIVEIRA, Manoilly Dantas. (2023).	<i>O homem na Educação Infantil: reflexões sobre as relações criadas na escola</i>	A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e autobiográfica.	Refletir a relação entre um professor auxiliar do gênero masculino e a comunidade escolar, focalizando três eixos: as relações entre o professor e as famílias das crianças; entre o professor e os demais profissionais da instituição de ensino; e entre o professor e as crianças da turma.
SILVA, Daniel. (2023).	<i>Homens na Educação Infantil: desafios e perspectivas de professores atuantes na rede municipal de um município do Triângulo Mineiro</i>	Pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, com aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas e aplicação de entrevistas semiestruturadas.	Identificar desafios e perspectivas do trabalho de homens, atuantes como professores regentes na Educação Infantil, em um município situado na região do Triângulo Mineiro.
SOUSA, José Edilmar. (2023).	<i>Homens professores de Educação Infantil: a influência do contexto urbano e rural</i>	Suporte teórico da perspectiva ecológica de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1996) e na Teoria das Representações Sociais – TRS – de Moscovici (1978).	Analisar a influência do contexto circunscrito à escola de Educação Infantil na docência masculina na Educação Infantil.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A necessidade de discutir os trabalhos elencados gira em torno de compreender a evolução da temática estudada, compreendendo que as pesquisas e os trabalhos lidos e discutidos servem como base para minha formação docente.

Macêdo e Passos (2020), em seu relato de experiência junto a uma turma de crianças de dois anos em uma creche, no Recôncavo da Bahia, ressaltam que a presença do professor homem na Educação Infantil é distante de um final, visto que é ligada a contextos de valores socioculturais padronizados, e quando foge dessa padronização há pensamentos contrários às mudanças. Para uma grande parcela da sociedade, o professor homem não possui o trato adequado para trabalhar com crianças da Educação Infantil, e a perspectiva dos autores é que os professores homens dessa etapa da educação tenham voz e visibilidade enquanto profissionais e não somente por questões de gênero.

Silva, Faria, Monteiro e Altmann (2020) reconhecem a necessidade da ampliação de debates a respeito das pesquisas que trazem a discussão de outros corpos lecionando na Educação Infantil, como professoras e professores gays, transsexuais, travestis e não binários, por entenderem que a profissão docente na Educação Infantil não pode se limitar ao olhar docente masculino ou feminino. Os/as autores/as defendem uma Educação Infantil antirracista, antifascista, não adultocêntrica, não eletista e muito menos sexista.

Em seu trabalho, Beliscai e Saito (2021) são categóricos quando explanam que, independentemente do gênero, o que é mais importante é possuir conhecimentos do desenvolvimento infantil, as especificidades do trabalho com as crianças e a didática. Além disso, a presença de professores homens na educação faz com que as crianças quebrem a ideia de brutalidade, e que eles podem ser delicados e afetivos com as crianças, sem que sua masculinidade seja diminuída

Para Santos (2021), não basta a presença dos professores homens na Educação Infantil buscando uma equidade de gênero, é necessário que, para não haver distinções e preconceitos de gênero, que todos os atores envolvidos na Educação Infantil se coloquem como promotores de mudanças.

Miranda (2022), em sua pesquisa junto aos professores das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) de Belo Horizonte (MG), indica que o desafio maior enfrentado pelos professores homens na Educação Infantil ainda é a desconfiança das colegas professoras e das famílias. Para que haja essa quebra de desconfiança, os gestores das escolas têm um papel

importante, visto que o apoio dispensado aos professores é crucial para a permanência e aceitação deles na Educação Infantil. O autor ressalta que o cuidado junto às crianças gera tensões quando é exercido pelos professores homens, levando à suspeita de abusos. A relação desses professores junto às famílias estreitou-se, mas ainda continuam as desconfianças desconstruídas

Nessa pesquisa, Miranda (2022) coloca que a presença de professores homens na Educação Infantil é necessária quando se pensa do ponto de vista de referências masculinas para as crianças, assegurando a diversidade e desconstruindo normas de gênero que perduram ainda nessa etapa da Educação Básica como exclusividade para professoras.

Menezes (2022), em sua pesquisa, ressalta que a pouca presença de professores homens na Educação Infantil está ligada diretamente ao processo histórico-social, à construção de gênero e divisão sexual do trabalho, reforçando estereótipos de gênero e ligando a docência na Educação Infantil à maternagem.

Paggy (2022), após as análises das entrevistas, observa pontos em comum nas respostas aos questionamentos, como o preconceito frente aos professores homens por parte dos coordenadores e dos pais, insistindo que estes não possuem habilidade no cuidado com a criança da Educação Infantil, e ainda paira neles a questão da pedofilia. Para as entrevistadas, a atuação do professor homem na Educação Infantil é essencial na contribuição do desenvolvimento dos alunos e para discutir questões de equidade de gênero.

Almeida (2023), em seu trabalho autobiográfico, frisa que sua prática pedagógica é afetada pelo fato de ser um professor homem negro na Educação Infantil, visto que a masculinidade e a negritude são marcadores sociais que só se sobressaem quando o professor passa a ter contato com os familiares.

Observou-se, por meio da literatura e da fala dos sujeitos, que uma das razões da ausência de homens no espaço da Educação Infantil é que as ações em relação ao cuidado de crianças estão atreladas à figura feminina. Destaca-se que a figura masculina, na Educação Infantil, causa impactos na comunidade escolar, pois sua presença é importante para que esses docentes se tornem visíveis.

Em seu trabalho, Duarte, Duarte e Martins (2023) reiteram, por meio das falas dos sujeitos da pesquisa, que o medo e a figura do professor homem na Educação Infantil ocorrem em virtude das características dessa etapa da Educação Básica ser associada à figura feminina.

A figura do professor homem na Educação Infantil como sendo necessário quer para a formação das crianças, quer para a quebra de padrões socioculturais impostos pela sociedade patriarcal brasileira.

Para Muller e Iglesia (2023), a presença em menor número na Educação Infantil ocorre notadamente pelo entendimento de que a docência nessa etapa da Educação Básica ainda é associada a uma profissão feminina, ao mesmo tempo em que as professoras num primeiro momento são desconfiadas em relação à aptidão dos professores de atuarem na Educação Infantil.

Silva, Fortes, Coelho e Carvalho (2023) afirmam que os professores homens ainda são uma pequena parcela na Educação Infantil e, quando decidem atuar nessa etapa da Educação Básica, sofrem segregação por conta do gênero. Os autores chamam a atenção para a necessidade de estudos no tocante à formação inicial dos professores que discutam gênero, buscando diálogos com a comunidade escolar, para que esta valorize o professor homem na Educação Infantil.

Nunes (2023), em seu trabalho realizado junto aos professores homens da Educação Infantil no município de Rio Verde (GO), ressalta a necessidade de ampliar os estudos voltados para a ausência de professores homens na atividade docente na Educação Infantil e na formação docente, buscando a valorização docente e reconhecimento do papel desse profissional na transformação da sociedade.

Santos e Oliveira (2023) balizam, a partir de seu estudo, que os papéis sociais do homem e da mulher são bem definidos na escola, o que influencia a relação de todos os envolvidos com o professor, tendo em vista que os familiares, as crianças e os profissionais da instituição escolar apresentaram estranhamento e resistência com a atuação de um homem na Educação Infantil.

Silva (2023), em sua pesquisa, indica que os professores homens que estão na Educação Infantil devem lidar com limites, interdições, entraves e desafios que diariamente devem ser superados. Os sujeitos da pesquisa afirmam que já vivenciaram constrangimentos e preconceitos quando da higienização e cuidado com os corpos das crianças. O autor reitera que entraves mencionados em pesquisas anteriores já estão superados, como os baixos salários e a desvalorização da profissão docente para os homens nessa etapa da educação. Salienta que, mesmo com os estranhamentos, há hoje um cenário melhor, no qual mais professores homens

ingressarão no magistério da Educação Infantil.

No trabalho realizado por Sousa (2023), fica evidente que os modos como a comunidade representa e se relaciona com a presença masculina na docência com crianças pequenas variam conforme os contextos e como as relações se dão.

Levando em consideração o cenário apresentado, é latente e urgente se discutir a presença de professores homens negros na Educação Infantil, entendendo que esse espaço é o *locus* da diversidade, da formação ética e cidadã das crianças e, para além disso, é nesse espaço que as discussões de gênero e raça ganham forma e prismas diferenciados. A presença desse professor serve para balizar tais discussões, ainda mais quando se pensa em uma prática de uma educação antirracista.

De acordo com Gatti e Barreto (2009), no ano de 2006, o Plano Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD/IBGE) indicou que 83,1% dos professores no país eram mulheres e 16,9% homens; quando se remetia à Educação Infantil, 98% são mulheres e somente 2% homens. Conforme as autoras, dos 307.626 professores da Educação Infantil, apenas 73.781 tinham Ensino Superior completo, e dentre esses/as professores/as formados/as, não havia nenhum homem, apenas mulheres.

Por intermédio desses dados, conforme a Unesco (2004), continua-se com a ideia de que a escola é uma extensão familiar e, como na família, é necessário possuir instinto materno para educar, e nas escolas esse papel é direcionado às mulheres que estão munidas desse instinto. Essa constatação chama a atenção para a reflexão da necessidade de desconstruir o imaginário da presença do professor homem na Educação Infantil.

De acordo com dados do Censo da Educação Básica 2011 no Brasil, dos 408.739 profissionais aferidos como professores da Educação Infantil, apenas 11.897, ou seja, 2,9% eram homens; e no Censo de 2016, dos 575.236 profissionais contabilizados como professores da Educação Infantil, apenas 21.310, ou seja, 3,7% são homens.

Nessa diferença de cinco anos observada nos dados do Censo de 2011 a 2016, fica enfatizado que o crescimento em relação à participação dos homens na educação ainda é baixo nessa faixa, relacionado à divisão sexual do trabalho, social e historicamente naturalizada como área de atuação feminina, quando se trata de Educação Infantil.

Levando em consideração os dados do último Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de 2020, há cerca de 593 mil

docentes atuando na Educação Infantil, e somente 3,6% desse universo são homens.

Os dados apresentados nesse Censo mostram um número baixo de professores homens na Educação Infantil no país. Nesse sentido, observamos que não é o gênero que vai implicar em seu fazer pedagógico na Educação Infantil, mas seu conhecimento teórico-prático.

É preciso que se confirme que a atuação do professor na Educação Infantil não é considerada uma presença ameaçadora, assim como o entendimento sociocultural afirma ser. “O fato de causar espanto, causar adversidade dos pares, quase sempre acusando na consciência do senso comum das pessoas como suspeito pedófilo ou um homem que não gosta de mulheres (Silva, 2014, p.47).

Os intermediadores do processo educativo nesse contexto precisam ser aceitos e vistos como profissionais com capacidades de desenvolver, na prática pedagógica em sala de aula, habilidades e profissionalismo, para que sua atuação profissional com a clientela da Educação Infantil seja mais completa e mais fiel à realidade das crianças para as quais leciona.

Os relatos que emergem na pesquisa realizada por Silva (2014) basearam-se em experiências dos estagiários numa dimensão prática/pedagógicas vivenciadas numa escola pública da rede municipal, haja vista que os estágios eram compostos em sua maioria por estagiárias.

Durante as experiências vivenciadas na instituição de Educação Infantil, verificou-se que não houve estranhamento por parte dos alunos em ter profissionais do gênero masculino, mas, em relação aos pais, ao ver uma presença masculina na escola, causou um impacto, um estranhamento e um olhar diferente, como se fosse algo novo na escola de Educação Infantil.

De acordo com Silva (2014), esse estranhamento com um homem nas creches e pré-escolas é o resultado de uma padronização sexista da profissão e da formação do profissional para essa faixa etária.

Essa padronização torna mais sólida a compreensão da relação dos pares na atuação docente, fazendo com que a preservação da diversidade também na identidade docente seja subjugada por essas concepções inflexíveis acerca do ser professor na Educação Infantil.

Ao se pensar nesse relacionamento tão próximo entre o homem e a criança, como é a convivência do professor com a criança, logo surgem medos, como “a associação da figura do professor, homem, docente que não gosta de mulheres”; “ele é gay”; e a pior de todas, mais preconceituosa e perigosa, o discurso e a ideia associativa do professor homem na Educação

Infantil como um pedófilo” (Silva, 2014, p. 60).

Conforme o autor, constatamos na fala de um professor que faz parte dos sujeitos entrevistados pelo pesquisador que a própria secretaria da instituição de Educação Infantil fala aos pais de “forma sussurrada”, a não demorar assim que termina o horário por conta da presença do professor homem, dos vigias que trabalham na escola. O estranhamento não ocorre só por parte dos pais como também da própria instituição.

As crianças dentro da escola necessitam absorver essa realidade, que não existe só a professora, que há também o professor, e diante dessa realidade as crianças tenham a possibilidade de conhecer de forma plural as relações que atravessam a vivência da escola, que é um reflexo das ligações da sociedade. Silva (2014, p.60) menciona esses aspectos com base em estudos portugueses referentes à temática, e defende:

A presença masculina, além da feminina, nas organizações escolares dos primeiros níveis, no sentido do desenvolvimento integral das crianças e no intuito da maior visibilidade dos elementos masculinos do estatuto socioprofissional de educador de infância promovendo e incentivando a paridade educativa.

Assim, fica entendido que o ensino para as crianças na Educação Infantil não pode ser classificado pelo atributo maternal, mas, de acordo com Silva (2014), é competência de quem está habilitado, qualificado para ensinar e mediar o conhecimento, independente do seu gênero.

Com esses relatos dos sujeitos que não sofreram discriminações de forma direta, ainda se evidencia o quanto os homens na docência podem enfrentar alguns obstáculos nessa modalidade de ensino, pois o fazer docente ainda é rodeado de preconceitos, por presumir que homens são despreparados para atuar na Educação Infantil, dada como inerente ao fazer docente feminino.

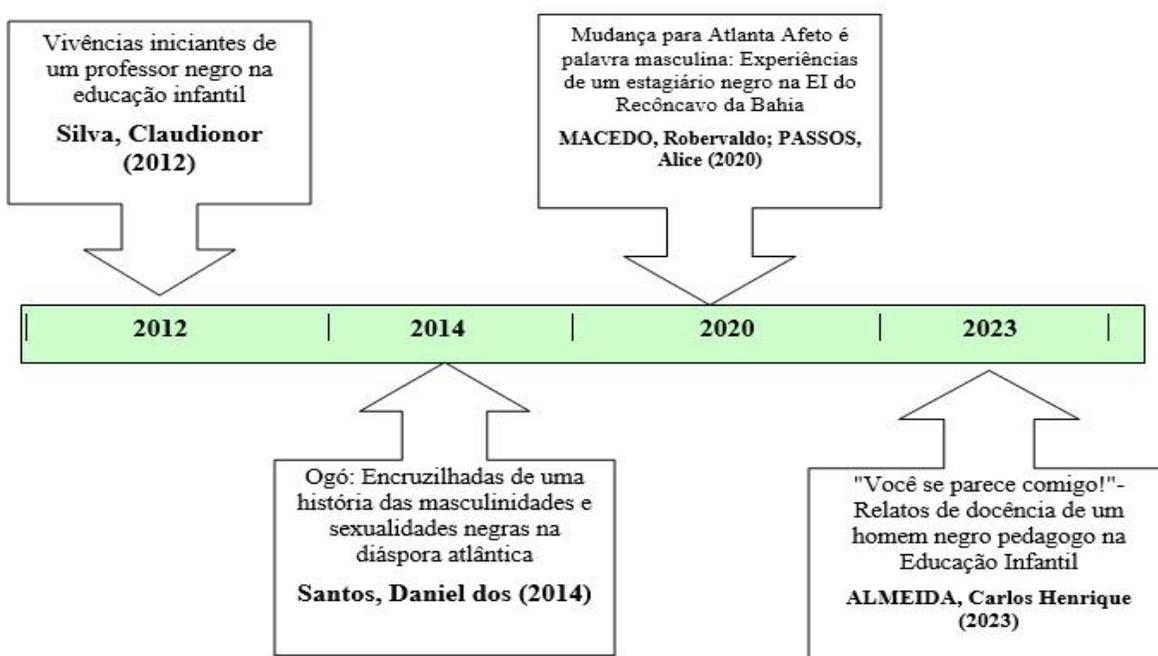
As discussões apresentadas indicam que os trabalhos a respeito dessa temática ainda são incipientes. Quando aparecem, muitas vezes não aprofundam suficientemente as intersecções entre preconceito de gênero e de raça na atuação docente, pois tais práticas seguem sendo veladas e disfarçadas nos contextos educativos.

Essa lacuna acadêmica reflete não só um apagamento histórico, mas também experiências vividas, como observei na época em que fui estagiário e, mais recentemente, como professor substituto.

Para ilustrar essa invisibilização, apresento a seguir o Quadro 3, com o recorte temporal

de 1998 a 2004, evidenciando que, dos trinta e seis trabalhos analisados nos Quadros 1 e 2 já apresentados, apenas quatro abordam diretamente a figura do professor negro na Educação Infantil.

Quadro 3 Linha do tempo dos trabalhos apresentados nos Quadros 1 e 2 que abordam a presença do professor negro da Educação Infantil (1998-2024).



Fonte: Elaborado pelo autor, com base em dados da pesquisa

Da baixa incidência de trabalhos que abordam especificamente a presença do professor homem negro na Educação Infantil, apenas quatro entre trinta e seis, revela um cenário de apagamento sistemático desse sujeito nos espaços de produção acadêmica. Essa escassez de pesquisas aponta para um desinteresse histórico em compreender raça, gênero e docência na Educação Infantil.

Os poucos trabalhos encontrados, em sua maioria, são desenvolvidos de forma isolada ou em pequenos grupos, frequentemente voltados para apresentação em eventos científicos, mas desvinculados de grupos permanentes de pesquisa nas Instituições escolares.

Tal cenário representa uma perda significativa, já que os grupos de estudo e pesquisa têm potencial para aprofundar debates, articular ações coletivas e fomentar investigações mais sistemáticas dos desafios enfrentados por professores homens negros no cotidiano educativo.

Nesse sentido, a criação e o fortalecimento desses espaços coletivos de produção de conhecimento são fundamentais para desvelar as desigualdades ainda presentes no campo da Educação Infantil, especialmente quando se trata da representatividade racial e de gênero no corpo docente.

Para avançar nessa análise, apresentamos a seguir o Quadro 4, que sintetiza de forma comparativa os dados coletados entre os anos de 1998 e 2024, destacando a disparidade na representação de professores homens negros e brancos na Educação Infantil, o que reforça a urgência de um olhar interseccional nas práticas e políticas educacionais.

Quadro 4 Comparativo entre professores homens negros e brancos na Educação Infantil, a partir de pesquisas selecionadas (1998-2024).

INDICADOR	EDUCAÇÃO INFANTIL (%)	ENSINO FUNDAMENTAL (%)	ENSINO MÉDIO (%)
Professores homens negros	Aprox. 2%	Aprox. 5%	Aprox. 10%
Professores homens brancos	Aprox. 8%	Aprox. 15%	Aprox. 25%
Professores homens (total)	Aprox. 10%	Aprox. 20%	Aprox. 35%
Representatividade de homens negros	Muito baixa	Baixa	Moderada

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em dados da pesquisa.

A partir dos dados apresentados no Quadro 4, observa-se que a representatividade de professores homens negros é significativamente inferior em todos os níveis de ensino, sendo quase inexistente na Educação Infantil (cerca de 2%). Tal fato evidencia que a presença de professores homens negros não apenas é minorizada, mas se torna quase invisível.

Esse apagamento histórico não é acidental, mas resultado de um projeto estrutural de

exclusão racial, como aponta Munanga (2000), ao evidenciar que o racismo institucional no Brasil nega à população negra espaços de reconhecimento e pertencimento, especialmente na Educação Infantil, em que os saberes e as práticas de professores homens negros são silenciados.

O apagamento da presença negra nas creches e pré-escolas reflete a continuidade do conceito de colonialidade do poder, segundo Quijano (2009), para quem o colonialismo não terminou com a independência política das nações, mas se perpetua nas formas de classificação social, na estruturação do conhecimento e na organização do trabalho. A ausência de professores homens negros na Educação Infantil reflete essa continuidade colonial, que restringe o acesso de corpos negros a determinados espaços e saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo investigar o espaço ocupado pelo professor homem negro na promoção de práticas pedagógicas antirracistas. A pesquisa buscou explorar a intersecção de gênero e raça na prática docente voltada para a pequena infância, tendo por embasamento teórico obras publicadas com alguns direcionamentos a respeito do quesito gênero e raça num espaço ainda feminizado. E objetivou também repensar discussões a respeito dos desafios enfrentados pela presença dos professores homens (negros e brancos) na Educação infantil e, por fim, agrupar o que as pesquisas recomendam no tocante à presença do professor homem na Educação Infantil quando se pretende dar sentido às relações de gênero.

A pesquisa surgiu a partir de questionamentos durante o meu percurso acadêmico enquanto estagiário na Educação Infantil, professor na educação e membro de grupos de pesquisa que discutem a educação para as relações étnico-raciais. Vivenciei na prática a ausência dos meus pares na Educação Infantil, porque, historicamente, essa etapa da Educação Básica esteve ocupada notadamente por mulheres, porque ainda está associada ao cuidado, à maternidade. Para alguns setores da sociedade e por parte de professoras, diretoras e coordenadoras pedagógicas ainda há receio de admitir professores homens para atuar na Educação Infantil.

Dessa forma, esta dissertação oferece contribuições relevantes para o campo da Educação Infantil, ao propor uma reflexão crítica dos processos de exclusão e invisibilização de professores homens negros nesse espaço.

Ao evidenciar o papel desses profissionais na construção de práticas pedagógicas antirracistas, o estudo reafirma a necessidade de repensar as Diretrizes Curriculares, os Projetos Políticos-Pedagógicos e a própria estrutura das instituições de formação docente, com vistas à superação das desigualdades de gênero e raça ainda presentes na Educação Básica.

Além disso, ao abordar a intersecção entre raça, gênero e docência na primeira infância, esta pesquisa oferece subsídios teóricos e práticos para a formulação de políticas públicas que garantam a representatividade, permanência e valorização de professores negros na Educação Infantil, contribuindo para um ensino mais plural e inclusivo desde os primeiros anos iniciais.

Acredito que a pesquisa ora apresentada indica novos rumos para repensar a atuação do professor homem na Educação Infantil e, notadamente, o professor homem negro, por entender

que este esteja mais propício a atuar na perspectiva de uma educação para as relações étnico-raciais.

Refletir no tocante às relações entre gênero e raça na Educação Infantil a partir da perspectiva dos professores homens negros traz à tona a necessidade urgente de repensar os papéis de gênero e a diversidade e diferenças raciais nesse contexto. A presença desses profissionais não apenas enriquece as interações educativas, mas também desafia estereótipos arraigados que associam a Educação Infantil exclusivamente ao feminino e à branquitude.

As pesquisas indicam que essa etapa educacional permanece fortemente marcada por normas de gênero e desigualdades raciais. Embora a entrada de homens, especialmente negros, nesse ambiente seja significativa, ela ainda enfrenta barreiras relacionadas ao preconceito, à estigmatização e à falta de apoio institucional, ou seja, a análise realizada ao longo deste trabalho revelou que a sub-representação de professores homens negros na Educação Infantil não é apenas uma questão de ausência, mas de silenciamento e negligência de experiências e perspectivas que poderiam enriquecer o debate a respeito da diversidade, equidade e inclusão na educação. Por isso, deve haver ações que promovam a inclusão e a valorização da diversidade entre os profissionais.

Os resultados indicaram que, apesar das barreiras estruturais e estereótipos de gênero e raça, o professor homem negro possui potencial transformador no espaço da Educação Infantil, contribuindo significativamente para práticas pedagógicas antirracistas e inclusivas.

Essa ausência na produção acadêmica reflete uma lacuna epistemológica que precisa ser preenchida, para que o campo educacional possa avançar de forma significativa. Por isso, a necessidade de repensar as práticas pedagógicas, as políticas públicas e os direcionamentos da pesquisa acadêmica no Brasil.

Para tanto, algumas ações se mostram fundamentais, como: fomentar a pesquisa acerca de professores homens negros na Educação Infantil, promover políticas de inclusão e representatividade, reconhecer a importância da interseccionalidade.

Esta pesquisa contribui para aprofundar o debate a respeito da diversidade e as diferenças docentes na Educação Infantil, destacando a importância de políticas que promovam a inclusão de professores homens negros em espaços historicamente marcados por desigualdades raciais e de gênero.

O título desta dissertação, “*Eu não consigo mudar o mundo, mas eu balanço*”, foi inspirado em um verso da música *Balaceiro*, interpretada por Juliana Linhares. A frase, originalmente *Eu não posso mudar o mundo, mas eu balanço*, carrega uma força poética e simbólica que dialoga diretamente com o propósito desta investigação. Ao escolher esse título, buscamos transmitir a ideia de movimento, resistência e reinvenção dentro dos pequenos gestos do cotidiano educativo.

Assim como na canção, o “balançar” é uma forma de agir no mundo, mesmo que não seja possível transformá-lo por completo. No contexto da pesquisa, as crianças balançam tanto que criam rodopios, ou seja, provocam mudanças sutis, mas poderosas, questionam estruturas, reinventam sentidos.

Balançar, neste estudo, é sinônimo de vivacidade, curiosidade, liberdade e potência criadora. É a dança da infância com o conhecimento, com o espaço, com o outro. A pesquisa se deixa balançar por essas forças e tenta, ela mesma, balançar o que parece fixo demais.

O subtítulo desta dissertação, *Cadê os professores homens negros da Educação Infantil na produção acadêmica brasileira?*”, reflete uma questão urgente e necessária para o campo educacional. A ausência desses profissionais, tanto na prática quanto na pesquisa acadêmica, denuncia as desigualdades históricas, estruturais e interseccionais que permeiam a Educação Infantil e a sociedade como um todo.

Uma das limitações deste estudo foi a restrição à análise de pesquisas publicadas, o que deixa lacunas no que se refere à vivência prática dos professores homens negros no cotidiano educacional infantil. Futuras investigações podem incluir entrevistas ou observações em campo, bem como incluir produções acadêmicas internacionais.

Dessa forma, conclui-se que a ausência de professores homens negros na Educação Infantil e na produção acadêmica brasileira não deve ser considerada uma questão naturalizada, mas um reflexo de um sistema desigual que precisa ser desafiado e transformado.

Reconhecer e valorizar esses profissionais é um passo crucial para construir uma educação mais inclusiva, que represente a pluralidade da sociedade brasileira e forme cidadãos mais conscientes e preparados para viver em diversidade.

Dessa forma, atesta-se que a escassa presença de professores homens negros na Educação Infantil e na produção acadêmica não é fruto do acaso, mas resultado de uma

estrutura educacional historicamente excludente. Superar essa ausência demanda o enfrentamento de desigualdades profundas e o compromisso com mudanças estruturais.

O reconhecimento desses profissionais como sujeitos centrais na formação de uma educação mais plural e justa é apenas o primeiro passo. É fundamental que esse reconhecimento se traduza em ações concretas, como políticas públicas de inclusão e permanência para docentes negros, a reformulação dos currículos de formação inicial e continuada, com foco em identidade, racismo e representatividade, além da produção e circulação de materiais pedagógicos afrocentrados.

A construção de uma Educação Infantil verdadeiramente antirracista exige que esses professores deixem de ser exceção e passem a protagonizar outras práticas educativas e epistemológicas, contribuindo para um ensino que acolha a diversidade e combata as desigualdades desde a primeira infância. Para tanto, é essencial ampliar o campo de pesquisas acerca dessa temática.

Futuras pesquisas podem aprofundar o impacto das formações continuadas em práticas antirracistas para professores homens negros ou explorar as percepções das crianças com a presença desses docentes no cotidiano das instituições de Educação Infantil. Assim, espera-se que esta dissertação contribua para iniciativas que valorizem a diversidade docente, promovam práticas descolonizadoras e fortaleçam a luta por uma Educação Infantil antirracista e equitativa.

Intenta-se que esta pesquisa contribua para fomentar novos estudos e ações voltadas à construção de um sistema educacional mais justo e inclusivo, abrindo portas para investigações que contemplem a expansão da produção acadêmica acerca de professores homens negros na Educação Infantil; a análise das vivências práticas desses profissionais; o impacto de formações contínuas antirracistas; a escuta das percepções das crianças e da comunidade escolar; bem como a atuação das políticas públicas na promoção da inclusão.

Também é fundamental que as discussões de gênero contemplem as experiências de homens, mulheres e sujeitos LGBTQIA+, reafirmando o compromisso com uma educação plural, antirracista e transformadora.

A produção dessa dissertação busca ressaltar debates que permeiem a presença do professor homem negro na Educação Infantil, com contribuições para repensar a atuação desse professor sob o viés de uma educação antirracista, ao mesmo tempo que demonstra a

necessidade de rupturas nos papéis de gênero na Educação Infantil, indicando que não deve haver distinções entre professoras e professores, visto que ambos receberam a mesma formação acadêmica, seguindo todos os parâmetros que balizam essa etapa e todo o seu funcionamento.

É importante salientar que, apesar de o número de produções acadêmicas acerca da presença de professores homens na Educação infantil estar aumentando, ainda há uma lacuna significativa na produção que se refere à presença de professores homens negros nesse campo, o que dificultou a análise mais profunda do cenário educacional em relação às questões étnico-raciais.

Em meu percurso acadêmico e pessoal, esta pesquisa se tornou uma reflexão da minha própria experiência como professor negro, gay e pesquisador nesse campo. A trajetória revela concretamente os desafios impostos pelo racismo estrutural e pelos estereótipos de gênero, que ainda restringem a participação de homens negros na docência infantil e na produção acadêmica.

A sub-representação desses profissionais é, portanto, um reflexo de um histórico de exclusão, que precisa ser combatido. Discutir essa questão não é apenas uma necessidade acadêmica, mas uma questão política e social fundamental. Construir uma Educação Infantil antirracista demanda um compromisso coletivo, que vai além das políticas públicas inclusivas e exige transformar as estruturas que perpetuam desigualdades.

A presença de professores homens negros na Educação Infantil não se limita a ampliar a representatividade, mas fortalecer a identidade racial das crianças e contribuir para a desconstrução de estereótipos, criando um ambiente educacional mais plural e justo. No entanto, essa transformação não pode ser tarefa individualizada: ela requer uma ação coletiva que envolva gestores, docentes, famílias, comunidades e os próprios estudantes.

É fundamental que todos os atores da comunidade escolar estejam comprometidos com práticas pedagógicas antirracistas, com a formação continuada e com o enfrentamento das violências simbólicas e institucionais que afetam historicamente as infâncias negras.

Almeja-se que este trabalho inspire novas reflexões e ações que visem à construção de uma Educação Infantil inclusiva e transformadora, em que a presença de professores homens negros seja parte essencial de um sistema educacional mais justo, equitativo e transformador. A luta por uma Educação Infantil antirracista é urgente e deve ser uma realidade concreta, e não um ideal distante.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWITZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. *In*: BENTO, Maria Aparecida da Silva. (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012. p. 47–64.

ANJOS, Cleriston. Izidro dos. **Estágio na licenciatura em Pedagogia**. Arte na Educação Infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

ALMEIDA, Carlos Henrique dos Santos. "**Você se parece comigo!**": relatos de docência de um homem negro pedagogo na Educação Infantil. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/21544>. Acesso em: 20 jan, 2025.

ALMEIDA, Sílvio. **Racismo estrutural**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

AZEVEDO, Thales. **As elites de cor: um estudo de ascensão social**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.

BADINTER, Élisabeth. **XY: sobre a identidade masculina**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BAHIA, Rodrigo. Zola. **Sexismo às avessas? Professores homens na educação infantil na rede. Professores homens na educação infantil na Rede Municipal de Belo Horizonte**. Dissertação de mestrado, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. 2020. Disponível em: https://mestrados.uemg.br/phocadownload/userupload/lucas.santana/DISSERTACAO2018_3.pdf. Acesso em: 20 jan, 2025.

BAKKE, Raquel Rua Baptista. **Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Departamento de Antropologia, FFLCH, USP. São Paulo, 2011.88p.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 28 jan. 2025.

BARBOSA, Luciene Cecília. Educação para as relações étnico-raciais: um caminho possível para a desconstrução de estereótipos e preconceitos. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 168, p. 17–24, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/27347>. Acesso em: 12 maio 2024.

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

BARRETO, Aldeir de Oliveira. Masculinidade Negra e a Colonização: Ecos do passado no presente. **Kwanissa**, São Luís, v. 05, n. 12, p. 183-198, jan./jun. 2022.

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Branços e negros em São Paulo**: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade brasileira. 2. ed. São Paulo: Global, 2008.

BAUMAN, Zigmunt. **Identidade**: Entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BELESCIE, Luiz Antonio; SATO, Márcia Aparecida. A Base Nacional Comum Curricular e o currículo da Educação Infantil: tensões e possibilidades. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 18, n. 49, p. 1-17, 2021.

BEZERRA, Daniela Santos; SANTOS, Francylly Oliveira Pereira dos; FERNANDES, Sheyla Christine Santos. Relações entre julgamento moral, racismo e empatia em crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 170, p. 1130–1147, 2018.

BLANCHARD, Sheresa Boone; COARD, Stephanie Irby; HARDIN, Belinda; MEREIOU, Mariana. Use of Parental Racial Socialization with African American Toddler Boys. **Journal of Child and Family Studies** [S.L.], v. 28, n. 2, p. 387–400, 2019.

BLANCHARD, Sheresa Boone; COARD, Stephanie Irby; HARDIN, Belinda; MEREIOU, Mariana. Use of parental racial socialization with African American toddler boys. **Journal of Child and Family Studies**, [s.l.], v. 28, n. 2, p. 387–400, 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica**. Parecer CNE/CEB nº 20/2009, de 11 de novembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_20_2009.pdf. Acesso em: 25 out. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília-DF–DF, 03 jan. 2003.

BRASIL. Parecer n.º 003, de 10 de janeiro de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 jan. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 25 out. 2024.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília–DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília.1998.

BRASIL. Secretaria de Economia e Finanças. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Dúvidas mais frequentes sobre Educação Infantil**. Brasília. 2013

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2021**. Brasília, 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BULHÕES, Leandro. Ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas entrecruzadas: paradigma da contribuição, pedagogia do evento e emancipações na educação básica. **Revista ABPN**, v. 10, p. 22-38, 2018.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMPOS, Maria Malta; GROSBAUM, Marta; PAHIM, Regina; ROSEMBERG, Fúlvia. Profissionais de creche. **Cadernos do Cedes**, Campinas, n. 9, p. 39–66, 1991.

CAMPOS, Maria Malta. A creche e a pré-escola no Brasil: impasses e perspectivas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 76, p. 34-40, 1991.

CARDOSO, Cintia. **Branquitude na Educação Infantil**. Curitiba: Appris, 2021.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Capitalismo e escravidão no Brasil meridional: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARVALHO, Dayse Maria Silva de; FRANÇA, Djenane Xavier. Estratégias de enfrentamento do racismo na escola: uma revisão integrativa. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 4, n. 12, p. 148–168, out./dez. 2019.

CARVALHO, Janaína Nogueira Maia. **Concepções de infância e educação infantil**: reflexões iniciais. Universidade Católica Dom Bosco. Disponível em: <http://www.neppi.org/anais/Educa%E7O%60o%20b%E1sica/CONCEPA~iES%20DE%20INFANCIA%20E%20EDUCAA~+O%20INFANTIL%20%20REFLEXiES%20INICIAIS.pdf>. Acesso em: 16 de maio de 2024

CATANI, Afrânio Mendes; BUENO, Belmira Oliveira; SOUZA, Neide Luzia de. Universidade e produção do conhecimento: entre o produtivismo e a busca do saber. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1075-1096, dez. 2008.

CAVALLEIRO, Eliane Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. 3. ed. São Paulo: Selo Negro, 2014.

COELHO, Werlesson Nascimento Barros; FERREIRA, Adriana Maria Silva. A ERER na educação básica: o trato com a diversidade cultural em uma escola paraense (2014-2020). **Interfaces da Educação**, v. 13, n. 39, p. 525-546, 2023.

COELHO, Wilma de Nazaré Baia; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa. Relações raciais e educação: o estado da arte. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 107-132, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/.../1088>. Acesso em: 24 out. 2014.

COMAR, Sueli Ribeiro; SANTOS, Franciely Soares dos. **Sexualidade: desafios para a formação do educador infantil**. II Simpósio Nacional de Educação e XXI Semana de Pedagogia: Infância, Sociedade e Educação, 2010.

CONNELL, Raewyn. **The Men and The Boys**. California: University of California Press, 2000.

CONNELL, Raewyn. La organización social de la masculinidad. In: VALDÉS, Teresa; OLAVARRÍA, José (orgs.). **Masculinidad/es, poder y crisis**. Chile: FLACSO, 1997. p. 31-48.

CONNELL, Robert. Políticas da masculinidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n.2, p. 185–206, jul./dez. 1995.

CONNELL, Rober; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica. Repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, v. 21, n. 1, p. 424, jan./abr. 2013.

CONRADO, Mônica; RIBEIRO, Alan Augusto Moraes. Homem Negro, Negro Homem: masculinidades e feminismo negro em debate. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 25(1): 422, janeiro-abril/2017, p. 7. Disponível em: SciELO - Brasil - Homem Negro, Negro Homem: masculinidades e feminismo negro em debate. Acesso em: 25 out. 2024.

COSTA, Jurandir Freire. Prefácio: Da cor ao corpo: a violência do racismo. *In*: SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Schwarcz, 2021. p. 23–44.

COSTA, Marisa Vorraber Hansen. A escola tem futuro? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 65, p. 39-61, abr. 1998.

COSTA, Marisa Vorraber Hansen. A escola como organização do conhecimento: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 913-934, set./dez. 2007.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

CRUZ, Elizabete F. “Quem leva o nenê e a bolsa?”: o masculino na creche. *In*: ARILHA, Margareth; RIDENTI, Sandra G. U.; MEDRADO, Benedito (org.). **Homens e masculinidades**: outras palavras. São Paulo: Ecos/34, 1998. p. 235–255.

DENZIN, Norman K. **A pesquisa qualitativa**: uma introdução. São Paulo: Pioneira, 1995.

DUARTE, Leonardo Felipe Gonçalves; DUARTE, Rodrigo Gonçalves; MARTINS, Ida Carneiro. Docência masculina na educação infantil: será esse um espaço somente de mulheres? **Dialogia**, São Paulo, n. 43, p. 1-19, e23762, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://www.uninove.br/portal/ensino/pos-graduacao/dialogia>. Acesso em: 24 ago. 2024.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIA, Ana. Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

FAZZI, Rúbia Regina. As crianças e as relações étnico-raciais na Educação Infantil: reflexões a partir das práticas pedagógicas. *In*: RAMOS, Roseli; VITÓRIO, Ana Paula Ramos (org.). **Educação Infantil e diversidade**: relações étnico-raciais, de gênero e com as diferenças. São Paulo: Cortez, 2016. p. 213–232.

FERNANDES, Florestan. Heteronomia racial na sociedade de classes. *In*: FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. O legado da “raça branca”. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1965. p. 191-261. V. 1.

FERNANDES, Florestan. **As trocinhas do Bom Retiro**: folclore e mudança social na cidade de São Paulo. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 203-315.

FERREIRA, Waldinei do Nascimento. **As relações de cuidado e de gênero presentes nos relatos de homens professores nas Unidades Municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte**. 2017. 160f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Minas Gerais, MG.

FERREIRA, Murilo Rocha; OLIVEIRA, Ivanilton José de. A atuação do homem na docência da educação infantil no Brasil. **Revista Plurais – Virtual**, Anápolis-GO, v. 9, n. 3, p. 303–316, set./dez. 2019. e-ISSN 2238-3751. ISSN 1984-3941.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação sexual**: múltiplos temas, compromisso comum. Londrina: UEL, 2009.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: a vontade de saber. Tradução de Maria Theresa da Costa Albuquerque; J. A. Guilhon de Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2006.f

GALINDO, Rogério. **Eu sou negro e não sabia**. Plural Curitiba. 2020 Disponível em: <https://www.plural.jor.br/eu-sou-negro-e-nao-sabia/>. Acesso em: 12 maio 2023.

GATTI, B. Angelina; BARRETO, Elba. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília-DF–DF: UNESCO, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GOBBI, Marília. Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e crianças pequenas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 65-79, jul. 1999.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores: relendo políticas públicas à luz das relações raciais. *In*: GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra**: pesquisas sobre o negro e formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2017-pdf/67835-alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-relacoes-raciais-no-brasil/file>. Acesso em: 27 out. 2024

GONÇALVES, Josiane Peres. Editorial Dossiê Temático: Atuação de professores homens com crianças: educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. *Perspectiva em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade* – v. 9, n. 20, p. 1-7, maio/ago. 2022. DOI: 10.55028/pdres.v9i20.

GONÇALVES, Josiane Peres; FARIA, Adriana Horta de; REIS, Maria das Graças Fernandes de Amorim dos. Olhares de professores homens de Educação Infantil: conquistas e preconceitos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 988–1014, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n3p988>. Acesso em: 27 ago. 2024.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. *In: RIOS, Flavia; LIMA, Márcia (Orgs.). Feminismo e questões raciais: diálogos contemporâneos*. São Paulo: Zahar, 2012.

GUIRADO, Marlene. Diferença e alteridade: dos equívocos inevitáveis. *In: Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

HADDAD, Lenira; MARQUES, Claudia Denise Sacur; AMORIM, Luciano Henrique da Silva. “Eu acho estranho!”: compreensões da presença de profissionais homens em contextos interculturais da Educação Infantil. *Zero-a-seis*, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 409–436, jul./dez., 2020.

HARRIS, Marvin. Class and race. *In: HARRIS, Marvin. Town and country in Brazil*. New York: Columbia University Press, 1956. p. 96-146.

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: Iuperj, 2005.

HEARD-GARRIS, Nia Jenee; CALE, Mario; CAMAJ, Linda; HAMATI, Mary; DOMINGUEZ, Tyan Parker. Transmitting Trauma: a systematic review of vicarious racism and child health. *Social Science & Medicine*, Bethesda, v. 199, p. 230–240, 2018.

HENTGES, Karine Jacques. *Homens na educação infantil: o que pensam as diretoras sobre isso?* 2015. 90f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, p. 595–609, set. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/cCztcWVvvtWGDvFqRmidsBWQ/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 10 jun. 2024.

hooks, bell. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Trad. Heci Regina Candiani. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

hooks bell. *Olhares negros: raça e representação*. São Paulo: Elefante, 2019.

IANNI, Octavio. O negro e o mulato. *In*: IANNI, Octavio. **As metamorfoses do escravo: apogeu e crise da escravatura no Brasil Meridional**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1962. p. 236-268.

JAEGER, Angelita Alice; JACQUES, Karine. Masculinidades e docência na educação infantil. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 562, maio–ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/M9qfpLxghJxZPF7qxKDG59n/> Acesso em: 10 jun. 2024.

LEITE, Lucimar da Luz; MAIO, Eliane Rose. Gênero e sexualidade na educação infantil e sua importância na intervenção pedagógica. *In*: **VIII Encontro de Produção Científica e Tecnológica**, 2013.

LIMA, Norma. Silva.; LIMA, Mariana. S. Rasuras e perspectivas macumbísticas para uma educação infantil inclusiva e antirracista. **Revista Zero-a-Seis**, v. 25, n. 47, p. 409-428, 2023.

LIMA, Maria da Conceição Silva. **Tornar-se professor: um estudo sobre a formação de identidades profissionais de professores do sexo masculino dos anos iniciais, a partir de suas trajetórias**. Orientadora: Maria Conceição Carrilho de Aguiar. *Tese (Doutorado)* – Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2017. Disponível em: [https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/30464/1/TESE%20Maria %20da%20Concei%C3%A7%C3%A3o%20Silva%20Lima.pdf](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/30464/1/TESE%20Maria%20da%20Concei%C3%A7%C3%A3o%20Silva%20Lima.pdf). Acesso em: 27 ago. 2024.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; BERNARDIM, Geovana de Paula. O profissional do gênero masculino na educação infantil: com a palavra pais e professores. **Poiésis**, v. 9, p. 80-97, 2015. Disponível em: <<https://1library.org/document/y69v0m5y-profissional-g%C3%A7%C3%A3o-infantil-palavra-pais-professores.html>>. Acesso em: 24 nov. 2023.

LOPES, Daniel. H. **Cultura e Relações de Gênero: A construção dos papéis masculinos na escola, desigualdades e preconceitos: reflexões sobre relações étnico-raciais e de gênero na contemporaneidade**. Campo Grande–MS: Editora UFMS. 2012.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e magistério: identidade, história, representação. *In*: CATANI, Denice Barbara (Org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e gênero: a escola e a produção do feminino e do masculino. *In*: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis de (Org.). **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis-RJ–RJ: Vozes, 1995.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MACHADO, Lia Z. Gênero: um novo paradigma? **Cadernos Pagu**, v. 11, p. 107–125, 1998.

MACIEL, Renata Domingues. “**Afinal, pode homem na Educação Infantil?**” Histórias e narrativas de professores homens da primeira infância. 2018. 31 f. Monografia (Especialização) – Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-RIO. Disponível em: <https://www.puc-rio.br/35394.PDF>. Acesso em: 26 ago. 2024.

MALHEIROS, Bruno. Taranto. M. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Editora LTC, 2011.

MARTINI, Carolina Aparecida. **Sexualidade da educação infantil**: uma reflexão sobre a prática pedagógica em escolas públicas e privadas na cidade de Cambé-PR. 2009. 56 p. Monografia (graduação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

MARTINS, Lucas Cardoso. **Professores homens nos anos iniciais do ensino fundamental**: os processos de constituição das identidades docentes a partir de narrativas. 2017. 126 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande, RS.

MARTINS, Kegislânia F.; SILVA, Cristiane S. O processo de (des) construção da identidade negra na escola: o olhar de professores e alunos em uma escola do município de Quixadá-CE. **Revista da ABPN**, v. 10, ed. especial, p. 215–237, maio, 2018.

MEDRADO, Benedito. Homens na arena do cuidado infantil: imagens veiculadas pela mídia. *In*: ARILHA, Margareth et al. (Org.). **Homens e masculinidades**: outras palavras. São Paulo: Ecos / 34, 1998. p. 145–161.

MENDES, Maria da Graça de Souza. **Sociologia da infância**: perspectivas contemporâneas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

MENEZES, Cíntia de Paula Borges. Professores Homens na Educação Infantil: Masculinidades, Docência e Desconstrução de Lugares fixos. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 09, n. 20, p. 74–90, maio/ago. 2022. Disponível em: ResearchGate. Acesso em: 26 ago. 2024.

MIRANDA, Antônio Marcos de Sousa Barbosa. **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. 2022. 154 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: Dissertação Antonio Marcos final com alteração na numeração.pdf (ufmg.br) Acesso em: 20 ago. 2024.

MIRAGLIA, Livia Moreira; CAMASMIE, Humberto. **Escravidão na interseccionalidade de gênero e raça: um enfrentamento necessário**. Luísa Nunes de Castro Anabuki, Lys Sobral Cardoso (org.). Brasília: Ministério Público do Trabalho, 2023. 434 p. ISBN nº 978-65-89468-31-8 (digital) ISBN nº 978-65-89468-32-5 (impresso)

MOLINIER, Pascale; Daniel WELZER-LANG. Feminilidade, masculinidade, virilidade. In: HIRATA, Helena; et al (orgs). **Dicionário Crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

MONTEIRO, Mariana. K.; ALTMAN, Helena. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. **Cadernos de Pesquisa**, 44(153), 720–741, 2014. DOI: 10.1590/198053142824.

MONTEIRO, Mariana Kubilius. **Trajetórias na docência: professores homens na educação infantil**. 2014. 152f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

MOREIRA, Adilson. **Racismo Recreativo**. São Paulo: Pólen, 2019.

MORENO, Rodrigo Ruan Merat. **Professores homens na Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro: Vozes, Experiências, Memórias e Histórias**. Rio de Janeiro, 2017, 154p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – RJ.

MOTA-RIBEIRO, Silvana. **Retratos de mulher: construções sociais e representações visuais do feminino**. Porto: Campo das Letras, 2005.

MULLER, Richard; IGLESIA, Yara R. de La. **Professores homens na Educação Infantil: Limites e Possibilidades**. 2023. Disponível no <https://www.researchgate.net/topic/Early-Childhood-Education/publications/30> ResearchGate. Acesso em: 27 ago. 2024.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raças, racismo, identidade étnica e etnia. **Cadernos Penesb**, Niterói, 5, p.17-34, 2000.

MUNDO NEGRO. **Jovens bolsistas em escolas de elite: instituto revela protocolos diante de racismo, bullying e homofobia**. 2023. Disponível em: <https://mundonegro.inf.br/jovens-bolsistas-em-escolas-de-elite-instituto-revela-protocolos-diante-de-racismo-bullying-e-homofobia/>. Acesso em: 9 fev. 2025.

NARVAZ, Maritza Guadalupe; KOLLER, Sílvia Helena. Famílias e patriarcado: da prescrição normativa à subversão criativa. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 49–55, 2006.

NEVES, Pollyana Cassiano. **As relações étnico-raciais na Educação Infantil**. 2018. Disponível em: <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/CP02.pdf> Acesso em: 07 ago. 2024.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem (sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil). *In*: NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco**: estudos de relações raciais. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1985. p. 67-93.

NUNES, Patrícia Gouvêa. **Docência e Gênero: Um Estudo sobre o professor homem na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Rio Verde (GO)**. 2013. 126 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIÂNIA, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/1087> Acesso em: 22 ago. 2024.

NUNES, Patrícia Gouvêa. Percepções quanto ao(s) processo(s) de formação de sujeitos-professores homens na docência na educação infantil. **Revista Educativa**, v. 26, n. 1, 2023. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/download/14124/6581>. Acesso em: 22 ago. 2024.

NUNES; Patrícia Gouvêa; AFONSO, Lúcia Helena Rincón. Docência e gênero: O professor homem na Educação Infantil. **Inter-Ação**, Goiânia, v.43, n.3, p. 710–724, set./dez. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v43i3.48957>. Acesso em: 21 ago. 2024.

NUNES, Sociologia da infância, raça e etnografia: intersecções possíveis para o estudo das infâncias brasileiras. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 413-440, 2015. ISSN 1982-7199 | DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991115>.

OLIVEIRA, Fabiana; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e paparicação. Belo Horizonte: **Educação em Revista**, v. 26, nº 2, ago. p. 209-226, 2010.

OLIVEIRA, Luana; BARBOSA, Luciana. Educação das relações étnico-raciais e formação docente: avanços e desafios pós-Lei 10.639/03. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, 2015.

OLIVEIRA, Marcos. J. C. **Construção da identidade do aluno negro no âmbito escolar**. 2016. *In*: X Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Ocidental; VIII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia”. Disponível em: <http://revistas.ufac.br/revista/index.php/simposiufac/article/download/850/447> Acesso em: 07 ago.2024.

OLIVEIRA, Rosenilton; NASCIMENTO, Letícia. “Pedagogia do evento”: o dia da consciência negra no contexto escolar. **Revista Campos** v.22 N.1 p. 135-158 jan-jun, 2021.

OLIVEIRA, Waldete Tristão Farias; MACHADO, Carlos Eduardo Dias. A demanda da população negra brasileira por educação: um longo trajeto até a lei 10.639/03. **Revista da ABPN**, v. 10, Ed. Especial - Caderno Temático: Letramentos de Reexistência. Janeiro de 2018.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.

PAGGY, Daniely Ferreira. **O professor homem na Educação Infantil**: olhares de professoras mulheres. Ano 2022, XIV, 32p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

PASSOS, Robervaldo Neri dos Santos; MACEDO, Alice Costa. Afeto e palavra masculina: Experiências de um Estagiário da Educação Infantil no Recôncavo da Bahia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 796–806, jul./dez., 2020. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512.

PEREIRA, Maria Arlete Bastos. **Professor homem na educação infantil**: A construção de uma identidade. Orientador: Maria Sylvia de Sousa Vitale. 2012. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência. Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.

PEREIRA, Lucas da Silva. **O homem como docente na Educação Infantil**: Questões de Gênero e Sexualidades. V CEDUCE. 2018. Disponível em: TRABALHO_EV111_MD1_SA7_ID1586_30052018135258.pdf (editorarealize.com.br) Acesso em: 23 ago. 2024.

PIERSON, Donald. Brancos e pretos na Bahia. *In*: PIERSON, Donald. **Brancos e pretos na Bahia** (estudo de contato racial). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971. p. 345-371.

PINHEIRO, Bárbara Carine. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Editora Planeta Brasil, 2023.

PINTO, Luiz Aguiar Costa. **O negro no Rio de Janeiro**: relações de raças numa sociedade em mudança. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**, Campinas [online], v. 22, nº 1 (64), jan./abr. 2011. Disponível em: v22n1a15.PMD Acesso em: 25 out. 2024.

RABELO, Amanda Oliveira. **A figura masculina na docência do ensino primário**: um “corpo estranho” no cotidiano das escolas públicas “primárias” do Rio de Janeiro - Brasil e Aveiro - Portugal 2008. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Portugal.

RAMOS, Joaquim. **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, Belo Horizonte–MG, 2011. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_RamosJ_1.pdf. Acesso em: 20 maio 2024.

RÉGIS, Kátia Evangelista. **Relações étnico-raciais e currículos escolares em teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação stricto sensu em Educação - Brasil (1987-2006)**. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=9016. Acesso em: 24 out. 2024.

RÉGIS, Kátia Evangelista. **Relações étnico-raciais e currículos escolares em teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação stricto sensu em Educação - Brasil (1987-2006)**. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=9016. Acesso em: 24 out. 2024.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROMANOWSKI, Joana. P.; ENS, Romilda, T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, p. 37–50, set./dez. 2006.

RUTLAND, Adam; KILLEN, Melanie; ABRAMS, Dominic. A New Social-Cognitive Developmental Perspective on Prejudice. **Perspectives On Psychological Science**, v. 5, n. 3, p. 279–291, 2010.

SALEM, Sonia. **Perfil, evolução e perspectivas da pesquisa em ensino de física no Brasil**. 2012. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências). Programa de Pós-Graduação Interunidades de Ensino de Ciências da Universidade de São Paulo – PIEC-USP, 2012.

SANTIAGO, Flávio. Políticas educacionais e Relações Étnico-Raciais: contribuições do parecer 143 CNE/CP3/2004 para a Educação Infantil. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, n.14, p.25-44, 2013.

SANTIAGO, Flavio. “**O meu cabelo é assim... igualzinho ao da bruxa, todo armado**”. Hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil. 2014, 128f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – FE/UNICAMP. Campinas-SP, 2014.

SANTIAGO, Flavio; FARIA, Ana. Lúcia. Goulart. de. **Feminismo Negro e Pensamento Interseccional**: Contribuições para as pesquisas das culturas infantis. Educ. Soc., Campinas, v. 42, e239933, 2021. Disponível em: SciELO - Brasil – Feminismo negro e pensamento interseccional: contribuições para as pesquisas das culturas infantis. Acesso em: 26 out. 2024.

SANTOS, Guilherme Rodrigues dos. **O homem na Educação Infantil: a busca de um lugar num espaço ainda feminino**. 2016. 32f Monografia (Especialização) Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pós-Graduação em Gênero e Diversidade da Universidade

Federal de Minas Gerais. – PPGD/UFMG. Governador Valadares-MG,, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/33192> Acesso: 19 out. 2024.

SILVA, Meryelle Macedo da. **O ensino de geografia e a efetivação da Lei. 10.639/03 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.** 2022. 44f. Monografia (Graduação em Geografia). Departamento de Educação. Universidade Regional do Cariri, Crato–CE, 2022.

SANTOS, Daiane dos; GUANÃBENS, Patrícia Ferreira Santos. A Educação Infantil e a construção identitária das crianças negras: práticas pedagógicas como forma de aplacar o racismo na Educação Infantil. **Revista de Ciências Humanas**, v. 2, n. 21, 2021.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Homens na docência da educação infantil: uma análise baseada na perspectiva das crianças. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, e260077 2021. Disponível em scielo.br/j/rbedu/a/qtKR9PYWdVKHcLybqCVpc7D/?format=pdf: Acesso em: 24 ago. 2024.

SANTOS, Hugo. Marangoni., & Venco, Selma. Borghi. Bendito entre as mulheres: a presença masculina na educação infantil. **Horizontes**, 40(1), e022024. 2022. Disponíveis em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v40i1.1306> Acesso em: 23 jun. 2024.

SANTOS, Sandro Vinicius dos; RAMOS, Joaquim. Apresentação. Dossiê: “Professores homens na Educação Infantil: dilemas, tensões, disputas e confluências”. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 313–321, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n42p313>.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos; SOUSA, Ricardo Gonçalves de. Homens na docência da educação infantil: da memória bibliográfica ao estado da arte. **Educação**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 1–15, jan.–dez. 2023. e-44636. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/44636>. Acesso em: 23 jun. 2024.

SANTOS, Daniel dos. Ogó: encruzilhadas de uma história das masculinidades e sexualidades negras na diáspora atlântica. **Universitas Humanas**, Brasília, v. 11, n. 1, p. 7-20, jan./jun. 2014. Disponível em :<https://uniceub.emnuvens.com.br/universitashumanas/article/viewFile/2923/> Acesso em: 10 fev. 2021.

SANTOS, José dos; OLIVEIRA, Maria de Fátima. O homem na Educação Infantil: reflexões sobre as representações sociais e os desafios da atuação masculina no magistério. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, n. 95, p. 1–18, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu>. Acesso em: 23 jun. 2024.

SAPAROLLI, Eliana Cristina Leite. **Educador infantil: uma ocupação de gênero feminino** [Dissertação de Mestrado]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/psi-16681>. Acesso em: 13 maio 2024.

SAYÃO, Deborah. T. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 67-87, mar. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643862/11339>. Acesso em: 25 out. 2024.

SAYÃO, Deborah T. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/106572>. Acesso em: 10 abr. 2024.

SAYÃO, Deborah T. Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil. *In*: LOURO, Guacira Lopes; NEVES, Lúcia Maria Wanderley; CORRÊA, Mariza (org.). **Gênero e práticas educativas**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 113–132.

SCHOOLZ, Danielle Celi dos Santos; SILVEIRA, Marta Íris Camargo Messia da; SILVEIRA, Paulo Roberto. **As práticas racistas no espaço escolar: a influência na saúde mental das crianças negras. Identidade!** São Leopoldo, v. 19, n. 2, p. 61–74, 2014. Disponível em: <https://www.nupad.medicina.ufmg.br/arquivos/acervo-cehmob/artigos/As-praticas-racistas-no-espaço-escolar2014.pdf>. Acesso em: 06 maio 2024.

SCOTT, Joan Wallach. Entrevista concedida a Miriam Grossi, Maria Luiza Heilborn e Carmen Rial. **Revista Estudos Feministas**. Rio de Janeiro: IFCS/UFRJ, v. 6 n. 1, p. 114-124, 1998.

SILVA, Bruno Leonardo Bezerra da. **A presença de homens docentes na Educação Infantil: Lugares (des) ocupados**. Natal–RN, 2015. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação.

SILVA, Daniel José da. **Homens na Educação Infantil: desafios e perspectivas de professores atuantes na rede municipal de um município do Triângulo Mineiro**. 2023. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

SILVA, Maurício; PEREIRA, Márcia M. Percurso da lei 10639/03 e o ensino de história e cultura africana no Brasil: antecedentes, desdobramentos e caminhos. **Em tempo de histórias**, Brasília, n. 22, p. 125-135, jan./jul. 2013. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/emtempos/article/view/9467>. Acesso em: 23 out. 2024.

SILVA, Petterson Rigato da. **Não sou tio, nem pai, sou professor!**: A docência masculina na educação infantil. 2014. 222p. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teorias do currículo**: uma introdução crítica. Porto: Porto Editora, 2000.

SILVA, Andrialex William da; OLIVEIRA, Manoilly Dantas de. O homem na Educação Infantil: reflexões sobre as relações criadas na escola. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 12, n. 1, p. 212–225, publicação contínua, 2023. Disponível em: <https://www.set.edu.br/revistainterfaces/index.php/interface/article/view/2320>. Acesso em: 26 ago. 2024.

SILVA, Claudionor Renato da. Vivências iniciantes de um professor negro na educação infantil. **Revista África e Africanidades**-Ano4-n. 16 e 17, fevereiro/ maio, 2012-ISSN 1983-2554. Disponível em: 16-17_03.pdf (africaeaficanidades.com.br). Acesso em: 23 ago. 2024.

SILVA, Claudionor Renato da. Docência masculina na educação infantil: impressões de um iniciante. In: SILVA, Claudionor Renato da. **Gênero e raça em discussão**. Jundiá: Paco Editorial, 2014.

SILVA, Jefferson Andrade; COSTA, Rita de Cássia da Silva; LIMA-NUNES, Aline; FRANÇA, Dalila Xavier de. O efeito da cor de pele na construção da identidade racial em crianças. **Quaderns de psicologia**, Barcelona, v. 23, n. 3, p. 1-21, 2021.

SILVA, Nelson do Valle. Uma nota sobre “raça social” no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 67–80, set. 1994.

SILVA, Nilsilenis Barbosa; VIEIRA, Rosana Figueiredo. Além da cor da pele: uma análise psicossocial acerca da formação da identidade negra no Brasil. Pretextos - **Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas**, Belo Horizonte, v. 3, n. 6, p. 259-278, 2018. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pretextos/article/view/15999/13621>. Acesso em: 07 maio 2024.

SILVA, Júlio Régis da; MARTINS, Viviane Lima. O professor homem na Educação Infantil: um olhar acerca do preconceito. **Revista Científica Intr@ciência**. Edição 11 – junho de 2016. Disponível em: 20170531133930.pdf (uniesp.edu.br) Acesso em: 26 ago. 2024.

SILVA, Meryelle Macedo da. **O ensino de geografia e a efetivação da Lei. 10.639/03 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 2022. 44f. Monografia (Graduação em Geografia). Departamento de Educação. Universidade Regional do Cariri, Crato–CE, 2022.

SILVA, Peterson Rigato da; MONTEIRO, Mariana Kubilius; FARIA, Ana Lúcia Goulart de; ALTMANN, Helena. Homens na Educação Infantil: propostas educativas açucaradas? Questões de gênero na educação da pequena infância. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 507–528, jul./dez., 2020.

SILVA, Renan Mota; FORTES, Karla Percília da Silva; COELHO, Elisângela Madeira; CARVALHO, Nely Monteiro dos Santos de. Há acesso para professores homens na educação infantil? Ecos – **Revista Científica**. São Paulo, n. 66, p. 1-18, e22845, jul. /set. 2023. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/367378383>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SILVA, Marciano Antônio da; SANTANA, José Diêgo Leite de; LAGE, Allene Carvalho. **Um corpo estranho na Educação Infantil: a docência masculina em questão.** VII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, do III Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e do III Luso-brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade. Anais. Rio Grande: Editora da FURG, 2018.

SILVA, Roberto da; TOBIAS, Juliano da Silva. A educação para as relações étnico-raciais e os estudos sobre racismo no Brasil. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 65, p. 177-199, dez. 2016.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a Educação: diversidade, descolonização e redes.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SOUSA, José Edilmar de. **Por acaso existem homens professores de Educação Infantil? a dois estudos de caso em representações sociais.** 2011. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, 2011.

SOUZA, Maria. Ísis de. **Homem como professor de creche: sentidos e significados atribuídos pelos diferentes atores institucionais.** 2010. 248 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, 2011.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SUMMERS, Martin. **Manliness & Its Discontents: the black middle class & the transformation of masculinity 1900- 1930.** North Carolina: The University of North Carolina Press, 2004.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos; MARTINS, Rosa Castilho; RITTMEISTER, Eunice Marti. Espaços e contextos de aprendizagens docentes: reflexões sobre a formação de profissionais para a Educação Infantil de crianças de 0 a 3 anos. **Revista E-Curriculum**, v.11, n.1, p. 136–162, abr. 2013.

TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins; RAPOSO, Ana Elvira Steinbach Silva. Banheiros escolares promotores de diferenças de gênero. GT Gênero, Sexualidade e Educação. **30ª Reunião Anual da ANPED.** Minas Gerais: Caxambu, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT23-3472--Int.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2024.

TOZONI-REIS, Maria. Freitas. C. **Metodologia da pesquisa.** Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

TRINDADE, Gésus de Almeida; MUNIZ, Gardênia Oliveira. Dados e retratos das masculinidades negras no Brasil. **Revista PPC – Políticas Públicas e Cidades**, Curitiba, v.13, n.2, p. 01-16, 2024. DOI: <https://doi.org/10.23900/2359-1552v13n2-110-2024>.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam.** São Paulo: Moderna, 2004.

VALLE SILVA, Nelson do; LIMA, Márcia. **Cor e Estratificação Social**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999. p. 184-216.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniella. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 33, p. 265-283, 2009.

VIANNA, Cláudia; RIDENTI, Sandra. **Relações de gênero e escola**: das diferenças ao preconceito. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998. p. 93–106.

WEEKS, Jeffrey. **Sexuality and its discontents**: meaning, myths and modern sexualities. London: Routledge & Kegan Paul, 2011.