

HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OLHARES DE SUSPEITA E TENTATIVAS DE SEGREGAÇÃO

MARIANA KUBILIUS MONTEIRO

HELENA ALTMANN

RESUMO

O trabalho docente dedicado à infância é uma área profissional ocupada predominantemente por mulheres no Brasil e em outros países. Neste artigo, analisamos o período inicial da trajetória profissional de homens que optaram por atuar como professores de educação infantil, em uma rede pública que conta com apenas sete homens ocupando esse cargo. A metodologia utilizada inspirou-se nas histórias de vida, sendo realizadas entrevistas com todos os homens que atuavam no momento da coleta de dados. As trajetórias foram analisadas a partir da perspectiva dos estudos de gênero, constatando que o ingresso e permanência na profissão foram marcados por dificuldades características da área de atuação e por questionamentos e tentativas de segregação decorrentes de noções hegemônicas de masculinidade.

MEN IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: SUSPICIOUS GLANCES AND SEGREGATION ATTEMPTS

ABSTRACT

The teaching of children is a profession occupied predominantly by women in Brazil and in other countries. In this article, we analyze the initial stage of the professional career of men who have chosen to teach in early childhood education, in a public school with only seven men in that position. The methodology used was inspired by their life stories, and interviews were conducted with all the men working at the time of data collection. The career paths were analyzed from the perspective of gender studies, observing that entering and remaining in the profession were marked by difficulties characteristic of the field and by questions and attempts at segregation arising from hegemonic notions of masculinity.

TEACHING • EARLY CHILDHOOD EDUCATION • GENDER • MASCULINITY

HOMBRES EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: MIRADAS DE SOSPECHA E INTENTOS DE SEGREGACIÓN

RESUMEN

El trabajo docente dedicado a la infancia es un área profesional ocupada predominantemente por mujeres en Brasil y en otros países. En este artículo analizamos el periodo inicial de la trayectoria profesional de hombres que optaron por actuar como maestros de educación infantil en una red pública que cuenta tan sólo con siete hombres que ocupan este cargo. La metodología utilizada se inspiró en las historias de vida, y se llevaron a cabo entrevistas con todos los hombres que actuaban en el momento de la recogida de datos. Las trayectorias se analizaron a partir de la perspectiva de los estudios de género, constatándose que el ingreso y permanencia en la profesión fueron marcados por dificultades características del área de actuación y por cuestionamientos e intentos de segregación resultantes de nociones hegemónicas de masculinidad.

DOCENCIA • EDUCACIÓN INFANTIL • GÉNERO • MASCULINIDAD

RELAÇÕES DE GÊNERO NA PROFISSÃO DOCENTE

A DOCÊNCIA É UMA ÁREA PROFISSIONAL exercida predominantemente por mulheres no Brasil e em muitos outros países, como Alemanha (WOLFRAM; MOHR; BORCHERT, 2009), Estados Unidos (MOSSBURG, 2004), Israel (OPLATKA; EIZENBERG, 2007), dentre outros. Essa característica desigual entre os sexos na profissão torna-se ainda mais evidente quando se refere à docência dedicada à pequena infância, pois, quanto menor a idade da criança atendida, menor a participação masculina na docência e menor a remuneração dos profissionais na área. Enquanto na educação superior a presença masculina e os salários pagos são os mais elevados na área da docência, a educação infantil é a etapa com a menor presença de homens e com os menores salários (SAPAROLLI, 1998; VIANNA, 2001/02; BRASIL, 2009).

A expressão “divisão sexual do trabalho” vem sendo utilizada em dois sentidos distintos, sendo que o primeiro se refere à distribuição desigual de homens e mulheres no mercado de trabalho, nos ofícios e nas profissões no decorrer do tempo, diferença associada à desigualdade na divisão do trabalho doméstico entre os sexos. No segundo sentido, busca-se revelar a sistematicidade dessas desigualdades no mercado de trabalho, analisando a forma como a sociedade utiliza tais diferenças para hierarquizar as atividades e, conseqüentemente, os sexos, criando um “sistema de gênero”, com enfoque nas relações sociais entre os sexos (HIRATA; KERGOAT, 2007).

De acordo com dados da Unesco referentes ao ano de 2008, na maioria dos países, entre os graduados na área de educação, a porcentagem de mulheres supera 70% (UIS, 2010). Buscando a gênese da “divisão sexual do trabalho”, Hirata e Kergoat observam:

A divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos; mais do que isso, é um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos. Essa forma é modulada histórica e socialmente. Tem como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares etc.). (2007, p. 599)

A docência dedicada à infância é uma área profissional que ilustra a segmentação decorrente dessa perspectiva de divisão sexual do trabalho, com o trabalho das mulheres associado à esfera reprodutiva e o dos homens, à esfera produtiva. A educação de crianças pequenas é associada ao âmbito do trabalho doméstico e à esfera reprodutiva, sendo, dessa forma, naturalizada como área de atuação feminina.

Em sua dissertação de mestrado, Souza (2010), retomando a história da educação infantil, observa que, embora essa primeira etapa da educação básica tenha diversas origens, nas várias propostas o cuidar e o educar aparecem relacionados à maternidade e ao âmbito doméstico. Ela mostra que a construção da profissão de educador infantil esteve atrelada ao gênero feminino desde a sua origem.

Ao relacionar a origem da educação infantil ao sexo feminino, Souza (2010) remete-se à produção de Rosemberg (1999), pesquisadora que justifica essa associação à característica vinculada à “produção humana”. De acordo com a autora,

A educação infantil – tanto na vertente creche quanto na vertente pré-escola – é uma atividade historicamente vinculada à “produção humana” e considerada de gênero feminino, tendo, além disso, sido sempre exercida por mulheres, diferentemente de outros níveis educacionais, que podem estar mais ou menos associados à produção da vida e de riquezas. Isto é, diferentemente de outras formas de ensino, que eram ocupações masculinas e se feminizaram, as atividades do jardim-da-infância e de assistência social voltadas à infância pobre iniciaram-se como vocações femininas no século XIX, tendo ideais diferentes das ocupações masculinas que evoluíam no mesmo período. (ROSEMBERG, 1999, p. 11)

Na perspectiva da ideologia naturalizadora, dois princípios organizadores atuam: o princípio da separação, que considera a existência de trabalhos de homens e trabalhos de mulheres; e o princípio hierárquico, segundo o qual o trabalho exercido por homens tem valor maior que o trabalho exercido por mulheres. As práticas sociais, dessa forma, são reduzidas a papéis sociais sexuais, que limitam o gênero ao sexo biológico (HIRATA; KERGOAT, 2007).

A “desnaturalização” da divisão sexual das profissões foi possível a partir dos estudos feministas, dos estudos de gênero e da consideração do gênero como categoria analítica. Esses estudos ganham importância no Brasil no final da década de 1980, ao problematizar a característica social das diferenças entre os sexos e rejeitar o discurso do determinismo biológico dessas diferenças.

A abordagem do conceito de gênero por Joan Scott (1995) proporciona importantes reflexões. Ela lembra que inicialmente o termo foi utilizado como sinônimo de “mulheres”, em uma busca por legitimidade dos estudos feministas nos anos 1980. A autora acrescenta que,

Na sua utilização mais recente, o termo “gênero” parece ter feito sua aparição inicial entre as feministas americanas, que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”. O termo “gênero” enfatizava igualmente o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade. Aquelas que estavam preocupadas pelo fato de que a produção de estudos sobre mulheres se centrava nas mulheres de maneira demasiado estreita e separada utilizaram o termo gênero para introduzir uma noção relacional em nosso vocabulário analítico. Segundo esta visão, as mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e não se poderia compreender qualquer um dos sexos por meio de um estudo inteiramente separado. (SCOTT, 1995, p. 72, destaques da autora)

Os estudos de gênero incluem as questões relacionadas às masculinidades. De acordo com Connell (2010), tem-se demonstrado que

[...] os padrões de gênero não são fixos, que identidades são negociadas nas vidas individuais e que categorias emergem historicamente, que as masculinidades e as feminilidades são múltiplas e que as relações de gênero variam em diferentes classes, etnias e contextos nacionais. (CONNELL, 2010, p. 605, tradução nossa)¹

As análises aqui realizadas têm como fundamento teórico os estudos de gênero. Assim como as lutas feministas pelos direitos das

1

No original: “Gender patterns are not fixed, that identities are negotiated in individual lives and categories emerge historically, that masculinities and femininities are multiple, and that gender relations vary in different class, ethnic and national contexts”.

mulheres possibilitaram o desenvolvimento de um campo teórico que analisa a sociedade de maneira relacional, pautamo-nos na perspectiva dos estudos de gênero para analisar a trajetória profissional dos homens professores, que atuam em uma profissão construída no decorrer da história como sendo do gênero feminino.

MÉTODOS

Este artigo apresenta resultados de pesquisa de mestrado realizada no município de Campinas-SP, que teve como objetivo analisar a trajetória profissional de sujeitos que compõem um grupo minoritário na educação: os homens que atuam como professores de educação infantil. As análises abordam, em particular, os desafios enfrentados pelo fato de serem homens trabalhando nesse nível de ensino.

No ano de 2012, de 2.830 professores que compunham a rede municipal de educação de Campinas/SP, 314 eram do sexo masculino. Desses, apenas nove atuavam especificamente na educação infantil, como mostra o Quadro 1.

QUADRO 1

NÚMERO DE PROFESSORES DO SEXO MASCULINO POR DISCIPLINA NA REDE MUNICIPAL DE CAMPINAS/SP

2012		
SEXO	DISCIPLINA	TOTAL
MASCULINO EDUCAÇÃO INFANTIL ANOS INICIAIS ANOS FINAIS	Educação Especial	3
	Educação Infantil	9
	Anos Iniciais	12
	Língua Portuguesa	21
	Matemática	62
	História	64
	Inglês	10
	Ciências	32
	Geografia	51
	Educação Física	31
	Artes	14
	Educação Infantil/Anos Iniciais	5
Total		314

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Campinas (2013).

A proporção de homens que ocupavam o cargo específico de professores de educação infantil correspondia a 0,8% do total de profissionais nesse cargo em 2012; aqueles que atuavam nas séries iniciais do ensino fundamental representavam cerca de 2,7% dessa categoria de professores e o cargo destinado à docência na educação infantil/anos iniciais, cujo concurso para ingresso prevê a docência em ambos os níveis de ensino, era ocupado 2,07% por homens. Apenas nas áreas de história, geografia e matemática nas séries finais do ensino fundamental eles representavam mais de 50%.

Foram realizadas entrevistas visando a analisar as trajetórias profissionais dos docentes que optaram pelo cargo de professor de educação infantil. A coleta de dados em campo foi realizada no primeiro semestre de 2012, momento em que havia sete homens atuando como professores de educação infantil na rede municipal, no entanto os dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação com as quantidades de docentes por cargo ocorreu posteriormente, em 2013. Por esse motivo, embora tenhamos entrevistado a totalidade de professores atuantes no primeiro semestre de 2012, percebemos uma pequena diferença nos dados numéricos, que revelam que, no segundo semestre daquele ano, dois professores juntaram-se ao grupo de homens docentes.

Ao focar a pesquisa nas trajetórias profissionais dos sujeitos, foram analisados aspectos que vão desde a escolha da profissão, passando pelo ingresso na docência, chegando à permanência e consolidação profissional na educação infantil pública. Realizando um recorte da perspectiva dos estudos de gênero, buscamos evidenciar as relações de gênero que atravessaram as trajetórias dos sujeitos da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro semiestruturado, que abordava o contexto de escolha da profissão, o período de formação e a trajetória profissional dos professores. Foi elaborado também o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE –, no qual nos comprometemos a preservar a identidade dos sujeitos, os quais poderiam escolher nomes fictícios que seriam, posteriormente, utilizados nas publicações decorrentes da pesquisa.² As entrevistas foram realizadas individualmente, com duração entre 22 minutos e 90 minutos, e gravadas em áudio. Foram transcritas na íntegra por uma das pesquisadoras, para então serem analisadas da perspectiva teórico-metodológica das histórias de vida e dos estudos de gênero. Nessa abordagem, também conhecida como método biográfico, o enfoque é direcionado aos sujeitos, à qualidade e à vivência real, rompendo com paradigmas hegemônicos da sociologia e da ciência (NÓVOA, 2000).

TRAJETÓRIAS DOCENTES: INGRESSO E APRENDIZAGEM DA PROFISSÃO

Evidenciou-se a existência de uma heterogeneidade nas trajetórias dos sujeitos, seja no que se refere à área de formação, às experiências profissionais anteriores à docência na educação infantil, ou mesmo à idade e tempo de experiência no magistério, que proporcionam a constituição de identidades singulares, conforme perfil dos professores organizado no Quadro 2.

2

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp (Parecer n. 5851, relatado em 27/02/2012).

QUADRO 2 PERFIL DOS PROFESSORES

IDADE	Entre 25 e 43 anos
FORMAÇÃO	Magistério + Letras + Especialização (um professor) Magistério + Pedagogia (um professor) Magistério + Pedagogia + Especialização (dois professores) Curso técnico + Educação Física + Pedagogia + Especialização (um professor) Pedagogia (um professor) Pedagogia + Especialização (um professor)
TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO	3 a 21 anos
OUTRAS EXPERIÊNCIAS NA DOCÊNCIA	Ensino Fundamental (anos iniciais e finais); Ensino Médio; Educação Especial; EJA

Fonte: Elaboração das autoras.

A escolha da profissão de professor de educação infantil foi precedida pelo ingresso, permanência e conclusão do curso de magistério (nível médio) e/ou de pedagogia (nível superior), que era a formação mínima exigida até o ano de 2010 no município – a partir de 2011, a formação mínima exigida passou a ser apenas os cursos de pedagogia e/ou normal superior – para ingressar, através de concurso público, na carreira do magistério público no município estudado. Dessa forma, antes de optar por trabalhar como professores de educação infantil na rede municipal, os professores realizaram a escolha de um curso de formação inicial.

Assim como o perfil dos sujeitos se mostrou heterogêneo, as suas trajetórias percorreram caminhos diversos, até o seu ingresso na educação infantil. A atuação na docência nessa etapa da educação da rede municipal de Campinas foi precedida, em várias trajetórias, por outras experiências profissionais, dentre elas a experiência na docência. No entanto, o momento em que os sujeitos ingressaram na rede municipal de Campinas para atuar como professores de educação infantil se apresentou como um (re)começo em suas trajetórias e, na maioria das histórias narradas, foi perceptível a existência de dificuldades nesse período, como no caso do professor Albarus, que antes de atuar na educação infantil era professor de educação física na rede estadual de ensino:

No começo, a primeira semana eu queria voltar, ir lá ao Estado, pedir cancelamento da minha exoneração, e voltar para o Estado. Porque a gente, apesar de eu ter trabalhado com educação infantil um ano, mas no Estado meu público era de quinta a ensino médio, de quinta série antiga, até o ensino médio. E era outro perfil de aluno, outra clientela, era outra forma de trabalho. E quem vem da educação física, não sei se é boa ou má essa coisa, você tem um contato duas aulas por semana com cada turma. Tem o lado legal que você conhece várias turmas, você tem várias oportunidades de vivências diferentes ali. Mas do lado contrário, também, você tem que dar mil aulas ali pra conseguir cumprir tua carga horária.

E eu já tinha me habituado, e quando eu fui para a educação infantil, acho que foi um baque, assim, de segunda a sexta, quatro horas, com a mesma turma. (professor Albarus)

A maioria dos professores entrevistados relatou a existência de algum tipo de “estranhamento” nesse (re)começo, seja por parte de cada um deles em relação ao trabalho a ser desenvolvido, seja pelo “olhar do outro” acerca de sua presença em uma profissão exercida predominantemente por mulheres.

No Quadro 3, foram organizadas as dificuldades relatadas pelos sujeitos, classificadas em dois tipos: aquelas próprias do trabalho pedagógico na educação infantil, vivenciadas na rede municipal de ensino, ou seja, decorrentes da relação dos professores com seus próprios trabalhos; e aquelas decorrentes da presença masculina em uma profissão naturalizada como feminina, isto é, do “olhar do outro” em relação ao trabalho do docente, ou em relação aos próprios sujeitos entrevistados.

QUADRO 3
DIFICULDADES NO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE CAMPINAS-SP

TIPOS DE DIFICULDADES	DESCRIÇÃO
Dificuldades próprias do trabalho pedagógico na educação infantil na rede municipal	- Trabalhar diariamente com uma mesma turma. - Condições de trabalho. - Situações nas quais as crianças se machucam. - Considerar-se com êxito na execução do planejamento dos tempos e espaços. - Diferenças nas concepções de educação infantil.
Dificuldades decorrentes da presença masculina em uma profissão naturalizada como feminina	- Abaixo-assinado solicitando a retirada do professor da sala. - Transferência de crianças para outras turmas. - Questionamentos com relação aos momentos de higiene e uso dos sanitários. - Situações nas quais as crianças se machucam.

Fonte: Elaboração das autoras.

Alguns professores já haviam atuado na educação infantil, no ensino privado ou em outra(s) rede(s) de ensino, ou mesmo ocupando funções distintas de professor responsável por uma turma. Houve relatos sobre a vontade inicial de desistir da docência, da qual foram dissuadidos graças ao apoio da família e de colegas. Foi evidenciada a ausência de procedimentos por parte da gestão – seja no âmbito escolar, ou mesmo municipal – no sentido de problematizar as dificuldades enfrentadas e proporcionar formas de aprendizagem da docência.

Essa aprendizagem da docência não se concluiu no curso de formação inicial, mas ocorreu ao longo do trabalho pedagógico desenvolvido pelos sujeitos, os quais relataram diferenças entre o início da carreira e a atualidade. As diferenças relatadas se relacionaram com a

compreensão das características do trabalho pedagógico na educação infantil, mudanças na relação do professor com seu próprio planejamento do trabalho pedagógico, sentimento de maior segurança e satisfação com as propostas realizadas, melhor relação entre os conhecimentos teóricos e os saberes da prática docente – considerada como uma construção contínua da formação profissional –, mudanças na organização do tempo e do espaço e maior autonomia com relação ao referencial teórico utilizado. O relato do professor Miguel revela essa mudança no decorrer da carreira dos professores:

Porque eu acredito assim, quando se inicia um trabalho, a gente ainda está com muita dúvida, com muito pé atrás, pisando muito em ovos. E depois, quando a gente pega certa experiência, é como se fosse assim: aqui é a minha casa – então você já fica confortável. [...] Hoje na reunião de pais, na primeira reunião que eu faço, eu mostro já o meu planejamento, e falo: “Olha, isso aqui é um documento, eu que planejei, e tudo mais, de acordo com os documentos da escola, e com os documentos federais, de acordo com os outros professores, de acordo com a faixa etária e tudo mais”. E aí eu ofereço para eles, uma cópia para cada pai, e falo assim: “Esse aqui é meu planejamento, isso aqui é o que eu estou planejando para trabalhar durante o ano inteiro. Então nas próximas reuniões eu gostaria que vocês tivessem em mãos isso daqui e, se não entendeu alguma coisa, questiona, pergunta, cobra”. Quer dizer, hoje eu tenho, acho que eu tenho um conforto muito maior com relação ao meu trabalho, uma clareza muito maior. “Olha, o meu trabalho é esse”. Então eu estou muito mais consciente do meu trabalho, e eu me sinto mais seguro para defendê-lo, entendeu. [...] Então essa é a diferença. Eu acho que quando você inicia, você inicia, você se perde muito. Mas acho que isso é comum a todos, acredito. (professor Miguel)

No estudo de Oplatka e Eizenberg (2007), que analisou o período inicial da carreira de professoras de educação infantil em Israel, foi salientada a importância do auxiliar, do supervisor e dos pais nessa etapa. Trata-se de um contexto em que os professores atuam em unidades educacionais independentes, nas quais se relacionam com esses três sujeitos. No relato dos professores entrevistados que atuavam em centros de educação de maior dimensão, não ficou evidente a contribuição da equipe gestora na aprendizagem da profissão ou uma preocupação com o desenvolvimento profissional do professor que ingressava na carreira. A contribuição de colegas professoras emergiu de maneira muito vaga na fala dos sujeitos, o que revela o caráter um tanto quanto solitário da profissão docente no ingresso na carreira.

HOMENS NA DOCÊNCIA: OLHARES DE SUSPEITA E TENTATIVAS DE SEGREGAÇÃO

Diante de noções de masculinidade hegemônica e de concepções de infância que permeiam o imaginário social, a presença, em um mesmo espaço social, do homem e da criança, como ocorre na educação infantil, levou a questionamentos e tentativas de segregação entre esses dois sujeitos históricos. O estranhamento refere-se não só à presença do homem na função de professor, à sua escolha profissional, mas também aos procedimentos adotados em momentos de cuidados corporais e à orientação sexual das crianças. As tentativas de segregação que surgiram a partir do olhar inquiridor foram operadas na forma de direcionamento na escolha de turmas mais velhas, em momentos de atribuição de sala, mudança de crianças de turma e abaixo-assinados para retirada dos professores da sala.

OS OLHARES DE SUSPEITA

Embora a maioria dos sujeitos entrevistados já tivesse passado pela experiência docente em outras etapas da educação, nas quais também formavam um grupo minoritário, foi a partir de seu ingresso na docência na educação infantil, especificamente na rede pública, que vivenciaram situações de preconceito. Enfrentar o questionamento proveniente do olhar do outro foi um dos obstáculos presentes no momento inicial da carreira dos professores na rede municipal, como relatou o professor Júlio:

Quando eu cheguei, eu lembro até hoje, meu primeiro dia de aula: as crianças [estavam] com as flores, todas indo entregar para a nova professora. Todos os pais esperando a nova professora. E eu caí ali de paraquedas, pois a gente não tem instrução nenhuma, ninguém te chama, ninguém conversa com você. Quando você atribui a sala de substituto, você chega e começa, você vai ser apresentado depois. Então quando eu cheguei na sala de aula, cheguei naquela fila, parei ali, eu lembro até hoje da mãe que falou: “Pai, não pode ficar aqui. Aí é só os professores”. Uma mãe veio correndo, porque as mães estavam... Eu falei: “Então, eu não sou pai”. “Ah, então, mas você é monitor?”. “Então, eu não sou monitor”. “Ah, então você é diretor novo? Tem um diretor novo na escola?”. Falei: “Não, diretora é a [...], eu não sou diretor, eu sou professor”. O semblante da mãe mudou, ela ficou branca. Falou: “Mas pode, professor na educação infantil?”. Eu falei: “Pode”. Conversei. (professor Júlio)

Embora já tivesse vivenciado a experiência como professor de educação infantil na rede privada, o professor Júlio foi questionado nesse (re)início de sua carreira. Esse cargo supostamente deveria ser

ocupado por uma mulher. A entrega de flores para a nova professora no primeiro dia de aula e o questionamento “mas pode, professor na educação infantil?”, por uma mãe de aluno, retratam uma cena na qual a presença do homem não era esperada.

A partir dos questionamentos da mãe, foram reveladas as várias possibilidades de funções que representavam locais nos quais seria supostamente aceita a presença de homens na escola: pai, monitor e diretor, mas não de professor. Essa realidade também foi analisada por Cruz (1998), quando escreveu a respeito da presença de homens na creche, considerando que comumente os que estão presentes no cotidiano da educação infantil ocupam essas diversas funções, inclusive como zelador e guarda, mas dificilmente a de professor.

Perguntas como “Mas pode, professor na educação infantil?” (professor Júlio), ou “O que um homem vai fazer lá com os bebês, um homem que é diretor e que é novinho?” (professor Murilo), e assertivas do tipo “Homem não foi feito para esse cargo” (professor Rafael) – relatadas pelos professores –, indicam concepções de masculinidade presentes na comunidade que os distanciam da capacidade de cuidar de crianças, atribuição associada à esfera do feminino. A escolha profissional dos professores também foi questionada, considerada como uma transgressão à norma instituída. Ao mesmo tempo, a presença dos homens na docência na educação infantil causou uma ruptura, ainda que de forma restrita, com noções de masculinidade evidenciadas na comunidade e com a expectativa de perfil do docente que optou por atuar na educação infantil.

Compartilhamos, nesse sentido, a noção de Connell (2005) a respeito do conceito masculinidade hegemônica, quando a autora considera que

[...] a “masculinidade hegemônica” não é um tipo com características fixas, o mesmo sempre e em todas as partes. É a masculinidade que ocupa a posição hegemônica em um modelo dado de relações de gênero, uma posição sempre em disputa. (p. 76, tradução nossa; destaques da autora)³

Embora a noção de masculinidade hegemônica possa se diferenciar de acordo com o local e a época em que se realiza a análise, os questionamentos provenientes da comunidade escolar se aproximam de uma noção de masculinidade hegemônica presente em diversos países ocidentais.

A masculinidade hegemônica, nessa perspectiva, é construção social e inerentemente relacional, sendo pensada em contraste com a feminilidade. Trata-se de um conjunto de práticas que indicam, de maneira normativa, a forma mais honrada de ser um homem em determinada sociedade, exigindo que todos os outros sujeitos se posicionem em

3

No original: “The ‘hegemonic masculinity’ is not a fixed character type, always and everywhere the same. It is, rather, the masculinity that occupies the hegemonic position in a given pattern of gender relations, a position always contestable”.

relação a ela, subordinando ideologicamente as mulheres e os outros homens (CARRIGAN; CONNELL; LEE, 1985; CONNELL, 2005; CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013).

Os homens que atuam como professores de educação infantil se depararam com outro questionamento quanto à sua orientação sexual. O professor Murilo, por exemplo, relatou: “Minha história foi carregada de preconceito: ‘Se foi para o magistério, para pedagogia, então é garantido que é homossexual’”. O fato de optarem por uma profissão exercida predominantemente por mulheres, iniciando pelo curso de formação e, posteriormente, ingressando na carreira docente, distanciou os professores da noção de masculinidade hegemônica, conceito que se aproxima da noção de virilidade (COURTINE, 2013a); e está associado à heteronormatividade como padrão. Courtine (2013a; 2013b) analisou a crise desse conceito no século XX, considerando o alcance da virilidade pelos homens como “impossível” e a existência de um “mito viril”.

A escola, nesse cenário, vem atuando não só como local em que os homens professores são questionados em suas trajetórias profissionais, mas também como um equipamento de conformação de identidades, no decorrer da escolarização dos sujeitos.

Preocupada em disciplinar e normalizar os indivíduos, a escola, ao longo da história, ao mesmo tempo que negou o seu interesse na sexualidade, dela se ocupou. As instituições escolares constituíram-se, nas sociedades urbanas, em instâncias privilegiadas de formação das identidades de gênero e sexuais, com padrões claramente estabelecidos, regulamentos e legislação capazes de separar, ordenar e normalizar cada um/uma e todos/as. Por muitos anos, mesmo afirmando que essa “dimensão” da educação dos sujeitos cabia prioritariamente à família, as escolas preocuparam-se, quotidianamente, com a vigilância da sexualidade dos seus meninos e das suas meninas. (LOURO, 2000, p. 47, grifos da autora)

Em seu cotidiano, a escola vem atuando de forma homogeneizadora e normalizadora. O discurso sobre a sexualidade é associado à heteronormatividade como padrão e produz diferenciações na socialização de meninos e meninas.

Na concepção mais tradicional, a feminilidade seria percebida como “uma força natural que precisa apenas de ser controlada e disciplinada”, já a masculinidade seria compreendida como “algo menos certo”, por isso necessitaria de ser “cultivada através de um complexo processo de masculinização, a começar na primeira infância”. Usualmente também se observa que as formas de manifestação de afeto e de companheirismo entre meninas e mulheres

envolvem uma proximidade física e uma intimidade que não é tolerada para com os meninos e isso poderia ajudar a “afrouxar” a rigidez das fronteiras do comportamento permitido para o relacionamento entre elas. A vigilância para garantir a masculinidade dos meninos é então exercida mais intensamente desde os primeiros anos de vida, pela família e pela escola. Diante de qualquer comportamento ou sinal que possa representar um atravessamento das fronteiras sexuais ou das fronteiras de gênero (construídas dentro dos moldes hegemônicos) providenciam-se “encaminhamentos” de ordem médica ou psicológica. (LOURO, 2000, p. 54)

Para os professores entrevistados, optar por uma carreira considerada socialmente como “feminina” se mostrou como um “sinal” de “atravessamento de fronteiras” e, por isso, sua orientação sexual foi questionada já nos cursos de formação inicial e em suas trajetórias docentes.

A presença de homens professores na educação infantil, por outro lado, foi associada à manutenção de um padrão hegemônico de masculinidade, pois poderia proporcionar “modelos” do papel masculino, principalmente para os meninos, associados à heteronormatividade (ERDEN; OZGUN; CIFTCI, 2011; MOSSBURG, 2004).

Essa concepção apareceu nos relatos dos professores, embora alguns tenham afirmado não concordarem com ela. O professor Murilo relatou a fala de uma colega de sua equipe de trabalho: “‘Ah, Murilo, é tão bom ter um homem, porque eles são tão distantes da figura paterna’. E eu não concebo dessa forma, tanto é que eles nem chamam de papai, é uma relação adulto-criança, de profissionais e um aluno na escola” (professor Murilo). O professor Albarus, por outro lado, compartilhou da concepção da comunidade:

Sempre foi visto com bons olhos a questão da presença masculina no universo da educação infantil. Eu trabalho em uma região que a gente tem um percentual grande de crianças que não têm a figura masculina em casa. Não falo que isso, que seja um papel meu, suprir essa ausência ali. Mas queira ou não, você faz, essa presença masculina faz diferença também para essas crianças. Então é comum você ser chamado de pai, trocar, pai, tio. [...] Mais pela questão da afetividade, a questão da relação familiar. Mas acho que é fato, a presença masculina dá uma quebrada também nessa coisa, da criança, teve sempre a professora [...], veio o professor, então a figura muda, não é mais a professora, a tia, de repente vem o pai, na hora. (professor Albarus)

Enquanto nas pesquisas e discursos acerca do caráter profissional da docência na educação infantil há uma tendência de distanciar a professora da figura de mãe e tia (ARCE, 2001), os relatos a respeito da importância da presença de homens na docência, ao associar a figura do professor à imagem paterna, caminham em sentido inverso, demonstrando as descontinuidades no discurso acerca dessa área profissional.

Além do questionamento sobre a presença do sujeito naquele espaço educativo, sua escolha profissional e sua orientação sexual, levantam-se objeções sobre outros aspectos do trabalho pedagógico, principalmente do que se refere aos cuidados de higiene e utilização dos sanitários pelas crianças, em particular as meninas. Essa preocupação foi relatada por dois professores entrevistados, os quais, mediante questionamentos, abordaram tal questão explicitamente na pauta de reuniões coletivas realizadas com as famílias das crianças em suas turmas, visando a precaver-se ou então solucionar as dúvidas que surgiam no decorrer de seu trabalho pedagógico, como relatou o professor Albarus:

Eu falei, exemplificando para os pais, a questão da ida ao banheiro das crianças, por exemplo. Eu trabalho muito com o fato da autonomia das crianças. Pensando no meu próprio, na figura masculina, já, em ter uma questão de segurança também. Eu tento trabalhar desde cedo a autonomia da criança. Então a minha dinâmica em sala é de tentar fazer com que o quanto antes a criança consiga se virar em algumas coisas sozinha [...], para ir ao banheiro, para se trocar. Isso não quer dizer, não pensando nada para o lado de eu não fazer o serviço, que pode ser pensado, mas de a própria criança conseguir ter essa liberdade de ela se cuidar também. (professor Albarus)

Diante de noções hegemônicas de masculinidade, o sujeito cujas práticas sociais se distanciaram do padrão esperado foi transformado em transgressor à norma, exigindo-se dele uma constante justificativa perante suas ações. O professor Albarus, dessa forma, tentou minimizar a necessidade de sua presença em situações que demandariam contato corporal, nas quais ele poderia se tornar suspeito de algum tipo de abuso. A possibilidade de contato entre os corpos desses dois sujeitos, homem e criança, e, mais especificamente, a criança do sexo feminino, mesmo em situação de cuidado, emergiu como suspeito e merecedor de justificativa e preocupação.

A relação corporal existente entre criança e adulto na educação infantil foi abordada por Maria Malta Campos e colegas, salientando que a interação mulher-criança é mais aceita que a homem-criança:

É como se a maternidade efetiva ou potencial de qualquer mulher impedisse, ou bloqueasse, a erotização de suas interações com a

criança. As imagens de inocência e pureza ligadas à maternidade não parecem extensivas à paternidade. Quando homens se dedicam ao trabalho educativo com crianças pequenas passam a ser suspeitos tanto sobre sua identidade masculina, quanto sobre sua moralidade. (CAMPOS et al., 1991, p. 55)

A ocupação do cargo de professor na educação infantil foi também alvo dos questionamentos pelo fato de os homens professores terem ingressado em uma carreira considerada feminina pela comunidade escolar, escolha que foi precedida pela realização de cursos de formação na área, não constituindo apenas uma oportunidade de emprego, mas também uma opção que precedia a oferta do cargo. Esse fato desencadeou o olhar de suspeita e as tentativas de segregação desses sujeitos que, deliberadamente, se dispuseram a cuidar de crianças pequenas e educá-las, rompendo com as expectativas sociais de masculinidade.

O esperado é que os homens que optam por carreiras consideradas femininas ocupem funções de gestão escolar, e não de professor. Situação semelhante ocorreu nos Estados Unidos, país no qual a “oportunidade real” para homens na área da educação seria relacionada aos cargos de gestão (MOSSBURG, 2004).

TENTATIVAS DE SEGREGAÇÃO E A SUSPEITA PERMANENTE

A preocupação existente quando se trata da relação corpo da criança/corpo do homem adulto, presente em momentos de cuidados corporais, justifica o fato de apenas um dos sete professores entrevistados ter vivenciado a experiência com crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, faixa etária na qual, além de demandar mais cuidados corporais, a inserção do professor com formação em pedagogia é mais recente. A maioria dos homens professores sempre atuou na rede municipal com crianças de 3 a 5 anos. Esse fato se relaciona a uma das tentativas de segregação relatadas pelos sujeitos, que é o encaminhamento dos homens professores a turmas com crianças mais velhas, como relatou o professor Júlio:

Então, a sala que eu peguei são os maiores. Uma vez só que me deixaram pegar os menores, porque ninguém deixa, o pessoal todo pega antes. Porque eu falei para elas, e duvidaram que eu desse conta. E foi um ano maravilhoso, com crianças de três, quatro. Eu achei o ideal, porque eles acreditam em tudo que eu digo, não tem muita preocupação com isso, o meu trabalho é mais direto com a mãe, os cadernos de histórias são muito mais tranquilos, e o nosso tempo de ficar contando histórias é durante quarenta minutos. Ninguém acredita que com crianças de três anos fica quase uma hora contando história, e eles ficam lá. [...] *Aí depois disso,*

ninguém deixou pegar mais, porque perceberam que pequeno é muito melhor que os maiores. Então, normalmente a minha turma é maior. E os pais também querem. (professor Júlio)

Os questionamentos também se referiam à capacidade do professor em desenvolver esse trabalho, compreendendo as linguagens e culturas infantis e desenvolvendo um trabalho planejado com as crianças pequenas, como no questionamento “O que um homem vai fazer lá com os bebês, um homem que é diretor e que é novinho?” (professor Murilo).

Assim como impedir que os professores assumissem determinadas turmas de crianças, como relataram os professores Júlio e Murilo, houve outra forma de segregação enfocando o deslocamento do professor para longe das crianças, visando a “extinção” da presença do professor por meio de abaixo-assinado solicitando formalmente a retirada do professor do centro de educação infantil em que atuava, como observamos na trajetória profissional do professor Raposa:

Eu tive muita dificuldade no começo, por causa de ser homem, e trabalhar na Educação Infantil, porque quando eu cheguei à Educação Infantil, algumas pessoas já me olhavam torto, principalmente a vice-diretora. A vice-diretora ficou pasma de saber que um homem ia trabalhar na escola dela. Então, ela já me olhava torto, ficava preocupada, suspeita, todo olhar de suspeita para cima de mim, o que eu ia fazer, como ia fazer, de onde eu vinha. Principalmente, [...] quando começou a rolar um abaixo-assinado [organizado pelas famílias] para me tirar da escola, bem no primeiro dia, porque era homem, porque ia trabalhar. Então a vice-diretora meio que achou bom o abaixo-assinado. (professor Raposa)

Esse movimento ocorreu por parte das famílias das crianças, mas contou com a participação da equipe gestora, que, ao não assumir o papel de mediadora desse conflito entre familiares e professor, em vez de romper com a noção de masculinidade que se mostrou incompatível com o meio educativo, compartilhou essa concepção, ao satisfazer, de certa forma, as solicitações das famílias.

Buscando minimizar o impacto de se ter um homem trabalhando como professor no que se referia à reação da comunidade, algumas equipes gestoras resolveram, através da segregação entre crianças e professores – na forma de apoio a abaixo-assinados e de direcionamentos em momentos de atribuição de salas –, o conflito inicial existente, compartilhando e perpetuando as mesmas concepções de masculinidade presentes nas comunidades em que atuavam.

Quando chegou para lecionar na Educação Infantil, o professor Murilo também relatou que se deparou com o abaixo-assinado como

tentativa de afastá-lo da função de professor. Ele associou o receio da comunidade aos casos de abuso sexual noticiados pela mídia, os quais contribuiriam para reforçar a noção hegemônica segundo a qual o homem teria sua sexualidade incontrolável, sendo um potencial abusador de crianças.

Os professores precisavam também, constantemente, reafirmar a sua masculinidade a partir do modelo hegemônico, que era associado à noção de virilidade, como propõe Bourdieu (2009). Dessa forma, não apenas o período inicial da carreira dos sujeitos na educação infantil foi evidenciado como de tensão e comprovação da capacidade e confiabilidade dos docentes, como todo o período de sua permanência na função de professor que atuava com a pequena infância.

O privilégio masculino é também uma cilada e encontra sua contrapartida na tensão e contensão permanentes, levadas por vezes ao absurdo, que impõe a todo homem o dever de afirmar, em toda e qualquer circunstância, a sua virilidade [...]. A *virilidade*, entendida como capacidade reprodutiva, sexual e social, mas também como aptidão para o combate e para o exercício da violência [...], é acima de tudo, uma *carga*. Em oposição à mulher, cuja honra, essencialmente negativa, só pode ser defendida ou perdida, sua virtude sendo sucessivamente a virgindade e a fidelidade, o homem *verdadeiramente homem* é aquele que se sente obrigado a estar à altura da possibilidade que lhe é oferecida de fazer crescer sua honra buscando a glória e a distinção na esfera pública. (BOURDIEU, 2009, p. 64, grifos do autor)

A masculinidade, na perspectiva analisada por Bourdieu (2009), mostra-se vulnerável, pois revela um ideal impossível de virilidade, em que os jogos e esportes violentos são formas de produzir uma noção visível dessa masculinidade. Em nossa pesquisa, conforme o relato dos professores, a masculinidade foi associada pela comunidade também à noção de violência em potencial, concepção que emergiu de duas maneiras: na primeira, essa noção foi utilizada como instrumento pedagógico de controle, por exemplo, em situações nas quais os professores foram chamados a assumir turmas mais velhas ou indisciplinadas, associados a uma figura de autoridade, e, na segunda, foi motivo de reclamações e questionamentos.

Em alguns casos, os professores compartilharam – de certa forma – a noção hegemônica de masculinidade expressa pela comunidade, como verificamos no relato do professor Júlio:

Essa questão do gênero, ela me ajuda muito, ser homem ajuda bastante. Porque as mães têm uma relação diferente. Eu noto que com

as professoras, elas têm uma relação. Comigo têm uma relação de respeito maior. Falo grosso! (professor Júlio)

Ele considerou haver maior respeito por parte das mães e das crianças a ele do que a outras professoras, associando isso ao seu tom de voz “mais grosso” e a outros aspectos relacionados a uma noção de masculinidade hegemônica, tais como a postura firme em situações em que as crianças se machucavam, por exemplo.

O professor Murilo, por sua vez, não compartilhou tal perspectiva:

E ela [uma monitora] relatou: “Eu tinha, Murilo, eu morria de medo de trabalhar com você. Porque você é muito diferente. Eu fui na reunião, você faz enfrentamentos com a direção da escola, de igual. Então eu achava que você era muito bravo. Mas, na sala de aula, você é outro”. Então isso, porque quando o outro começa a trabalhar com você, ele vai desconstruindo. Então, hoje na escola, 95% dos monitores já trabalharam comigo. Então já conseguimos desconstruir. (professor Murilo)

Foi através do (re)conhecimento de seu trabalho que essa noção de masculinidade hegemônica, associada à violência e à autoridade, foi sendo desconstruída, emergindo o professor-pessoa, professor-profissional.

Na segunda abordagem da relação masculinidade-violência-autoridade, esse aspecto emergiu de maneira negativa, em momentos nos quais as crianças se machucavam durante as atividades cotidianas. O professor Raposa explicitou uma situação em que uma criança se machucou e que, associada aos questionamentos e tentativas de segregação que ele vinha enfrentando no momento inicial de sua carreira, o fizeram pensar em desistir da profissão.

O machucado do corpo da criança trouxe à tona o fato temido inicialmente pelas famílias: a violência proporcionada pela figura masculina. Embora o professor não fosse o agente provocador do ferimento, a ele foi atribuída a culpa (tanto por parte da comunidade, como pelo próprio professor). O fato de a criança se machucar levou o professor a compartilhar (pelo menos momentaneamente) o questionamento trazido pela comunidade, ao relatar que “é muita responsabilidade” o trabalho na educação infantil (professor Raposa). Essa suspeita recaiu sobre os professores não apenas em momentos nos quais crianças efetivamente se machucavam, como também em denúncias sobre possíveis agressões a crianças, supostamente realizadas pelo professor, mas que após averiguação foram dissipadas.

Pudemos perceber que – mesmo após anos de trabalho em uma mesma comunidade – a suspeita pode recair sobre os professores novamente, conforme relatado pelo professor Raposa: “Sempre tem uma que

vai olhar torto porque eu sou homem. Não vai gostar. Mas acho que é tranquilo isso agora” (professor Raposa). No mesmo sentido, o professor Júlio revelou o fato de ser um suspeito permanente: “Todas as vezes que eu mudo de escola, se eu não for para uma escola que eu conheça pelo menos uma pessoa – se eu conheço uma pessoa, já faz o favor de fazer a divulgação de quem eu sou, mas se não for, é esse processo de novo” (professor Júlio).

Trata-se, portanto, de uma constante comparação entre o sujeito real e o “mito viril”, que corresponde na realidade a uma “masculinidade impossível”, que permanece no imaginário da comunidade como sendo a verdadeira masculinidade. Os sujeitos, nessa situação, ao mesmo tempo, têm sido cobrados a aproximar-se e a recuar-se desse ideal masculino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas análises das trajetórias dos professores, ficou evidente que, além dos desafios intrínsecos à docência na educação infantil, no caso dos homens professores ocorrem dificuldades relacionadas a noções hegemônicas de masculinidade que se mostraram incompatíveis com o trabalho pedagógico nessa etapa da escolarização. As questões presentes nas trajetórias dos professores homens revelam quão polarizadas se mostram as noções de feminino/masculino em nossa sociedade e a necessária perspectiva relacional para compreender as relações de gênero na profissão docente.

No mesmo sentido proposto por Simone de Beauvoir (1980), não só a mulher não nasce mulher, mas torna-se mulher, como também o homem, no decorrer de suas relações sociais e culturais, torna-se determinado homem, com características, preferências e formas de expressão próprias, podendo condizer ou não com as noções de masculinidade hegemônicas em sua comunidade.

A presença masculina na docência na educação infantil, que se apresenta em um primeiro momento como incompatível, como algo estranho e um problema a ser solucionado, proporcionou uma ruptura, ainda que de forma restrita, com a noção de masculinidade que se mostrou como hegemônica nessa comunidade.

A análise das trajetórias desses professores mostrou que a educação infantil é um campo de atuação possível tanto para homens como para mulheres, em cujo cotidiano é possível a emergência de outras noções de masculinidades, que incluam o cuidar e o educar, assim como a escolha pela carreira docente dedicada às crianças, como possibilidades para os sujeitos do sexo masculino.

REFERÊNCIAS

- ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 167-184, jul. 2001.
- BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007*. Brasília: Inep, 2009.
- CAMPOS, Maria M.; GROSBAUM, Marta; PAHIM, Regina; ROSEMBERG, Fúlvia. Profissionais de creche. *Cadernos do Cedes*, n. 9, p. 39-66, 1991.
- CARRIGAN, Tim; CONNELL, Bob; LEE, John. Toward a new sociology of masculinity. *Theory and Society*, n. 14, p. 551-604, 1985.
- CONNELL, Raewyn. Kartini's children: on the need for thinking gender and education together on a world scale. *Gender and Education*, v. 22, n. 6, p. 603-615, nov. 2010.
- CONNELL, Robert William. *Masculinities*. 2. ed. California: University of California Press, 2005.
- CONNELL, Robert William; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 21 (1), p. 241-282, jan./abr. 2013.
- COURTINE, Jean-Jacques. Introdução. Impossível virilidade. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. *História da virilidade*, 3. Rio de Janeiro: Vozes, 2013a. p. 7-12.
- _____. Robustez na cultura: mito viril e potência muscular. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. *História da virilidade*, 3. Rio de Janeiro: Vozes, 2013b. p. 554-577.
- CRUZ, Elizabete Franco. "Quem leva o nenê e a bolsa?": o masculino na creche. In: ARILHA, Margareth; UNBEHAUM, Sandra G.; MEDRADO, B. (Org.). *Homens e masculinidades: outras palavras*. São Paulo: Ecos, Editora 34, 1998. p. 235-255.
- ERDEN, Sule; OZGUN, Ozkan; CIFTCI, Munire Aydilek. "I am a man, but I am a pre-school teacher": Self- and social-perception of male pre-school teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, v. 15, p. 3199-3294, 2011.
- HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007.
- LOURO, Guacira Lopes. *Currículo, gênero e sexualidade*. Porto: Porto Editora, 2000.
- MOSSBURG, Marc W. *Male early childhood teachers: shaping their professional identity*. 2004. Tese (Doutorado) – Arizona State University (EUA), 2004.
- NÓVOA, António. Histórias de vida: perspectivas metodológicas. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2000. p. 18-30.
- OPLATKA, Izhar; EIZENBERG, Mervar. The perceived significance of the supervisor, the assistant, and parents for career development of beginning kindergarten teachers. *Teaching and Teacher Education*, n. 23, p. 339-354, 2007.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999.
- SAPAROLLI, Eliana Campos Leite. A educação infantil e gênero: a participação dos homens como educadores infantis. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 6, p. 107-125, 1º semestre 1998.
- SCOTT, Joan. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, Pannoiça, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez., 1995.
- SOUZA, Mara Isis de. *Homem como professor de creche: sentidos e significados atribuídos pelos diferentes atores institucionais*. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

UIS. *Compendio Mundial de la Educación 2010*: comparación de las estadísticas de educación en el mundo. Instituto de Estadística de la Unesco, Montreal, Canadá, 2010. Disponível em: <www.uis.unesco.org/publications/GED2010>. Acesso em: 06 jan. 2013.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu*, n. 17/18, p. 81-103, 2001/02.

WOLFRAM, Hans-Joachim; MOHR, Gisela; BORCHERT, Jenni. Gender role self-concept, gender-role conflict, and well-being in male primary school teachers. *Sex roles*, n. 60, p. 114-127, 2009.

MARIANA KUBILIUS MONTEIRO

Mestra em Educação Física pela Faculdade de Educação Física da
Universidade Estadual de Campinas – Unicamp
marikubilius@gmail.com

HELENA ALTMANN

Doutora em Educação, professora da Faculdade de Educação Física e do Programa de
Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp
altmann@fef.unicamp.br