

TRABALHO, FORMAÇÃO DOCENTE E ATUAÇÃO MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: É POSSÍVEL ULTRAPASSAR OS MARCADORES DE GÊNERO?

Work, teacher education and male performance in early childhood education: is it possible to overcome gender markers?

Trabajo, formación docente y desempeño masculino en educación infantil: ¿es posible superar los marcadores de género?

André Luiz Coutinho Vicente*
Miriam Morelli Lima de Mello**
Alexandre Moraes de Mello***

<https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2021.v3i3n7.864-885>

Resumo

Este artigo tem por objetivo problematizar o perfil dos docentes que trabalham na Educação Infantil a partir do processo de feminização do magistério, refletindo sobre a ausência de profissionais do gênero masculino, tendo em vista as características e os objetivos dessa etapa de ensino. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que analisa os dados disponíveis nos órgãos de acompanhamento e controle e a legislação que rege as políticas públicas, em diálogo com a literatura da área, e que busca compreender e explicar o fenômeno da feminização do magistério, as relações de gênero e a Educação Infantil. O trabalho indica que não há fatores impeditivos legais e formativos para atuação de profissionais homens na Educação Infantil, mas que estão presentes bloqueios políticos e socioculturais de gênero que necessitam ser superados.

Palavras-chave: Trabalho docente; Formação docente; Gênero; Educação Infantil.

Abstract

This article aims to assess the profile of teachers working in Early Childhood Education (ECE) from the process of feminization of teaching and reflect on the absence of male professionals, considering the characteristics and objectives of this teaching stage. It is qualitative research analyzing the data available in the monitoring and control agencies and the legislation that rules public policies, in a

dialogue with the literature, seeking to understand and explain the phenomenon of feminization of teaching and gender relations in ECE. The article highlights that there are no legal and formative impediments to the performance of male professionals in ECE, but that there are political and sociocultural gender blocks that need to be overcome.

Keywords: Teaching work; Teacher education; Gender; Early Childhood Education.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo problematizar el perfil de los docentes que trabajan en Educación Infantil considerando el proceso de feminización de la docencia, reflexionando sobre la ausencia de profesionales masculinos, ante las características y objetivos de esta etapa de enseñanza. Se trata de una investigación cualitativa que analiza los datos disponibles en los órganos de supervisión y control y la legislación que rige las políticas públicas, en diálogo con la literatura del área, y que busca comprender y explicar el fenómeno de la feminización de la profesión docente, las relaciones de género y educación infantil. El trabajo indica que no existen factores legales y formativos para el desempeño de los profesionales varones en Educación Infantil, pero sí hay barreras políticas y socioculturales de género que deben ser superadas.

Palabras clave: Trabajo docente; Formación de profesores; Género; Educación Infantil.

Introdução

O magistério da Educação Infantil e séries iniciais tem, há décadas, se apresentado como um lugar, predominantemente ocupado por mulheres, caracterizando-se, ao mesmo tempo como um lugar de baixa presença ou ausência dos homens. De acordo com o Censo Escolar de 2017 as professoras são maioria na Educação Básica, representando 80,0% de todos os docentes. Na Educação Infantil brasileira atuam 557,5 mil professores. Desse total, 49,1% atuam em creches e 57,5% atuam em pré-escolas; 96,6% dos docentes da Educação Infantil são do sexo feminino (Notas Estatísticas censo escolar 2017- INEP). Esse fato, observado por pesquisadores da educação, tem sido objeto de análise de trabalhos acadêmicos que discutem a feminização do magistério desde a década de 1980 no Brasil (BRUSCHINI; AMADO, 1988; APPLE, 1987; LOPES, 1991; LOURO, 1989; ROSEMBERG, 1994A).

A observância da escolarização de homens e mulheres permite perceber as diferenças entre eles no acesso ao ensino formal e também ajuda a explicar as consequências sobre sua profissionalização. No Brasil, foi apenas a partir dos anos 1960 que os índices de alfabetização masculina e feminina passaram a apresentar uma tendência à equalização (ROSEMBERG, 1994b). A luta pela escolarização das mulheres é antiga, como demonstram Demartini e Antunes (1993), e ajuda a explicar a própria feminização do magistério, através da criação das Escolas Normais que possibilitavam às

mulheres alcançarem maiores níveis de escolaridade. Deste modo, este trabalho compreende que a explicação acerca da ausência dos homens na Educação Infantil a partir do impeditivo do gênero deve passar pela compreensão de como se constituiu essa profissão como uma profissão feminina.

No entanto, é necessário ressaltar que a feminização do magistério vai além do aspecto quantitativo que está na sua origem. De acordo com Yannoulas (2011) a feminização da docência implicou transformações de significado e do valor social da profissão vinculadas à concepção de gênero; dando uma corporeidade feminina ao magistério de tal forma que mesmo quando exercida por homens, ela aciona dispositivos e leituras de comportamentos que a sociedade ocidental convencionou chamar de “feminina”.

Izquierdo (1994) quem explora esse aspecto ao ressaltar que existem profissões que são vistas como marcadamente femininas independente do sexo de quem as exerce. Essas profissões estão ligadas à prestação de serviços e cuidados relacionados aos predicados histórica e socialmente considerados femininos (VIANNA, 2013, p. 175).

Para Izquierdo (1994) a sociedade está estruturada em dois gêneros: um produz e reproduz a vida humana e o outro produz e administra a riqueza, utilizando a força vital dos seres humanos, sendo que o primeiro se organiza em condições de dependência em relação ao segundo, que não é autônomo, porém dominante.

Quanto à metodologia utilizada neste estudo, trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida com base nos dados disponíveis nos órgãos de acompanhamento e controle e na legislação que rege as políticas públicas de educação no país, em diálogo com a literatura da área. Com esses procedimentos metodológicos, buscou-se compreender os processos que deram origem à ausência de docentes do sexo masculino na educação de crianças de zero a seis anos, integrantes da Educação Infantil.

Depois de um longo período do que é conhecido como “feminização do magistério” – caracterizada ao longo da história como um fenômeno internacional –, já no início do século XX as mulheres constituíam a maior parcela de docentes de uma educação destinada às crianças pequenas e marcada pela dicotomia “educar x cuidar”. As novas concepções de formação docente e as novas legislações sobre educação que procuraram superar essa dicotomia são capazes de inserir homens na docência em Educação Infantil? É isso que pretendemos discutir pensando nos efeitos que essa suposta “condição feminina” da docência tem sobre mulheres e homens e sobre a atuação da professora e do professor nessa etapa de ensino.

Este trabalho tem por objetivo, a partir da problematização do processo de feminização do magistério na Educação Infantil, analisar e debater a possibilidade de ultrapassar os impeditivos de gênero, em especial sobre a ausência dos homens nesta etapa da educação.

O artigo foi estruturado em cinco seções. Após esta introdução procurou-se demonstrar como, a partir da ocupação quantitativa do magistério pelas mulheres, o gênero se constituiu em uma categoria relevante para a sua análise. No terceiro tópico, o texto traz as características da Educação Infantil para uma reflexão sobre a atuação docente de homens e mulheres nessa etapa de ensino. Na sequência, propõe-se uma análise dos limites e possibilidades da atuação masculina, buscando compreender os aspectos históricos e as determinações legais que possam impor obstáculos ou favorecer a presença de professores homens na Educação Infantil. Em seguida, são apresentadas as considerações finais.

Da feminização da docência à constituição da categoria gênero para análise do magistério

Por um longo período na história, as ocupações femininas ficaram restritas ao âmbito do privado, da casa, enquanto as funções masculinas ocupavam o âmbito das funções públicas. Com as reformas educacionais e as mudanças econômicas e sociais ocorridas no Brasil no século XIX a educação, em geral, e a escola, em particular, se tornou espaço onde as mulheres conseguiriam habitar o universo público, tanto como alunas como quanto docentes (ANDRADE; SEDANO, 2019). À medida que vão conquistando o direito à educação, as mulheres alcançam níveis maiores de escolarização até a entrada nas Escolas Normais, dando início ao processo cada vez maior de feminização do magistério.

Como descreve Novaes (1992), a Constituição de 1823 trazia a ideia de educação para as mulheres e em 1824 propõe-se a instrução primária gratuita para todos os cidadãos, dando origem a uma constante tensão entre estratégias de expansão da oferta de ensino e as restrições impostas à instrução formal da população feminina, como currículo diferenciado, acesso a níveis superiores e remuneração desigual em relação aos homens. O Ato Adicional de 1834, ao permitir as províncias legislares, provocou a admissão de professoras não concursadas para as escolas de meninas, reforçando a ideia de inferioridade cultural das mulheres e permitindo salários inferiores. No entanto, é ainda no Império que são criadas as primeiras Escolas Normais na tentativa de melhorar a

situação do ensino. Além da formação profissional, a Escola Normal cumpria também a função de possibilitar maior instrução, formar “boas mães” e donas de casa.

A Escola Normal, mesmo não tendo as características dos Liceus ou Colégios Secundários, passa a se constituir numa das poucas oportunidades de continuidades dos estudos para a mulher. [...] até a década de 30, a Escola Normal gerida pelo Estado ou por instituições religiosas, mesmo com todas as limitações que continha, desempenhou papel relevante na formação profissional e na elevação da cultura da mulher brasileira. O magistério, entendido como um prolongamento das atividades maternas passa a ser visto como ocupação essencialmente feminina, e, por conseguinte, a única profissão plenamente aceita pela sociedade, para a mulher (NOVAES, 1992, p. 21-22).

Para Demartini e Antunes (1993) é preciso considerar um conjunto de causas para explicar a ocupação do magistério pelas mulheres ao longo do século XX, entre elas: a ideia de diferenças naturais entre os sexos, sendo as mulheres mais aptas para a educação das crianças; baixos salários no magistério que desinteressaram os homens; novas oportunidades de trabalho para os homens trazidas pela urbanização e a industrialização; a abertura ao trabalho feminino, ainda que no magistério a partir de mudanças nos valores sociais; a possibilidade de compatibilização entre as atividades do magistério e o trabalho doméstico e, por fim, a ideia de vocação acomodando os papéis de professora, mãe e esposa. Muitas destas explicações permanecem presentes no meio social perpetuando uma visão de maior “adequação” das mulheres ao magistério voltado para as crianças, de modo especial, as crianças pequenas, no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, ao mesmo tempo, que perpetua a ausência dos homens nestas etapas da educação, por uma possível “inadequação” masculina ao trabalho docente aí desenvolvido.

Demartini e Antunes (1993) também apontam que a ocupação feminina no magistério não se deu nos postos de controle, direção e gestão, quase sempre sob a responsabilidade dos homens, mas a elas eram resguardadas as dimensões do afeto, das sentimentalidades, do cuidado. Ser professora era quase que o espelho econômico da função privada de ser mãe. “Associando a profissão docente à prática assistencialista, a escola passou a trabalhar com um corpo de profissionais formado na sua maioria por mulheres, por acreditar que estas cumpririam perfeitamente seu papel de mães-educadoras” (ARAÚJO; CUNHA, 2013, p. 11248).

Desse modo, não é incomum apontar o “perfil feminino” das salas de aula para explicar a desvalorização profissional e a baixa remuneração, o que, ao mesmo tempo, afastaria os homens desses cargos, cabendo a eles os cargos mais altos na hierarquia burocrática, escolar ou não. Todas estas formas de interpretação em relação à feminização

do magistério, baseado na divisão sexual, revelam a reprodução de um esquema binário excludente que coloca em contraposição o masculino e o feminino para explicar a história de professoras e professores, caracterizando da mesma forma o espaço e as práticas escolares.

No entanto, esse tipo de análise preserva em sua origem a ideia de características naturais que definem o masculino e o feminino, bem como os corpos, os comportamentos, as habilidades e os lugares que ocupam socialmente, imprimindo suas marcas na sociedade e nos diferentes espaços de socialização, entre eles a escola. A ideia de um determinismo biológico da anatomia e da fisiologia como determinantes na construção das identidades e das relações de gênero dificulta a compreensão das diferenças de gênero como uma construção social, portadora de uma natureza política, econômica e social (LIMA, 1998).

Esse trabalho apoia-se na definição de Scott (1995, p. 86) que diz: “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”. Relações de poder que são construídas numa dimensão histórica, com determinações políticas, culturais, econômicas e sociais que atribuem valores associados às masculinidades e outros às feminilidades e, portanto, carregados de sentido histórico, dando significado às relações sociais.

As relações sociais não podem ser essencializadas ou naturalizadas, isso modifica a perspectiva de análise histórica e inclui novos elementos, como ressalta Scott, “[...] a história não é mais a respeito do que aconteceu a homens e mulheres e como eles reagiram a isso, mas sim a respeito de como os significados subjetivos e coletivos de homens e mulheres, como categorias de identidade foram construídos” (1994, p. 19).

Esses significados que as relações sociais adquirem são, também, relativos ao poder, sendo o gênero, desse modo,

[...] um conjunto objetivo de referências [...] que estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social. [Assim], na medida em que estas referências estabelecem distribuições de poder (um controle ou um acesso diferencial às fontes materiais e simbólicas), o gênero torna-se implicado na concepção e na construção do próprio poder (SCOTT, 1995, p. 88).

Nesse sentido, o gênero passa a ser um componente organizador da dominação e da subordinação, e estruturas hierárquicas tomam por base a distinção entre masculino e feminino, que se apresenta como um elemento naturalizado de relações que são, na

verdade, histórica e culturalmente construídas. A elaboração do que seja masculino e feminino tem significado em cada contexto que vai resultar em diferentes relações, mulheres, homens, crianças, instituições, organizações e profissionais.

[...] nossas afirmações sobre as mulheres [e também sobre os homens, infância, aprendizagem, escola, etc.] não são baseadas em alguma realidade dada, mas emergem de nossos próprios lugares dentro da história e da cultura, elas são atos políticos que refletem o contexto de onde nós emergimos e o futuro que nós gostaríamos de ver (NICHOLSON, 1994, p. 103. Tradução nossa).

A educação é parte da organização social, é historicamente determinada, e também sofre os efeitos da dinâmica das relações existentes na sociedade em que se realiza. O gênero, ao mesmo tempo em que está presente na constituição das relações e das práticas, dando-lhes sentido, é também a categoria capaz de possibilitar a análise dos significados implícitos nestas construções sociais. Essas diversas maneiras de nos enxergarmos, como homens e mulheres, as instituições, os símbolos e compreendermos as relações sociais e de poder são fruto das diversas expressões de masculinidades e feminilidades historicamente construídas.

Do ponto de vista deste trabalho, faz-se necessário problematizar essas construções e esses modos de ser e trabalhar para possibilitar-nos pensar outras formas de identidade de gênero, de organização social, de relações sociais, de instituições e de trabalho. Neste sentido, faz-se necessário também, compreendermos esta etapa da educação quanto às suas finalidades, objetivos e proposta pedagógica refletindo e problematizando, a partir dessa realidade, o predomínio de professoras mulheres em detrimento dos professores homens na Educação Infantil.

A educação infantil atual e a atuação de professores e professoras

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, está presente em todo o Brasil, que conta atualmente com 5.570 municípios. São exatamente as redes municipais que possuem o maior número de instituições e matrículas, e que oferecem ensino público e gratuito para as famílias de diferentes estratos sociais.

Cabe à Educação Infantil atender as crianças brasileiras de 0 a 5/6 anos, através de espaços institucionais denominados de creches (para 0 a 3 anos de idade) e de pré-escolas (para 4 a 5/6 anos de idade). Embora a obrigatoriedade de matrícula na Educação Básica seja a partir de 4 (quatro) anos de idade, conforme estabelece a Lei No. 12.796. de

4 de abril de 2013, a qual altera a Lei No. 9.394 de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, é dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade (BRASIL, 2009).

A Lei No. 9.394 que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) dispõe sobre a Educação Infantil que “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (artigo 29).

Entretanto, o documento fundamental em vigência e de uso obrigatório que norteia a Educação Infantil em todo o país foi instituído pela Resolução No. 05, de 17 de dezembro de 2009, publicado pelo Ministério da Educação, sob a denominação de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Trata-se de um documento elaborado com base no Parecer CNE/CEB No. 20/2009, que foi fundamentado em amplas consultas aos especialistas da área, às instituições de educação e aos movimentos sociais brasileiros.

O contexto social e cultural, que envolve a criança, a família e a comunidade, é determinante para a formação da identidade institucional da creche ou pré-escola e, portanto, para a elaboração e organização da proposta pedagógica, definindo o currículo, as atividades, o seu funcionamento e rotinas diárias, bem como as formas adequadas de acompanhar e avaliar o desenvolvimento das crianças.

Analisando a evolução histórica das concepções na Educação Infantil, Oliveira (2002) indica na sequência a perspectiva assistencialista – especialmente usada nas creches, sobretudo, para atender famílias de baixa renda –, o modelo higienista que destacou o acompanhamento do desenvolvimento das crianças e empregou puericultores e berçaristas, o modelo recreacionista que contou com recreadores e animadores para realizar a orientação e, por fim, o modelo escolar que passou a destacar a relevância de professores para atuar com crianças desde o nascimento, exigindo a adequada formação docente.

Entretanto, o modelo escolar não despreza as dimensões relativas aos cuidados indispensáveis, sobretudo, para as crianças pequenas. Embora a noção do cuidar seja por vezes vinculada exclusivamente à higiene, alimentação, sono e segurança, na verdade os cuidados são relevantes em toda a atuação docente. Os professores são responsáveis pelos cuidados de seus alunos para além dos programas com seus conteúdos e práticas pedagógicas, seja quanto aos aspectos físicos, psicológicos, éticos ou morais. Segundo as DCNEI, através da proposta pedagógica a Educação Infantil deve conceber “a educação

em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” (BRASIL, 2009, artigo 8º.). Creches e pré-escolas se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que educam e cuidam, contribuindo para a autonomia das crianças no que se refere ao cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar, descreve o documento citado.

As práticas pedagógicas tomam como referência significativa as culturas e as diversidades nas descobertas e aprendizagens mediadas pelos professores, considerando a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança.

As atividades diárias de ensino guardam proximidade com as culturas infantis e, nesse sentido, destacam-se os jogos e brincadeiras que são coerentes com o desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos, e são atividades determinantes na educação realizada nas creches e pré-escolas. No brincar as crianças desenvolvem as suas aprendizagens mobilizando todo o seu corpo e suas linguagens, as relações com os outros, o raciocínio e a afetividade em consonância com o projeto pedagógico.

As atividades diárias contemplam, geralmente, rodas de conversas, contação de história, leitura de livros infantis, jogos e brincadeiras, atividades de educação artística, de educação física, de educação musical e outras, intercaladas com os horários de lanche, almoço, sono e banho.

O trabalho na Educação Infantil se desenvolve a partir das relações de convivência entre crianças e entre docentes e crianças, o que possibilita a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

No que se refere ao professor ou professora, seja regente de turma ou responsável por disciplina específica (Educação Artística, Educação Física, Educação Musical ou outras), a sua atuação na Educação Infantil deve ser articulada com o trabalho dos demais profissionais que compõem a equipe pedagógica, a qual deve acompanhar a proposta da escola e periodicamente realizar encontros e reuniões visando fazer as avaliações e detalhar o planejamento de forma sistematizada, propor atividades e definir procedimentos pedagógicos de curto prazo.

A noção de que todo o trabalho educativo presente nas instituições de Educação Infantil está relacionado ao conhecimento socialmente produzido é fundamental, tanto para compreender e planejar o trabalho docente nesta etapa de ensino, como para problematizar as relações sociais que perpassam o processo educacional lá desenvolvido. Inclui-se neste processo as relações de gênero que definem a presença de professores do

sexo feminino e masculino na organização do trabalho docente, na definição da proposta pedagógica e do currículo, por exemplo. A Educação infantil reproduz as relações de gênero presentes nas sociedades, como também se constitui num espaço de seu questionamento, de diferentes formas, inclusive, pela problematização do predomínio de profissionais do sexo feminino e da ausência do sexo masculino como padrões definidos para o trabalho educativo com as crianças pequenas.

Homens e a docência em educação infantil: dificuldades e possibilidades

Nem sempre a função docente foi tida como feminina. Como apontam Araújo e Cunha (2013, p. 11247): “desde o início da história da educação no Brasil, com a vinda dos jesuítas, até o final do século XIX, a profissão docente era representada pela figura do homem como sendo um exemplo para a conduta das crianças e referência para a formação do caráter”, e vão além afirmando que “a educação constituía-se numa ação marcadamente masculina, pois era feita por homens e para homens”. Aguiar (2019) ressalta ainda que “a escola que hoje em dia é marcada pela figura feminina, principalmente no campo da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em épocas remotas era representada por homens, isto é, por religiosos” (p. 63). Estas contribuições ajudam a demonstrar que as concepções de gênero, de papéis sociais, estão em constante mudança e são reelaborados e ressignificados de acordo com as transformações pelas quais a sociedade passa. Portanto, sabendo que essas visões são sociais e culturais, logo passíveis de mudança e de problematização, é possível pensar caminhos de desestabilização da feminização do magistério e de superação dos estereótipos?

Vianna (apud ANDRADE; SEDANO, 2019, p. 198), buscando explicar esse processo histórico de saída de cena dos homens do magistério e crescimento no número de mulheres, salienta que:

[...] desde o século XIX, pouco a pouco os homens vão abandonando as salas de aula nos cursos primários, e as escolas normais vão formando mais e mais mulheres. Essa característica mantém-se por todo século XX, estimulada, sobretudo, pelas intensas transformações econômicas, demográficas, sociais, culturais e políticas porque passa o país e que acabam por determinar uma grande participação no mercado de trabalho em geral.

Os estudos sobre a feminização do magistério no Brasil, como os aqui já citados, em geral, referem-se ao Ensino Fundamental, de modo especial, às séries iniciais desta

etapa de ensino. Saporoli (1998) ao analisar este processo buscando compreender a participação dos homens na Educação Infantil evidencia semelhanças e diferenças entre esta etapa de ensino e as demais, no que se refere ao processo de feminização do magistério. Sobre isso ela destaca: são poucos os homens que trabalham na Educação Infantil; a função de educador nesta etapa de ensino desfruta de pouca valorização social; diferentemente do Ensino Fundamental e Médio, a Educação Infantil, desde sua constituição com os “jardins de infância” no século XIX, nunca foi predominantemente exercida por homens, portanto, não se feminizou, sendo desde sempre um espaço de atuação feminina; a Educação Infantil, sempre trabalhou com a co-educação, não segregando sexualmente meninos e meninas.

Desse modo, a função de educadora da Educação Infantil, nasceu e manteve-se feminina. Continuando sua análise, destaca ainda que diferentemente dos homens que tinham sua capacidade profissional avaliada pelo desenvolvimento de habilidades profissionais adquiridas por meio de processos de qualificação profissional, as primeiras jardineiras de infância tinham suas capacidades avaliadas pela “capacidade de amar” e pelo desenvolvimento de técnicas de atendimento de crianças pequenas, encarada como uma qualificação associada a seus “atributos inatos” (SAPAROLLI, 1998).

Essa associação com as “capacidades inatas” das mulheres pode ter reforçado, na visão de Saporoli (1998) uma ideia de fácil acesso à profissão que não exigia qualificação profissional específica, contribuindo assim para afastar os homens, desvalorizar os salários e diminuir o prestígio social da profissão. No Brasil, de acordo com o Censo Escolar de 2019 (INEP, 2019) 73,3% dos professores da Educação Infantil possuem formação em curso superior, e 23,8% possuem formação em nível Médio ou inferior. Em 2015 eram apenas 61,9% com formação superior, demonstrando um aumento apenas recente da formação em cursos superiores de Licenciatura, o que pode indicar a permanência da ideia de uma entrada facilitada na profissão pela falta de exigência de uma maior qualificação profissional, em nível superior.

Em trabalho publicado em 2018, Abuchaim aponta essa ausência dos homens na Educação Infantil como uma tendência mundial.

De acordo com Warin e Wernersson (2016), os percentuais encontrados na maioria dos países não passam de 3% e, mesmo no país no mundo onde há a maior porcentagem de homens atuando, a Noruega, o percentual é ainda baixo: 10%. A profissão docente na educação infantil parece ganhar um adjetivo de “feminina”, como se apenas as mulheres pudessem e/ou tivessem interesse na educação de crianças pequenas (p. 58).

Nesse sentido, pode-se afirmar que em termos sociais e culturais, há uma permanência da ideia de que o perfil esperado para a docência em Educação Infantil é o feminino, segundo os padrões ocidentais e binários de gênero que apresenta “características maternas” (OLIVEIRA; SILVA JUNIOR; SILVA, 2018). Ser carinhosa, amável, calma e criativa seriam então características que, por vezes, se sobreporiam à necessidade de formação pedagógica. O conhecimento sistematizado sobre o desenvolvimento infantil, sobre práticas didáticas e sobre legislação apareceriam, nesta concepção, como secundárias nesta imagem idealizada da “professora-mãe” da Educação Infantil.

Contudo, o artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96) afirma que:

Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício *e tendo sido formados em cursos reconhecidos*, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio [...] (BRASIL, 1996. grifo nosso).

O artigo 62 da mesma Lei registra:

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

Do ponto de vista legal, portanto, não há qualquer restrição à atuação masculina na área. A formação mínima exigida, permite a qualquer pessoa, independentemente de seu gênero, sexo e/ou sexualidade, exercer a função de cuidar e educar as crianças nos espaços de pré-escola e creche. Evidencia-se, desta forma, que as barreiras são construídas no campo cultural e do simbólico, logo passíveis de serem ultrapassadas se pretendemos problematizar a presença, ou ausência, de homens na Educação Infantil.

Do ponto de vista da representação cultural e simbólica, a questão da dicotomia “cuidar x educar” na Educação Infantil parece não ter sido completamente superada, visto que nesta etapa, e por extensão nas séries iniciais do Ensino Fundamental, ainda pode ser entendido por algumas pessoas como espaços do cuidado e, por essa razão, a pessoa mais capacitada para o cargo seria aquela que supostamente cumpre as “*exigências sociais*” para esse cuidado, a mulher, uma vez que “a maioria dos argumentos utilizados em detrimento da atuação masculina, refere-se à preocupação com o cuidado das crianças pequenas” (OLIVEIRA; SILVA JUNIOR; SILVA, 2018, p. 160). Isto é, a visão sobre o

magistério da Educação Infantil, ainda reforçaria a ideia de uma habilidade “natural” das mulheres para o seu exercício, num constante esforço de afastamento da atuação masculina que, supostamente, é menos capaz de exercer o cuidado de crianças pequenas.

A fala dos sujeitos da pesquisa de Aguiar (2019) também sustenta esta argumentação, quando afirmam: “eles não sabem cuidar, a visão que as professoras possuem” (p. 70), ou ainda: “[...] Para eles um professor não terá os mesmos cuidados com as crianças tanto quanto a mulher, isso me incomodava muito, ainda mais quando cheguei na escola” (p. 67).

Sobre essa divisão sexual que delimita “profissões de homens” e “profissões de mulher”, Vianna (2013) afirma que:

As mulheres passam a ser geralmente associadas às atividades como alimentação, maternidade, cuidado e educação. Enquanto os homens são costumeiramente vistos como provedores e relacionados ao uso do poder. Criam-se, então, vários estereótipos sobre homens e mulheres: agressivos e racionais para os primeiros, e dóceis, relacionais e afetivos para as segundas. E, como decorrência, funções como alimentação, maternidade, preservação, educação e cuidado com os outros são mais relacionadas aos corpos e às mentes femininas, ocupando lugar inferior na sociedade quando comparadas às atividades masculinas (p. 171).

Esses estereótipos de homens, de mulheres, de masculino e feminino, vão sendo reproduzidos socialmente. De acordo com os dados do Censo Escolar de 2013 (INEP, 2014), das 474.591 funções docentes na Educação Infantil, apenas 3% delas são ocupadas por homens. Esses números podem nos indicar que haja dificuldades ou desinteresse dos homens para ingressarem nos cursos de formação de professores de nível médio – modalidade Normal e também nos cursos de Pedagogia, responsáveis pela formação de professores para atuarem na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Não raro vamos verificar que uma profissão marcada como “feminina”, como é o caso da docência, mas também da enfermagem (AMANCIO; SIMÕES, 2004), e de tantos outros postos de trabalho, podem colocar em xeque a sexualidade e a moralidade quando assumida por homens. Sobre essa questão, Ramos (apud OLIVEIRA; SILVA JUNIOR; SILVA, 2018, p. 160) aponta:

O tratamento das profissionais e das famílias é de colocar o homem, enquanto sujeito, em xeque. Enquanto ele não der provas de uma sexualidade ilibada e de uma conduta respeitosa, ele será questionado. A sexualidade é especialmente questionada. Pensam que ou ele é perverso, ou é gay, ou não é “homem de verdade.”

Problema que não é circunscrito à cultura brasileira e que também não é recente, uma vez que, segundo Saporoli (1998), Klinman ao analisar a presença de homens na Educação Infantil, destaca que essa é uma percepção que remonta aos anos 1940 a 1960, especialmente, em alguns estados norte-americanos que cercearam o direito dos homens de exercerem a função de educadores infantis, sob pena de terem sua masculinidade questionada.

Oliveira, Silva Junior e Silva (2018, p. 161) vão além e explicitam que “a preocupação com a sexualidade é resultado de uma sociedade extremamente homofóbica e heteronormativa que vive a todo instante vigiando as sexualidades dos sujeitos.” Além disso, os mesmos autores citam Rabelo e Martins os quais salientam que “a homofobia se aplica, então, não só aos homossexuais, mas a toda pessoa que tem (ou parece ter) alguma qualidade que se atribui ao outro sexo” (p. 161).

Assim, se conseguem superar esses preconceitos de gênero – e de sexualidades, baseados em estereótipos – nas escolas enquanto aluno, o problema pode se arrastar para o âmbito profissional. A partir destes questionamentos, oportunidades de estudo ou de trabalho, como estágios e cursos de aprofundamento, podem ser decididos a partir de padrões culturais ou ideológicos, que constroem a imagem da mulher, da pessoa do sexo feminino como a pessoa ideal para lidar com crianças. Essa dificuldade é traduzida pela fala de um dos entrevistados do estudo de Aguiar (2019), ao buscar uma vaga de estágio em uma escola, “soube através dessa amiga que me falou que a diretora não contratava homens” (p. 64), e continua no mesmo texto, salientando que “embora sejam formados professores homens e mulheres, quando se é do sexo masculino há, por parte do mercado de trabalho, um estranhamento, até uma recusa quanto às contratações” (p. 65).

O esforço para manter os homens afastados do magistério de Educação Infantil, também pode assentar-se na concepção do homem como potencial abusador. Saporoli (1998) ao discutir estudos que analisaram a ausência de homens na Educação Infantil, na África, América, Ásia e Europa, destaca que além de apontarem como causa os mitos e ideias arraigados sobre masculinidade também indicaram que a presença masculina em creches e pré-escolas desperta “preocupação e ansiedade quanto à hipótese de abuso contra a criança, uma vez que as política de atendimento às crianças são regidas por visões que associam homens e violência contra crianças, principalmente, nos Estados Unidos” (p. 113).

Apesar disso, é possível questionar: é realmente impossível termos *professores* com competência teórica e ética para assumir as turmas de Educação Infantil? É justa essa vigilância constante depositada sobre as ações de professores homens que estão

atuando na Educação Infantil? Dados estatísticos mostram que as violências sexuais às crianças acontecem em maior número dentro de casa, por familiares¹, e são, muitas vezes, os profissionais da escola, aqueles que reconhecerão o abuso e acionarão os mecanismos de controle e proteção da criança, pelas vias legais, oferecendo-lhe a segurança necessária.

Araújo e Cunha (2013, p. 11252) citam Louro para tratar do estado de alerta permanente nas escolas “em relação à sexualidade daqueles/as que exercem o papel de formadores/as dos alunos. Através de suas angústias pode-se perceber também que essa vigilância é redobrada nos casos em que homens assumem as turmas de crianças”, segundo a autora, uma preocupação de Foucault.

Oliveira, Silva Junior e Silva (2018) problematizam essa noção impeditiva da atuação de homens na Educação Infantil sob o signo de um suposto potencial de abuso, registrando que:

Diante da erotização compreendida na relação adulto-criança, meninas e meninos pequenos são tidos como alvo e poderiam estar mais propensos às ações desses possíveis pedófilos, o que preocupa muito os responsáveis que vivenciam esta realidade, porém, se mulheres podem dar banhos em bebês, em crianças pequenas, por que os homens também não o podem? Sob a justificativa de desvio de conduta, as principais aflições da sociedade remetem à homossexualidade, à pedofilia e ao assédio sexual, tendo em vista o contato com os corpos das crianças (p. 161).

A presença de homens na Educação Infantil, pode gerar desconforto, principalmente em relação às meninas, sob a responsabilidade de professores homens. Outro professor entrevistado por Aguiar (2019), falando desse regime de vigilância sobre a atuação de professores homens, quando estes estão na docência em Educação Infantil, relata: “Eu tinha que dar aulas de portas abertas para que a minha diretora me vigiasse constantemente. Era constrangedor, pois o único era eu com essa recomendação!” (p. 67).

De acordo com Monteiro e Altmann (2014) existem dificuldades decorrentes da presença masculina em uma profissão naturalizada como feminina, como é o caso dos “questionamentos com relação aos momentos de higiene e uso dos sanitários”.

Diante de noções de masculinidade hegemônica e de concepções de infância que permeiam o imaginário social, a presença, em um mesmo

¹ Maioria dos casos de violência sexual contra crianças e adolescentes ocorre em casa; notificações aumentaram 83%. Disponível em: <https://g1.globo.com/google/amp/ciencia-e-saude/noticia/maioria-dos-casos-de-violencia-sexual-contras-criancas-e-adolescentes-ocorre-em-casa-notificacao-aumentou-83.ghtml>. Acesso feito em: 10 mai. 2020.

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 (p. 730).

Nesse sentido, não se considera que as relações das mulheres possam comportar qualquer tipo de erotização, a partir da ideia de inocência implícita na relação maternal, no entanto, o mesmo não se aplicaria aos homens quanto às experiências da paternidade. Na relação com as crianças pequenas, são colocadas sob suspeita, sua identidade masculina e sua moralidade (MONTEIRO; ALTMANN, 2014).

Construímos, então, duas imagens excludentes e preconcebidas – a professora ideal, feminina e maternal *versus* o homem, inapto para a sala de aula, porém com capacidades outras para atividades que não demandem o cuidado – visão que retira dos sujeitos os direitos de escolha e de realização profissional. “O esperado é que os homens que optam por carreiras consideradas femininas ocupem funções de gestão escolar, e não de professor” (MONTEIRO; ALTMANN, 2014, p. 735).

De acordo com Louro (apud AGUIAR, 2019, p. 61), esses papéis socialmente impostos caracterizam, de maneira redutora e simplista, o que é considerado adequado/inadequado para o homem e para mulher. E, portanto, para a escola, para a educação em geral e para a Educação Infantil, a partir de seus objetivos e propostas pedagógicas.

Os perfis das turmas dos cursos de licenciatura revelam uma clara divisão sexual do trabalho²: para as licenciaturas em áreas de exatas e ciências da natureza predominam homens, enquanto nas Ciências Humanas e Sociais a predominância é de mulheres – exceto para o curso de Licenciatura em Educação Física, que é dominado por homens – como afirmam Oliveira, Silva Junior e Silva (2018) ao constatar que no curso superior de formação de professores predominam as mulheres. A dificuldade de vermos homens nesses cursos deveria produzir discussões sobre como são vistos os cursos de formação

² Monteiro e Altmann ressaltam em sua pesquisa que “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%” (2014, p. 723).

de professores e as expectativas sociais sobre o profissional de educação e sua atuação, em uma perspectiva de gênero, que fosse capaz de mudar as práticas e mentalidades.

Rabelo, ao fazer um estudo comparativo Brasil-Portugal sobre os porquês das escolhas de homens para a docência nas séries iniciais, assinala que “a subjetividade de cada um está presente na opção da via profissional a seguir, entretanto, as condições objetivas/externas e as representações sociais veiculadas por elas sempre influenciarão esta escolha de alguma forma” (2010, p. 281).

A oposição entre masculino e feminino atribui diferentemente características a homens e mulheres, de forma excludente, e não contribui para percebermos como essas atribuições são construções históricas que podem ser transformadas nas relações sociais. A realidade da educação em geral e da educação de crianças pequenas, em particular, não deve ser banalizada, normalizada, ou compreendida de forma a-histórica. Faz-se necessário buscar entender esse cenário, como e porque foi produzido e quais possibilidades dispomos para superar e construir novos modos de pensar e fazer a docência em Educação Infantil.

Considerações finais

Como principais resultados deste trabalho, consideramos relevante destacar os aspectos que mais se evidenciam e que indicam a necessidade de outros estudos de aprofundamento. Em primeiro lugar, a importância das discussões sobre gênero e suas interfaces com educação ultrapassarem as barreiras da academia e alcancarem as escolas e a sociedade como um todo, contribuindo para superar dicotomias e preconceitos fundados no gênero que delimitam corpos legítimos e ilegítimos para o próprio campo da educação. Ou seja, compreendermos o fenômeno do trabalho docente feminino e masculino como uma questão mais geral, relativo às relações sociais, ao modo como vivenciamos o sexo, o gênero, a sexualidade e como, decorrente disso, ocorre a significação social das ocupações profissionais e a distribuição desigual de poder. Isto pode ser confirmado pelo processo histórico de ocupação do magistério pelas mulheres, constituindo-se como profissão feminina, resultado de uma construção social.

A superação dessa expectativa e dessa feminização compulsória do magistério, principalmente em Educação Infantil, é importante em dois sentidos: por propiciar uma libertação das amarras do gênero às mulheres e por apresentar possibilidades de atuação profissional a homens que almejam profissões que articulem o cuidado e a educação,

como é o caso da Educação Infantil. Neste sentido, consideramos a necessidade de um trabalho contínuo e comprometido ética e teoricamente para ensaiar mudanças no cenário educacional e superar pré-julgamentos e concepções que conformam corpos a determinadas profissões. É necessário discutirmos novas formas e concepções de docência em Educação Infantil, discutirmos masculinidades e feminilidades de forma que sejam rompidas as concepções simplistas e reducionistas de papéis sociais. É preciso considerar os diversos modelos de masculinidades, feminilidades e suas formas de vivenciar diferentemente os espaços públicos e privados de modo a ampliar as possibilidades de atuação profissional para diversos jovens, de ambos os sexos, e a diminuição da segregação social e profissional.

Um segundo aspecto que é importante ratificar refere-se ao fato de que a etapa da Educação Infantil requer a atuação de um profissional capaz de articular diversos conhecimentos e ainda a dimensão do cuidado. Para atuar nesse segmento é essencial que se tenha um acúmulo de discussão e formação acadêmica que garanta ao profissional um trabalho efetivo que colabore com o desenvolvimento infantil em suas múltiplas faces. Cabe aos professores, além dos cuidados de seus alunos, a elaboração dos programas com os conteúdos e práticas pedagógicas que atendam às necessidades físicas, psicológicas, éticas ou morais das crianças. Para isto, é necessária atenção às culturas e às diversidades no trabalho mediado pelos professores para o atendimento integral da criança da Educação Infantil. Deste modo, o sexo não deveria ser uma característica utilizada para definir a capacidade profissional de homens e mulheres para atuar no magistério da Educação Infantil, mas apenas a sua formação e o desenvolvimento de sua prática profissional no atendimento das demandas específicas das crianças desta etapa de ensino.

Por fim, evidenciou-se também que a Educação Infantil não vivenciou o processo de feminização, uma vez que sempre foi um espaço de exclusiva atuação feminina. No entanto, todas estas questões em torno do debate da atuação feminina e masculina na Educação Infantil demonstram que não há fatores impeditivos legais e/ou formativos para atuação de profissionais homens nas creches e pré-escolas, entretanto, estão presentes bloqueios socioculturais e políticos de gênero que necessitam ser superados. Como evidenciamos neste trabalho, a construção e a perpetuação de um ideal de “professora-mãe”, fundada em determinismos biológicos sobre a maternagem – também uma construção social –, não traz por si só atribuições suficientes que qualifiquem para o trabalho docente em Educação Infantil.

Este artigo aponta para o necessário processo de desnaturalização dos processos de construção do magistério da Educação Infantil, das suas características e práticas

pedagógicas, como um campo aberto a novas possibilidades, inclusive para o trabalho docente masculino.

Referências

ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. *Panorama das políticas de educação infantil no Brasil*. Brasília: UNESCO, 2018.

AGUIAR, Jonathan Fernandes. Uma escola para todos: homens no magistério também ocupam este espaço. *Crítica Educativa*. Sorocaba, v. 5, n. 2, p. 59-72, jul./dez. 2019.

ANDRADE, Melquíades Marques Correia; SEDANO, Luciana. Presença masculina na educação infantil: um estudo sobre a cidade de Ilheus/BA. In: VIEIRA, E. P.; SEDANO L. (orgs.). *A educação infantil em debate: Crianças, linguagens e formação docente*. Curitiba: CRV, p. 195-210, 2019.

APPLE, Michael Whitman. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 60, p. 3-14, fev. 1987.

ARAUJO, Lucélia Costa; CUNHA, Renata Cristina. Os homens na docência e a feminização do Magistério. In: XI Congresso Nacional de Educação, 11., 2013, Curitiba. *Anais do XI Congresso Nacional de Educação*. EDUCERE: Curitiba, 2013. p. 11245-11258.

BRASIL. *Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução Nº 05 de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: CNE, 2009.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev. 1988.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993.

INEP. *Censo da Educação Básica 2019: notas estatísticas*. Brasília: MEC/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”, 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6798882. Acesso em: 09 jul. 2020.

_____. *Censo Escolar da Educação Básica 2017: notas estatísticas*. Brasília: MEC/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2018-pdf/81861-divulgacao-censo-2017-vi-pdf/file>. Acesso em: 09 jul. 2020.

_____. *Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico*. Brasília: MEC/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf. Acesso em: 09 jul. 2020.

IZQUIERDO, Maria Jesus. Uso y abuso del concepto de género. In: VILANOVA, M. *Pensar las diferencias*. Barcelona: ICD, 1994.

LIMA, Míriam Morelli. *Professoras e professores na escola de séries iniciais: uma análise na perspectiva das relações de gênero*. 1998. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. A educação da mulher: a feminização do magistério. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 22-40, 1991.

LOURO, Guacira Lopes. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 31-39, jul./dez. 1989.

MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMANN, Helena. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. *Cadernos de Pesquisa*, v. 44, n. 153, p. 720-741, jul./set. 2014.

NICHOLSON, Linda. Interpreting gender. *Signs, Journal of Women in Culture and Society*, Chicago, v. 20, n. 1. 1994.

NOVAES, Maria Eliana. *Professora primária: mestra ou tia?* 5 ed. São Paulo: Cortez: 1992.

OLIVEIRA, Lívia Machado; SILVA JUNIOR, Jonas Alves; SILVA, Maria de Lourdes Ramos. Um caso de subalternidade masculina: estudo sobre o homem-professor na educação infantil. *International Studies on Law and Education*, v. 28, 2018. Disponível em: <http://www.hottopos.com/isle28/index.htm>. Acesso em: 10 mai. 2020.

OLIVEIRA, Zilma R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

RABELO, Amanda Oliveira. Professores homens nas series iniciais: escolha profissional e mal-estar docente. *Educação & Realidade*, v. 35, n. 2, 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação e gênero no Brasil. *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP*, São Paulo, n. 11, p.7-18, nov. 1994a.

_____. A educação de mulheres jovens e adultas no Brasil. IN: SAFFIOTI, H.; MUÑOZ-VARGAS, M. (Orgs.). *Mulher brasileira é assim*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, Brasília. UNICEF, 1994b. p. 27-62.

SAPAROLI, 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, jan./jul. 1998.

SCOTT, Joan. Prefácio a Gender and Politics of History. Tradução: Mariza Corrêa. *Cadernos Pagu*. Campinas, Núcleo de estudos de Gênero/UNICAMP, n. 3, p. 11-27, 1994.

_____. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Tradução: Guacira Lopes Louro. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SIMÕES, Joaquim; AMANCIO, Lúcia. Gênero e enfermagem: um estudo sobre a minoria masculina. *Sociologia*, n. 44, p. 71-81, jan. 2004.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, S. C. (Org.). *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações*. Brasília: Abaré, 2013. p. 159-180.

YANNOULAS, Silvia. Feminização ou feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. *Temporalis*, Brasília, ano 11, n. 22, p. 271-292, jul./dez, 2011.

Recebido em: 15 jan.2021.
Aprovado em: 13 set. 2021.

***André Luiz Coutinho Vicente** é Graduado em Pedagogia (IE/UFRRJ), integra o Laboratório Conectividades (PPGCS/UFRRJ). Desenvolve pesquisas no campo dos Direitos Humanos e Sexuais, discursos e práticas de Estado, marcadores sociais da diferença, políticas públicas em/para Educação.

E-mail: alcoutinho1996@gmail.com

ORCID-ID: [0000-0001-8428-5688](https://orcid.org/0000-0001-8428-5688)

****Miriam Morelli Lima de Mello** é Professora adjunta da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, doutora em Educação (UNICAMP), mestre em Educação (USP), graduada em Pedagogia (UFES). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Diferenciação Sociocultural (GEPEDISC/UNICAMP) e do Grupo de Pesquisa Trabalho, Política e Sociedade (GTPS/IM/UFRRJ).

E-mail: morelli.miriam@gmail.com

ORCID-ID: [0000-0002-2406-7432](https://orcid.org/0000-0002-2406-7432)

TRABALHO, FORMAÇÃO DOCENTE e atuação masculina na educação infantil:
É possível ultrapassar os marcadores de gênero

*****Alexandre Moraes de Mello** é Professor titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), doutor em Educação (USP), mestre em Didática da Educação Física (UFRJ), licenciado em Educação Física (UnB). Atua no Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDan) da EEFD/UFRJ e coordena o laboratório LABJOGOS.

E-mail: alexandre@eefd.ufrj.br

ORCID-ID: 0000-0003-0312-5725
