



SOBRE A CARREIRA DOCENTE, A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO E A DOCÊNCIA MASCULINA NA CONSTRUÇÃO DO GÊNERO E DA SEXUALIDADE INFANTIL

Amélia T. B. da Cunha – FaE/UFPel

Resumo : Este texto é parte de uma pesquisa de doutorado em fase inicial na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, a qual consiste em investigar e problematizar sobre a constituição docente de professores homens que exercem a docência com crianças. Nele apresento uma breve análise sobre a constituição da carreira docente no Brasil e do processo da feminização do magistério ao longo dos anos, buscando nas suas raízes históricas a explicação do fenômeno. Revela-se importante para a tese compreender quais mecanismos históricos e culturais contribuíram na manifestação e reprodução da ideia de que a prática docente com crianças é uma atribuição feminina. O artigo mostra, ainda, a interpretação de alguns teóricos acerca da docência masculina com crianças e sobre a supremacia dos ideais da heterossexualidade na sociedade brasileira. Pretende, nesse sentido, contribuir na compreensão dos ideais de feminilidade e masculinidade ainda presentes na educação do país.

Palavras-chave: educação; docência; feminização.

Introdução

Este texto traz uma abordagem constituinte de uma pesquisa de doutorado que está em fase inicial na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas – FaE/UFPEL. A investigação tem o objetivo de analisar e problematizar as constituições docentes de homens que exercem sua profissão com crianças da Educação Infantil e Séries Iniciais nas escolas da rede municipal de ensino no município de Pelotas/RS.

Para o entendimento da constituição docente, faz-se necessário compreender o processo histórico e cultural que determinou as condições do exercício da docência no Brasil para professoras e professores.

Nos anos finais do século XIX intensificaram-se os debates e propostas acerca da educação. Essas propostas significavam a possibilidade para certa porção de a sociedade brasileira alcançar um incipiente grau de liberdade. Tratava-se, naquele momento histórico, da criação de escolas e do quanto a instrução beneficiaria as mulheres.

Embora o interesse manifesto por “grupos de trabalhadores organizados em torno de ideais políticos, como o socialismo ou o anarquismo” (LOURO, 2001, p. 446) e a efetivação desses ideais na criação de escolas, ainda era possível perceber a necessidade de justificar e aliar a educação ao “destino de mãe” (idem, p. 447).

A mulher deveria ser educada e não instruída por que, segundo os estudos de Louro (2001),

na opinião de muitos, não havia porque mobiliar a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que seu destino primordial – como esposa e mãe – exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios. Ela precisaria ser, em primeiro lugar, a mãe virtuosa, *o pilar de sustentação do lar*, a educadora das gerações do futuro (idem, p. 446, destaque da autora).

Já os estudos sobre masculinidades tiveram início na década de 80 do século passado, mas, somente a partir da segunda metade dos anos 90 é que esse campo de estudos mostrou a construção de uma complexa discussão sobre o tema, tanto teórica quanto epistemologicamente, assim como uma discussão política e ética.

Dentro desse panorama, uma das constatações que tem sido feita refere-se à ruptura com a concepção binária dos sexos como argumentação, bastante essencialista, utilizada durante longo período entre estudiosos/as que adotam gênero como categoria analítica para justificar as desigualdades entre os homens e as mulheres.

Essa ruptura proporcionou a possibilidade de pensarmos outras questões referentes à construção social de gênero, inclusive no espaço escolar.

Giddens (2005) afirma que as mudanças que nos afetam são oriundas das transições históricas que estamos vivenciando mais fortemente desde os séculos XVII e XVIII e que a influência dessas mudanças na vida cotidiana é tão importante quanto aquelas operadas no nível das relações políticas e econômicas.

Dentro desse contexto e pensando no alcance dessas transformações sociais e culturais é que desenvolvo um estudo sobre como se constituem docentes os homens que exercem sua profissão com crianças, problematizando as relações existentes entre docência, infância e gênero a partir das perspectivas teóricas dos Estudos de Gênero.

Nesse sentido, procuro investigar como os homens se constituem docentes, como constroem suas identidades de gênero, quais os significados da docência para esses professores, como percebem os desafios no âmbito das relações entre adultos e crianças e como essa significação/subjetivação se reflete no cotidiano da sala de aula no que se refere a gênero e sexualidade com crianças.

É possível pensar, portanto, que as relações estabelecidas entre adultos e crianças, em espaços educativos, constituem importantes fontes para a problematização de como se constroem as identidades e os papéis de gênero dessas crianças a partir da figura do professor.

Neste texto trago alguns apontamentos relativos ao processo histórico da construção da carreira docente para tentar compreender como a presença masculina no exercício da

docência com crianças é percebida hodiernamente. Contudo, não faço aqui uma análise mais contundente de um elemento comum e bastante questionado nesse segmento da educação e que se refere ao conceito de cuidado. Detenho-me, apenas, a trazer o fenômeno da passagem do trabalho docente das mãos masculinas às femininas no Brasil e o quanto essa situação moldou a identidade docente e as práticas pedagógicas de professores e professoras brasileiros.

Homens na educação: alguns aspectos a serem considerados

Tomando os estudos de Scott (1995) e Louro (1997) para as definições sobre relações de gênero e partindo da ideia de que as interações estabelecidas entre professor e crianças fazem parte das experiências objetivas e subjetivas que vão criando tanto as suas personalidades quanto seus papéis sociais de gênero, o trabalho busca abordar como essas relações cotidianas na escola influenciam as construções de gênero e a sexualidade de meninos e meninas que tem o professor homem como figura de referência no espaço escolar. Para tanto, torna-se indispensável compreender a constituição desse docente, assim como ter em conta que essa constituição não está nem pode estar apartada da sua condição de gênero.

Em um dos capítulos do livro: “Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente” (1991), Antônio Nóvoa argumenta que o processo de passagem da educação das crianças das famílias e/ou comunidade à instituição escolar pode ser relacionado a outros processos de mudanças ocorridos nos primeiros momentos do século XV. O caráter assumido pela educação derivou das mudanças econômicas e sociais desenvolvidas a partir do desenrolar do comércio, século X em diante, e das suas exigências.

Com o desenvolvimento do comércio e algumas realizações em outros campos, como as Artes e as Ciências, a educação saiu da tutela da Igreja e foi assumida pelo Estado laico.

Muitas das transformações que ocorreram desde então em nossa sociedade tiveram bastante repercussão. Algumas transformações e conquistas desestabilizaram conceitos hegemônicos do papel da mulher e do homem no mundo, resultando em mudanças nas representações do gênero masculino, afetando as escolas, o corpo docente, os estudantes, a família, o Estado e as relações entre todos eles.

Foi com os estudos de ARIÈS (1981) que se estabeleceu a discussão sobre o ‘sentimento da infância’ e a partir de então cresceram os estudos voltados para a educação da criança.

Entretanto, a maioria parte das pesquisas que tinham por escopo analisar a relação criança e educação referia-se principalmente às questões de desenvolvimento infantil, com olhar especial para as questões motoras, afetivas e cognitivas.

Dentre os vários estudos que têm como tema a educação de crianças, nota-se a predominância de investigações destinadas a problematizar sobre a escolarização por ciclos, sobre formação de professores, sobre a progressão continuada, a alfabetização, o fracasso escolar, o ensino de 09 anos, sobre políticas públicas, sobre o currículo e sobre as práticas pedagógicas. Evidencia-se que uma grande parte dos estudos ainda não chega a tratar das relações de gênero que se fazem presentes no cotidiano escolar.

Nóvoa (1992) demonstra em outro estudo que as mudanças sociais, frutos do nosso tempo, transformam profundamente o trabalho do professor, originando uma sensação de desajustamento e dificuldades nas atuais dimensões constitutivas da sua identificação como professor e da condição docente (NÓVOA, 1992).

Inferese, então, que as identidades docentes são fabricadas e produzidas por contingências históricas e, segundo Britzman (1996), em grande medida sofrem interferências da “própria experiência vivida” (BRITZMAN, 1996, p. 74).

Nesse sentido, para Garcia, Hypólito e Vieira (2005), a identidade profissional dos docentes

é assim entendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão — certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente —, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola (GARCIA, HYPÓLITO e VIEIRA, 2005, p. 54).

Considerada uma profissão masculina até os anos finais do século XIX, a docência feminina, no Brasil, aos poucos vai tomando lugar na educação, tendo em vista os impedimentos morais da época que consideravam inadequado que as meninas fossem educadas pelos professores homens. Segundo Almeida (1998), são dois os motivos para essa inserção das mulheres no magistério, primeiro pelo “repúdio à co-educação liderado pela Igreja Católica” (ALMEIDA, 1998, p. 65) e, segundo, pela “necessidade de professoras para reger as classes femininas” (idem, p. 65).

Não restam dúvidas quanto à presença dos ideais republicanos que propagavam a necessidade de instrução do povo e “a crença no poder da educação” (ALMEIDA, 1998, p.

66) para que o fenômeno da feminização do magistério no Brasil ganhasse cada vez mais impulso.

Nos finais do século XIX as escolas normais brasileiras registraram um aumento considerável no número de matrículas de mulheres, bem como evidenciaram, ao mesmo tempo, o abandono das salas de aula pelos homens, fato que pode ser relacionado à crescente necessidade de mão de obra na indústria que despontava no país.

Sobre esse ponto cabe trazer a análise que faz Louro (2001) acerca da transformação do magistério em *trabalho de mulher* (destaque feito pela autora). Assim,

Vale lembrar que a atividade docente, no Brasil, como em muitas outras sociedades, havia sido iniciada por homens – aqui, por religiosos, especialmente jesuítas, no período compreendido entre 1549 e 1579. Posteriormente, foram os homens que se ocuparam com mais frequência, tanto como responsáveis pelas “aulas régias” – oficiais – quanto como professores que se estabeleciam por conta própria (LOURO, 2001, P. 449).

A autora ainda coloca que a pretensão em criar as escolas normais era a de formar professoras e professores para atender a demanda, mas que o objetivo não foi alcançado exatamente como havia sido imaginado: “pouco a pouco os relatórios iam indicando que, curiosamente, as escolas normais estavam recebendo e formando mais mulheres que homens” (LOURO, 2001, p. 449).

Para Carvalho (1998), a ocupação profissional dos homens revela em grande medida o caráter atribuído socialmente para a valorização da norma heterossexual, pois representa o cumprimento das prescrições sexuais e de gênero impostas socialmente. Ela coloca que

As relações de trabalho têm sido o ponto-chave na afirmação das masculinidades, pelo fato delas estarem intensamente associadas à habilidade técnica, à capacidade de estabelecer vínculos com outros homens e à ética do provedor (...). Assim, a afirmação da masculinidade para diferentes grupos de homens depende em grande medida de seu sucesso no trabalho remunerado (CARVALHO, 1998, p. 411).

A partir dos estudos empreendidos por Apple (1988), acerca da feminização do magistério primário nos Estados Unidos e Inglaterra, Almeida (1998) considera que

na passagem progressiva de trabalho masculino a trabalho feminino, as condições econômicas e as de gênero são determinantes e no processo de desvalorização do magistério, as inserções de classe social por certo transcendem a questão simplesmente sexual e englobam os dois sexos (ALMEIDA, 1998, p. 65).

Louro (2001) contribui nessa questão ao afirmar que “para muitas jovens o trabalho remunerado se colocava como uma exigência para sua própria sobrevivência, e o magistério, como se sabe, apresentava-se como um trabalho digno e adequado” (LOURO, 2001, p. 465).

Marília Pinto de Carvalho (1998) elaborou uma crítica sobre a hegemonia, nas primeiras décadas do século XX no Brasil, de “um discurso que associa o ensino primário com características consideradas femininas” (1998, p. 406). Com isso a autora forneceu elementos para a problematização da visão maternal da docência com crianças *versus* “aqueles aspectos socialmente identificados com a masculinidade, tais como a racionalidade, a impessoalidade, o profissionalismo, a técnica e o conhecimento científico” (1998, p. 409). Foi possível compreender como, a partir de uma visão essencialista e sexista que atribui aos homens certas prerrogativas inerentes à sua condição de machos, se constroem vantagens e privilégios masculinos.

Segundo Bourdieu (2003), essa naturalização do poder da masculinidade se dá à medida que se eterniza a visão binária de macho e fêmea. De acordo com esse autor, essa visão vai sendo revalidada como uma ordem estabelecida e dessa forma fundada socialmente quase sem questionamentos, de modo bastante natural.

Portanto, deduz-se que o abandono de uma porção significativa dos homens do ensino, principalmente o primário, ao longo de várias décadas pode ter sido uma saída em busca de empregos com melhor remuneração, situação que foi propiciada pelo desenvolvimento industrial do país e sua consequente modernização, tendo em vista que “(...) a economia capitalista industrial demandava a criação de novos empregos a serem preenchidos pela população masculina (...)” (ALMEIDA, 1998, p. 70).

Docência e construção do gênero e da sexualidade infantil

Historicamente a educação das crianças pequenas vem sendo, em grande parte das culturas, uma atribuição do universo feminino, portanto, ocupação exercida por quem é considerado inferior, frágil, o que proporciona certa polêmica do trabalho docente masculino na educação infantil e nas séries iniciais. Welzer-Lang (2004, p. 118) diz que “para ser valorizado, o homem precisa ser viril, mostrar-se superior, forte, competitivo... senão é tratado como os fracos e como as mulheres, e assimilado aos homossexuais”.

Nesse mesmo sentido Connell (1995) demonstra que há uma convenção, um costume admitido nas relações sociais, em torno da construção da hegemonia heterossexual masculina. Vejamos o que o autor coloca sobre essa questão.

Existe uma narrativa convencional sobre como as masculinidades são construídas. Nessa narrativa toda cultura tem uma definição da conduta e dos sentimentos apropriados para os homens. Os rapazes são pressionados a agir e a sentir dessa forma e a se distanciar do comportamento das mulheres (...) a feminilidade é compreendida como o oposto. A pressão em favor da conformidade vem das famílias, das escolas, dos grupos de colegas (...), (CONNELL, 1995, p.189).

O autor alerta, porém, que “não devemos pensar as masculinidades como construções fixas, mas, sim entendidas como capazes de ser permanentemente reconstruídas” (CONNELL, 1995, p.189).

Nesse sentido, pensar a educação, e mais especificamente a docência masculina com crianças, a partir dos estudos de gênero significa entender e considerar que as primeiras utilizações desse termo ocorreram por volta da década de setenta e que buscavam trazer à tona o caráter histórico e social das diferenças entre os homens e as mulheres para poder suplantar a ideia das diferenças baseadas nas determinações biológicas, as quais eram usadas como “argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção (...)” (LOURO, 2004, p. 20).

Pensar a construção de gênero a partir da perspectiva dos estudos de gênero é ter em conta que na escola ainda muitas/os educadoras/es “tomam para si a responsabilidade de atuarem como ‘vigilantes’ da sexualidade infantil, na tentativa de moldarem os comportamentos que consideram mais apropriados para meninos e meninas” (LUCENA, 2003, p. 22).

Louro (1997) corrobora nesse entendimento ao afirmar que os currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos e processos de avaliação contribuem para as diferenças de gênero verificadas na escola.

Finco (2003), por sua vez, desenvolveu um estudo no qual afirma a existência de muitas pesquisas que apontam

que a escola possui mecanismos sutis que constroem e mantêm as diferenças entre os sexos. Porém, não se sabe como essa construção aparece na escola de Educação Infantil. Nesta etapa da educação a escola já ensina a ser menino e a ser menina? Como as crianças se manifestam frente às relações de gênero? (FINCO, 2003, p.95).

Assim, o conceito de gênero pode ser um conceito relevante, útil e apropriado para as questões educacionais por perseguir a neutralização da ideia quase compulsória do caráter “natural” atribuído ao que é o feminino e ao que é o masculino.

Para Louro (1997), gênero refere-se “ao modo como as diferenças sexuais são compreendidas numa dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto” (Louro, 1997, p. 77).

Considerada como uma construção histórico-cultural, dotada de interpelações e representativa, a construção de gênero assume características muito mais complexas do que aquelas percebidas nas relações entre as pessoas. Para Furlan e Santos (2010),

não é propriamente a diferença sexual – de homens e mulheres – que delimita as questões de gênero, e sim as maneiras como ela é representada na cultura através do modo de falar, pensar ou agir sobre o assunto (FURLAN e SANTOS, 2010, p.1).

Refletindo acerca da questão da construção de gênero e da sexualidade, importa considerar que a heterossexualidade representa a condição sexual aceita e defendida como sendo a única com a qual devemos nos identificar e, por conseguinte, tida como aquela que deve ser produzida e reproduzida socialmente.

Os estudos sobre gênero durante longo tempo viram a heterossexualidade como uma realidade natural, ligada ao sexo biológico, ao passo que o gênero, o papel social, era concebido como construção social. No entanto, era preciso pensar igualmente o sexo biológico como fazendo parte de uma representação social. Pensando nisso foi que Ingraham (1996) apud Swain (2009) propôs a noção de heterogênero, pois “em sua enunciação essa categoria desvela o binário naturalizado, contido nos estudos e na aplicação acrítica de ‘gênero’ em todos os tempos e espaços humanos” (INGRAHAN apud SWAIN, 2009, p. 30).

Para Scott (1995), gênero refere-se à organização social das relações entre os sexos. A autora defende um ponto de vista ampliado acerca da categoria gênero, um sentido que ultrapasse as relações de parentesco e agregue também o mercado de trabalho, o qual é sexualmente separado.

Algumas considerações provisórias

Temas como gênero e sexualidade clamam, cada vez com mais intensidade, espaço nos currículos dos cursos de formação de professores, pois são grandes os desafios que oferecem para o trabalho docente em sala de aula. Desse modo, faz-se necessário, que os/as docentes compreendam que gênero é uma construção social e que nenhuma identidade sexual pode se subsumir à norma heterossexual, como tentam os discursos heteronormativos.

A incredulidade acerca de algumas narrativas que constroem a noção da essência dos homens e das mulheres pode servir para que sejam operadas mudanças nos professores e professoras acerca da sexualidade das crianças.

Os discursos acerca da sexualidade infantil, os quais atribuem à infância características como ingenuidade e assexo, há muito vem sendo questionados.

Com base nesses questionamentos, alguns estudiosos/as tencionam proporcionar uma reflexão que pode ser usada nas escolas, principalmente entre os professores e as professoras que ainda mantêm uma relação de cuidado e responsabilidade com as questões de gênero e sexualidade infantil, visto que, segundo Felipe (1998),

Muitas professoras tomam para si a responsabilidade de vigilância diante da possível orientação sexual das crianças, especialmente quando se trata de meninos, pois na nossa cultura muitos adultos veem com extrema reserva o fato de alguns meninos demonstrarem comportamentos considerados não apropriados com a sua masculinidade. Dessa forma, brincar de boneca ou estar sistematicamente brincando de casinha com as meninas, ou querer fantasiar-se de personagens femininos, ainda é visto com muita preocupação por parte de profissionais que atuam em creches e pré-escolas (Felipe, 1998, p.58).

Pesquisas sobre educação infantil e séries iniciais, de modo geral, e de homens docentes, de modo particular, podem contribuir na compreensão histórica e social dos ideais de feminilidade e masculinidade e desconstruir a referência hegemônica do gênero masculino. Carvalho acresce o debate ao questionar “como o estudo de professores primários do sexo masculino pode ajudar na apreensão da feminização da docência enquanto processo de construção social de significados de gênero feminino para o trabalho docente nas séries iniciais?” (CARVALHO, 1998, p. 409).

Não é possível trazer conclusões nesse momento da pesquisa, pois o trabalho está em fase inicial e muitas questões ainda estão por serem feitas, muitas leituras precisam ser realizadas e muitas dúvidas necessito esclarecer. No entanto, buscarei compreender neste trabalho muito além dos significados e das influências da presença masculina na escola para a construção social de gênero, tendo em mente que “os homens e as mulheres reais não cumprem sempre os termos das prescrições da sua sociedade (...)” (SCOTT, 1990, p. 15).

Entretanto, considero importante continuar a refletir sobre a construção cultural que impõe a homens e mulheres assumirem atitudes e comportamentos que se inserem numa complexa rede de poder que objetiva vigiar e punir quem ousa desviar das normas sexuais e de gênero socialmente aceitáveis.

Parece-me relevante, portanto, despertar o interesse dos professores e das professoras para que discutam, reflitam e problematizem sobre os inúmeros discursos moralizantes e disciplinadores que são dirigidos a eles e a elas a fim de manterem e defenderem regras e normas sociais, criadas com o objetivo de estipular e validar padrões de comportamento, pois são os professores e as professoras que cotidianamente convivem com crianças e que reiteram, às vezes sem perceberem, alguns conceitos que reforçam estereótipos de gênero ou, como disse Bourdieu (2003), internalizam e naturalizam “um conjunto de disposições sociais que (...) tomam formas visíveis nas maneiras de ser, portar-se, andar, falar, gesticular, manter o corpo, pensar, sentir e agir das pessoas (BOURDIEU, 2003, p. 64).

Nas palavras de Louro,

É relevante refletir sobre as possibilidades e as impossibilidades que esta cultura coloca para a sexualidade. É relevante refletir sobre os modos como se regulam, se normatizam e se vigiam os sujeitos de diferentes gêneros, raças e classes nas suas formas de experimentar prazeres e desejos; refletir sobre as práticas que tais sujeitos põem em ação para responder a esses desejos, as práticas que acionam para se constituírem como homens e mulheres, (LOURO, 2007, p.2).

Referências

- ALMEIDA, Jane Soares de. Mulher e educação: a paixão pelo possível. São Paulo. UNESP. 1998.
- BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Vozes masculinas numa profissão feminina. Revista Estudos Feministas. Rio de Janeiro. Vol. 6. Nº 2. IFCS/UFRJ. 1998.
- COONEL, R. Políticas da Masculinidade. Educação & Realidade. Porto Alegre. V.20, n. 2, jul./dez. 1995.
- FELIPE, Jane. Sexualidade nos livros infantis: relações de gênero e outras implicações. In: MEYER, Dagmar (org.). Saúde e sexualidade na escola. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- FINCO, Daniela. Pro-Posições. v. 14, n. 3 (42) - set./dez. 2003.
- FURLAN, Cássia Cristina e SANTOS, Patrícia Lessa dos. [Além das aparências: gênero e corpo no cotidiano da educação física escolar](#). In: FAZENDO GÊNERO 9 - DIÁSPORAS, DIVERSIDADES, DESLOCAMENTOS. 2010. p. 1-10. Disponível em <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1277757951>.
- GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. Educ. e Pesquisa. vol.31 nº1. São Paulo. 2005.

- LOURO, Guacira Lopes. Gênero e magistério: identidade, história e representação. In: CATTANI, Denise et al. (Org.). *Docência, memória e gênero. Estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: *História das mulheres no Brasil*. Del Priore, Mary (org.). 5ª ed. São Paulo: Contexto. 2001.
- _____. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. n. 46. p. 201-218. dez. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a08n46.pdf>
- LUCENA, Camila Munhoz de. *Jogos e brincadeiras na educação infantil na construção de papéis sociais de gênero*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Educação e Humanidades. Faculdade de Formação de Professores. Monografia de conclusão de curso. 2003. Disponível em <http://www.ffp.uerj.br/arquivos/monografias/CML.2.2010.pdf>
- NÓVOA, Antonio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, N° 4, p. 109-139. 1991.
- _____. O passado e o presente dos professores, In: NÓVOA, Antonio (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1992.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise. *Educação e Realidade*, v. 20, n. 2, p. 71-100, jul./dez. 1995. Porto Alegre. 1995.
- SWAIN, T. N. Heterogênero: “uma categoria útil de análise”. *Educar*. Curitiba, n° 35. Editora UFPR. 2009.
- WELZER-LANG, Daniel. Os homens e o masculino numa perspectiva de relações sociais de sexo. In: SCHPUN, Monica R. (org.). *Masculinidades*. São Paulo: Boitempo Editorial. Santa Cruz do Sul. Edunisc. 2004.