

A educação infantil e gênero: a participação dos homens como educadores infantis

Eliana Campos Leite Saporoli

Magistério como profissão feminina

A bibliografia recente, seja brasileira (Bruschini e Amado, 1988; Rosemberg, 1992), seja internacional (Appel, 1988; Enguita, 1989), seja na esfera da sociologia (Pereira, 1969; Saffioti, 1969), seja na esfera da educação (Novaes, 1984), tem se preocupado com o tema do magistério como profissão feminina. Rosemberg (1992, p. 163) resume esta preocupação na bibliografia anotada sobre educação da mulher brasileira: "Magistério = Trabalho de mulher. Trabalho de Mulher = Magistério. Por que? Quais suas determinações? Quais suas conseqüências?"

O magistério, no Brasil como em vários países do mundo, é exercido principalmente por mulheres. Isto não é novidade. Bruschini e Amado (1988) mostraram, no Brasil, qual a percentagem de mulheres na população economicamente ativa ocupadas no magistério com base em dados dos Censos Demográficos de 1970 e 1980: em 1970, as mulheres representavam 85,4% do magistério e, em 1980, 86,6%, média esta que esconde uma distribuição bastante desigual pelos diversos graus de ensino, como mostra a Tabela 1 (Bruschini e Amado, 1988, p. 12).

Tabela 1

Porcentagem de mulheres na população economicamente ativa (PEA) ocupadas no magistério, por graus de ensino; Brasil 1970-1980

Graus de ensino	Brasil	
	1970	1980
Magistério	85,7	86,6
Ensino Pré-escolar	—	99,0
Ensino 1º Grau (1ª a 4ª série)	98,8	96,2
Ensino de 1º Grau (5ª a 8ª série)*	59,5	85,7
Ensino de 2º Grau*	30,0	42,2

Fonte: Bruschini (1985), dados levantados nos recenseamentos demográficos de 1970 e 1980.

* Em 1970, período que antecedeu à Lei 5.692, os graus de ensino eram primário, secundário e superior.

A constatação dessa composição majoritariamente feminina do magistério, no Brasil e em outros países do Ocidente, vem instigando pesquisadores a tentar compreendê-la.

Como mostram alguns estudiosos, essa situação nem sempre foi assim, tendo ocorrido um corte histórico – no magistério primário – que de profissão inicialmente masculina feminizou-se no final do século passado, no Brasil (Bruschini e Amado, 1988; Demartini e Antunes, 1993), na Europa (Albiseti, 1993) e nos EUA (Apple, 1988).

As pesquisas evidenciam, também, uma distribuição desigual de mulheres e homens dentro do sistema educacional: as mulheres são mais frequentes nos níveis de ensino inferiores, em que salários e alunos são menores (Rosemberg e Pinto, 1985); os homens são, proporcionalmente, mais representados nas funções técnicas-administrativas.

Essa feminização do magistério é predominantemente analisada sob a ótica macroestrutural, isto é, de modificações na sociedade que teriam levado os homens a desertarem dessa profissão e à ampliação das oportunidades de trabalho para as mulheres.

A produção européia e norte-americana sobre a questão, revista por Albiseti (1993, p. 253), refere-se, recorrentemente, às melhores oportunidades de trabalho que se abriram para os homens no processo de modernização do século XIX: os homens teriam abandonado o ensino primário (que se expandia) por salários mais altos; seria muito caro para o sistema de ensino em expansão arcar com salários competitivos no mercado que se abria; esse abandono dos homens teria aberto oportunidades de trabalho para as mulheres.

De um modo geral, como afirma Rosemberg (1992, p. 166)

a predominância de mulheres no magistério brasileiro tem sido explicada através da perspectiva mais ampla da divisão sexual do trabalho – componente mundialmente presente no mercado de trabalho – princípio organizador baseado na preexistência de relações sociais hierarquizadas entre os sexos.

Analisando o processo de feminização dos magistérios primário e secundário no Brasil, Bruschini e Amado (1988) e Demartini e Antunes (1993) apontaram várias causas que estão intimamente relacionadas ao fato de esta profissão estar sendo ocupada preferencialmente por mulheres: perda de pres-

tígio ocupacional, associada ao salário pouco compensador que afastou os homens da profissão; possibilidade de conciliar a profissão da mulher com o cuidado de seus(as) filhos(as) e o trabalho doméstico; restrição de alternativas para a mulher no mercado de trabalho até o final da década de 30 (época em que o magistério era a única profissão feminina respeitável), quando surgiram outras opções de carreira, mas, ainda assim, caracterizadas como atividades essencialmente femininas (tais como secretária, enfermeira e outras).

As pesquisadoras também registraram a existência de mais dois elementos fundamentais para explicar a feminização do magistério: as correntes de pensamento da época, que defendiam as diferenças naturais entre os sexos, atribuindo biologicamente à mulher, e somente a ela, a capacidade de socializar as crianças; e o sentido da vocação. Segundo Bruschini e Amado (1988), a justificativa da ocupação predominantemente feminina do magistério pelas diferenças naturais entre os sexos, incorpora a ideologia da domesticidade. Ainda Bruschini e Amado (1988, p.7) ao se referirem ao sentido da vocação, afirmam que

(...) historicamente, o conceito de vocação foi aceito e expresso pelos próprios educadores e educadoras, que argumentavam que, como a escolha da carreira devia ser adequada à natureza feminina, atividades requerendo sentimento, dedicação, minúcia e paciência deveriam ser preferidas.

O sentido de vocação como sacerdócio, doação, missão, devoção às crianças pequenas, foi apontado como uma justificativa ideologizada para induzir mulheres a escolher profissões menos valorizadas socialmente.

No Brasil, durante todo o período colonial, a mulher esteve afastada da escola, sendo esta apenas privilégio dos homens. O direito à educação da mulher foi adquirido após a Independência, em 1827, quando o ensino se tornou gratuito e extensivo a todos os cidadãos brancos, com o surgimento das primeiras vagas no magistério primário e, posteriormente, a oportunidade de ingresso nas Escolas Normais. Segundo Bruschini e Amado (1988, p. 5), "(...) um espaço para a profissionalização feminina foi aberto, ao mesmo tempo em que se expandia a própria instrução da mulher". Colocando em outras palavras, a Escola Normal abrigou tanto as mulheres que efetivamente pretendiam ser professoras, como aquelas que buscavam apenas dar continuidade

aos seus estudos, transformando-se pouco a pouco num equipamento educacional predominantemente feminino. A Escola Normal representou uma das poucas oportunidades, senão a única, das mulheres continuarem seus estudos além do primário (Demartini e Antunes, 1993) e, para muitas, uma profissionalização.

Porém, alguns estudos têm procurado entender, na perspectiva das atitudes sociais, por que as mulheres acolheram e continuam acolhendo essa nova profissão. Bruschini e Amado (1988) destacam alguns argumentos: ensinar seria considerado uma extensão do cuidado para com as crianças, sendo invocadas diferenças biológicas “para justificar esse fato como ‘natural’. Daí a considerá-lo uma ‘vocação’ é apenas um passo” (pg. 7); o magistério permitiria às mulheres conciliar atividades profissional e doméstica, o que o tornaria especialmente atraente para as mulheres casadas.

Esta “sabedoria de conciliação”, como afirmam Rosemberg e colaboradoras (1982) – conciliação entre o desejo, a necessidade de trabalhar fora e de ser mãe sem contar com apoio do companheiro ou de instituições no cuidado e educação do filho pequeno – seria determinante da presença intensa de mulheres casadas no magistério (Miranda, 1975 apud Bruschini e Amado, 1988).

Dentre as mestras entrevistadas por Mello (1982), 60% eram casadas e 91% tinham mais de 25 anos, sugerindo que as mais jovens e solteiras estavam [nos anos 80] optando por carreiras mais compensadoras, mesmo que estas fossem mais exigentes quanto à carga horária (Bruschini e Amado, 1988, p. 7).

A evocação à vocação, ou a incorporação do discurso da vocação pelas próprias professoras, recebeu um tratamento bastante especial no trabalho de Eliana Novaes (1981), *De mestra a tia*: as mulheres, ao usar o discurso da vocação, portanto reafirmando naturalização das aptidões para o exercício da função, estariam visando uma estratégia de “reserva de mercado”.

A mulher que consegue se incorporar na força de trabalho se sente gratificada e faz das tripas coração para manter seu emprego. Nesta perspectiva é que se pretende entender a reação das professoras contra os homens [com base no argumento de atributos inerentes às mulheres] que ameaçam invadir sua sala de trabalho, pois a expansão das áreas profissionais femininas ainda é lenta e de

conquista difícil, o que torna a defesa do território, já conquistado, imprescindível. (Novaes, 1981, p. 93)

Desses estudos sobre feminização do magistério, destaco algumas semelhanças e diferenças com a educação infantil:

– como no magistério do ensino fundamental e médio, são poucos os homens que trabalham como educadores infantis;

– como se observa na educação em geral, a função de educador de creche usufrui de pequeno prestígio na escala ocupacional;

– diferentemente do que ocorre no magistério de 1º e de 2º graus, desde a constituição dos jardins da infância, no final do século XIX, a função de educador infantil nunca foi predominantemente exercida por homens, portanto, não se feminizou, tendo sempre se constituído em gueto feminino;

– até onde foi possível observar na literatura, não há menção de que este nível educacional tenha passado por um período de segregação sexual, tendo atendido, simultaneamente em mesmo equipamento, meninos e meninas.

Ora, diferentemente do que ocorreu no magistério primário e secundário, a função de educador de creche e de jardineira nunca se feminizou: nasceu e manteve-se como atividade que liga a “natureza” da mulher (seu “instinto protetor”) à “natureza” da criança (ser desprotegido).

Como mostra a pesquisadora norte-americana Barbara Beatty (1989), as atividades do jardim de infância nos Estados Unidos, no século XIX, iniciaram-se como vocação feminina e foram motivadas por ideais diferentes das profissões ocupadas preferencialmente pelos homens. Segundo ela, as ocupações masculinas basearam sua qualificação no domínio de conhecimentos profissionais e habilidades técnicas, supostamente não relacionadas a atributos masculinos. As jardineiras, por sua vez, tiveram suas qualificações avaliadas por sua “capacidade de amar” as crianças e pelo desenvolvimento de técnicas de educação e assistência à criança pequena, que eram qualificações explicitamente associadas a atributos femininos inatos (Beatty, 1989).

Na sociedade norte-americana, o jardim de infância significou uma ocupação ideal e atraente tanto para as mulheres das classes alta e média, que viam essa profissão como uma forma de aceitação social e uma medida de financiar sua própria independência, quanto para as mulheres das classes menos favorecidas, para as quais ensinar e educar crianças pequenas constituía

uma possibilidade de ascensão social. A facilidade de acesso a essa profissão, que não exigia qualificação profissional mas atributos “naturais”, fez com que um número cada vez maior de mulheres se tornasse “jardineira”, sem que fosse necessária uma formação técnica específica, tendo como requisito básico o amor devotado às crianças pequenas. Possivelmente, isso afastou os homens dessa função, desvalorizou o salário e também o prestígio dessa ocupação (Rosenberg, 1996; Beatty, 1989).

Com efeito, em alguns países do mundo, especialmente em alguns estados norte-americanos, o exercício dessa função, entre os anos 40 e 60, foi cerceado aos homens com a justificativa de que um espaço feminizado poderia levantar suspeitas quanto à masculinidade dos que ali quisessem trabalhar (Klinman, 1986).

A partir das particularidades da educação infantil, em vez de se tematizar a feminização da profissão, nota-se, na bibliografia, uma problematização da participação do homem como educador infantil.

Ao lado dessa produção na área da educação, que se inquieta com o excesso de mulheres como trabalhadoras da educação, convive uma outra, que se inquieta com a ausência de homens no desempenho de profissões consideradas tradicionalmente femininas.

O caso especial dos(as) educadores(as) infantis

Os estudos e investigações estrangeiros que discutem o tema da educação infantil (European Commission Childcare Network, 1990; Jensen, 1993 e Seifert, 1988) relatam que o contingente de educadores, do sexo masculino, que trabalham em serviços de atendimento à criança pequena nos países europeus e norte-americanos é reduzido (5% a 10%), diminuindo à medida que o grupo etário da clientela é mais jovem. Consultando o anuário estatístico da Unesco, de 1992, encontrei uma porcentagem ainda menor de homens que trabalhavam no ensino anterior ao 1º grau, nesses países. Como mostra a Tabela 2, as mulheres representavam 96% e 99% desse segmento profissional em 1990 nas Américas e na Europa, atingindo porcentagem inferior na África (65%).

Tabela 2

Porcentagem de mulheres, atuando no ensino anterior ao 1º grau, em todos os continentes, durante os anos de 1975-1980 e 1980-1990

Anos	Mundo	África	América	Ásia	Europa
1975	96	41	96	88	100
1980	94	54	96	84	100
1985	95	60	96	90	99
1989	95	64	95	89	99
1990	95	65	96	92	99

Fonte: Anuário Estatístico da Unesco de 1992.

As reflexões e pesquisas estrangeiras, citadas acima, apontam que os principais obstáculos à maior participação masculina na educação infantil são, em parte, explicados pelos mitos e idéias arraigados sobre masculinidade, espaço profissional ocupado preferencialmente por mulheres, além dos baixos salários, condições inadequadas de emprego e o baixo *status* da profissão. Segundo Jensen (1993), o fato de muitos homens ainda serem a principal fonte de renda da família acaba afastando-os dessa profissão.

As pesquisas brasileiras, por outro lado, não apresentaram dados significativos e organizados sobre a composição sexual do quadro de profissionais que trabalham diretamente com a criança pequena nas creches e pré-escolas. Acredita-se que a situação, no Brasil, seja muito semelhante à daqueles países, com uma presença masculina ainda mais reduzida de educadores infantis. Além dos fatores relacionados às questões salariais, traços culturais e condições de emprego, seriam outras as razões que podem alterar ou até mesmo afastar a presença masculina da profissão de educador infantil nas creches brasileiras.

Além desses obstáculos, os estudos estrangeiros, acima citados, também mostraram que a presença desses profissionais no interior das creches e pré-escolas gera preocupações e ansiedades quanto à hipótese de abuso contra a criança, uma vez que as políticas de atendimento à criança são regidas por visões que associam homens e violência contra crianças, principalmente nos Estados Unidos.

A tematização da ausência de homens como professores não é nova, constatando-se, logo depois da Segunda Guerra Mundial, uma primeira onda de preocupações com o impacto (negativo) do universo feminino na vida dos

meninos escolares (Klinman, 1986). Entre o final dos anos 50 e início dos 70, atribuía-se o desajuste escolar de meninos à ausência de homens na função docente. As soluções apontadas iam tanto no sentido de transformação da “cultura” escolar (mais atividades físicas, disciplina menos controladora, mais e melhores equipamentos em ciências, etc.), quanto da segregação sexual nas escolas (tema retomado recentemente por algumas feministas norte-americanas para melhorar o desempenho das mulheres em ciências “duras”), ou do encorajamento para que um maior número de homens entrassem no sistema educacional. Percebe-se, pois, que o início dessa produção sobre a escassez de homens no magistério, principalmente na “educação inicial”, focalizou o impacto no aluno (e não na vertente professor) e que sua postura ideológica era de tipo tradicionalista. O gueto feminino incomodava, atrapalhava a socialização de meninos, era a denúncia.

Com efeito, como aponta Robinson (1981), podem-se observar duas tendências ideológicas distintas no campo dos que apóiam a entrada de homens como educadores de crianças pequenas: os tradicionalistas, que querem reforçar, através da presença masculina, papéis sexuais tradicionais; os não tradicionalistas, que defendem uma posição ideológica de construção de papéis de gênero em ruptura com os modelos bipolares, enfatizando a desejabilidade de padrões andróginos de papéis sexuais.

Os tradicionalistas norte-americanos influenciaram, principalmente no final dos anos 60 e início dos 70, o debate sobre a presença de homens na educação infantil. Como foi visto, eles temiam que a predominância de mulheres professoras trabalhando em creches e pré-escolas efeminasse os meninos. Já para os não tradicionalistas, no final dos anos 70 e nos 80, a presença de homens exercendo funções não tradicionais (educando e cuidando de crianças pequenas) ofereceria a meninos e meninas modelos masculinos mais flexíveis, menos estereotipados. Estávamos dentro da ótica da androginia, uma das falsas pistas que persegui.

Para Robinson (1981), “a pessoa andrógina tem a liberdade de se engajar em qualquer comportamento mais efetivo no momento, sem se preocupar com a existência de estereótipos de papéis sexuais” (p.30).

De acordo com essa visão, homens e mulheres são habilitados a envolverem as crianças em brincadeiras as mais variadas possíveis, como, por exemplo: jogar bola, brincar de casinha, construir blocos de madeiras e outras atividades.

Robinson (1981) entrava na moda da androginia, conceito que teve uma onda de sucesso na psicologia que estudava o masculino e o feminino através dos traços de personalidade. No capítulo da construção da identidade de gênero, a androginia entrou não apenas como um conceito que permitiria romper com o modelo bipolar (traços masculinos x traços femininos) – propondo, então, um modelo contínuo – mas

seria proclamada como um valor. Assim, era bom e sábio e liberal ser andrógino e propunha-se que usufruir de saúde mental seria sinônimo de obter pontuações andróginas na escala elaborada por Sandra Ben para avaliar traços de personalidade sexualmente tipificados. (Deaux, 1984, p. 108)

Como informa Kay Deaux (1984), androginia rapidamente passou a ser uma palavra-chave para significar uma sociedade igualitária e seus “discípulos advogavam por terapia andrógina, currículo escolar andrógino para as crianças e critérios andróginos para posições profissionais” sem que fosse feita uma crítica (que não tardou) às bases política e científica do conceito.

Autores de várias tendências políticas questionaram o valor da androginia, desde questionamentos quanto ao fato de se a androginia não seria produto de um mundo Ocidental superindividualizado e uma alternativa pobre aos papéis masculino e feminino tradicionais (Sampson, 1977), até críticas à sustentação da teoria em noções tradicionais sobre masculinidade e feminilidade, reificando a distinção que se propunha superar. (Lott, 1981, apud Deaux, 1984, p. 109)

A perspectiva, da igualdade de oportunidades entre os sexos é a que vem sendo enfatizada pela European Commission Childcare-Network (1990) e que respalda suas ações no sentido de estimular a contratação de homens como educadores infantis.

A União Européia, já há algum tempo, vem demonstrando interesse pela educação infantil através da adoção de medidas que envolvam o compromisso com a igualdade de oportunidades para homens e mulheres no mercado de trabalho. Uma dessas medidas foi a criação da Rede Européia de Atendimento à Criança Pequena, em 1986, com o objetivo de monitorar as

políticas de cuidado e educação infantil. Outra medida, adotada pelo Conselho de Membros da Comunidade Européia, em 1992, estabeleceu uma recomendação sobre o atendimento à criança pequena, que foi aprovada pelos doze Estados-Membros, destacando quatro pontos fundamentais: expansão do atendimento com políticas e programas de educação infantil; concessão de licenças maternidade, paternidade e parental; articulação entre o trabalho e a vida familiar de homens e mulheres; e, por último, o estímulo à participação do homem como provedor de cuidados para as crianças no espaço doméstico e institucional (Jensen, 1993, 1995):

(...) a igualdade de oportunidades envolve não somente o desenvolvimento de serviços de educação infantil, mas também a mudança na organização do trabalho, levando em consideração as responsabilidades familiares e o modo pelo qual o cuidado com crianças e outras responsabilidades familiares são divididas entre homens e mulheres. (European Commission Childcare Network, 1990, p. 1)

Jensen (1993), representando a Dinamarca na Rede Européia de Atendimento à Criança Pequena, destaca quatro argumentos favoráveis à maior participação de homens como educadores infantis: respeito à igualdade de oportunidades entre homens e mulheres adultos no exercício profissional; respeito à igualdade de oportunidades entre as crianças, permitindo-lhes que interajam com modelos masculinos e femininos adultos diversificados; melhoria na qualidade do atendimento através da “desfeminização” da função do educador infantil e conseqüente aumento de prestígio e salário para a profissão; respeito à Declaração Universal dos Direitos da Criança no tópico relativo ao convívio com ambos os pais, o que se traduziria, nos equipamentos de educação infantil, pela presença de educadores de ambos os sexos.

Esse apelo à maior participação de homens como educadores infantis foi analisado por Seifert (1988). Para essa autora, o impacto da participação do profissional homem, que lida diretamente com a criança nos serviços de educação infantil, pode ser explicado mediante duas hipóteses: a compensatória e a da equidade social. A primeira hipótese sugere a idéia do educador compensar a ausência do envolvimento de homens na vida de algumas crianças, particularmente aquelas filhas de mães solteiras ou chefes de domicílio. De acordo com esse ponto de vista, os educadores podem auxiliar no desen-

volvimento dos papéis sexuais de duas formas: na construção do comportamento sexual apropriado e na autoconfiança dos meninos; e no fornecimento, às crianças de ambos os sexos, de um modelo de cuidado exercido por um homem que é também nutridor (*nurturant male*, p. 108). De qualquer forma, as crianças teriam a oportunidade de observar qualidades particulares nos educadores, variando do homem mais tradicional ao novo homem. A outra hipótese, a da equidade social, sugere que o maior envolvimento de homens na educação infantil aumentaria a opção de carreira para os homens, atraindo mais homens para esse campo, e permitiria, à sociedade, desfazer-se da imagem de que a educação infantil seria um trabalho de mulher (p.109).

Essas perspectivas analíticas e esses apelos à maior participação de homens como educadores de creche parecem orientados por alguns equívocos que procuro apontar em seguida.

– Alguns desses argumentos favoráveis à maior participação de homens na função de educador infantil relacionam-se à esfera dos valores. A adesão a eles depende das opções ideológicas dos atores sociais envolvidos nessa prestação de serviços que podem, ou não, estar em acordo. Dito de outro modo, pode-se supor (e existem algumas evidências empíricas) que nem todos os envolvidos na educação infantil compartilham do mesmo ideal “andrógino” de papéis de gênero.

– Outros dos argumentos favoráveis apresentados seriam decorrentes de impactos apenas imaginados (e tidos como certos) seja na socialização das crianças, seja na valorização desse campo profissional. Dentre esses argumentos, destaca-se o da Comissão Européia (European Commission Childcare Network, 1990) ao referir-se às vantagens da participação do educador infantil nos serviços de atendimento à criança pequena, que encorajaria um maior envolvimento dos pais com seus próprios(as) filhos(as) e possibilitaria uma maior participação desses pais nas creches e pré-escolas. Além disso, esses profissionais teriam a oportunidade de explorar e desenvolver idéias sobre sua identidade masculina e seu papel de pai. Esses argumentos também são localizados nas reflexões de Jensen (1993) ao supor que a entrada de homens na educação infantil pode demonstrar maior interesse paterno nas atividades da creche, além de tornar as atividades com as crianças mais variadas e permitir um melhor trabalho em equipe com os educadores de ambos os sexos.

– Outro equívoco que assinalo é que a maior participação masculina na função de educador infantil poderia aumentar o prestígio profissional. Um

dos trabalhos mais recentes (Williams, 1995) sobre a participação de homens em guetos profissionais femininos mostra que esse argumento nada mais é que um desejo.

Ao tentar compreender as semelhanças e diferenças das práticas profissionais de educadores infantis de ambos os sexos, as investigações que vêm focalizando esse tema (Robinson, 1981; Seifert, 1988) evidenciam que o estilo de educadores infantis de sexo masculino e feminino mais se aproxima do que se diferencia. Para Seifert (1988), os educadores infantis não adotam estilos de cuidado e educação muito diferenciados daqueles de suas colegas. Ambos os profissionais iniciam as atividades com a mesma freqüência, oferecem escolhas de atividades similares às crianças e respondem ao comportamento desajustado ou perturbador de modo também semelhante. As diferenças notadas entre os sexos decorrem mais da diferença de anos de experiência profissional, esta sim, associada aos sexos (Seifert, 1988, p. 110). Robinson (1981), para explicar essa semelhança, utiliza-se de uma explicação *ad hoc*: considera que essa proximidade entre práticas de educadores(as) mais experientes seria consequência de um "balanceamento andrógino" que permitiria a homens e mulheres desempenharem seus papéis de modo mais confortável.

O argumento desse artigo é que esses estudos que vêm focalizando o homem como educador infantil embaralham-se no campo teórico-conceitual tratando sexo e gênero como categorias analíticas de mesma natureza epistêmica. A profissão educador infantil não constitui um trabalho feminino porque aí encontramos um número maior de mulheres, mas porque exerce uma função de gênero feminino vinculada à esfera da produção e reprodução da vida: cuidar e educar crianças pequenas.

Gênero e a profissão de educação infantil

Para Izquierdo (1994), "a dimensão *posição ocupada na produção da existência* é a que determina, em última instância, a desigualdade social entre as mulheres e os homens" (p. 48).

Ao adotar essa posição, a autora não ignora as outras esferas da vida social, mas considera que a importância que assumem (aspectos legais, ordem de valores, etc.) resultam

do modo como se organiza a produção da existência (...) Isto supõe que podemos estudar a desigualdade de gênero em termos da estrutura social. A sociedade está estruturada em dois gêneros, o que produz e reproduz a vida humana, e o que produz e administra riqueza mediante a força vital dos seres humanos. Vemos que o setor produtivo da vida humana se organiza em condições de dependência ao setor de produção e administração de riqueza. Este último não é autônomo, mas dominante. Quando falamos de desigualdade de gênero é a este tipo de desigualdade que nos referimos. A desigualdade de gênero se produz tanto quando as pessoas que executam estas atividades são fêmeas (hembras) quanto/quando não o são (...) A desigualdade estrutural de gênero se manifesta no fato de que o nível de remuneração, de formação, de prestígio e/ou de poder para as atividades femininas é inferior ao que se outorga às *atividades masculinas*, independentemente (al margem, no original), de que quem as execute sejam *fêmeas* (hembras, no original) ou *machos* (machos, no original). (Izquierdo, 1994, p. 49, grifos da autora)

A desigualdade de gênero não decorre do fato de as mulheres exercerem certas atividades e os homens outras, mas da dependência dominada das atividades de produção da vida (nos espaços privado e público) ante as atividades de produção e administração da riqueza. Assim, não se confundem as desigualdades de sexo com as desigualdades de gênero. A confusão – ou erro, no dizer da autora – decorre da estreita relação que se observa entre ambas em nossa sociedade. Portanto, a função de educador infantil é de gênero feminino (ligada à produção da vida) sendo executada principalmente por mulheres.

Como afirma Izquierdo (1994), as funções de gênero feminino são desvalorizadas mesmo quando exercidas por homens porque estão relacionadas a qualidades associadas ao sexo feminino, das fêmeas, portanto, naturalizadas. É esta naturalização que me levou, no início de minhas reflexões, a adotar a perspectiva de que o aparecimento do “novo pai” levaria à maior participação de homens como educadores infantis. De certa forma, eu e outros estudiosos (especialmente Jensen, 1993 e 1995) adotamos a perspectiva da “habilidade escondida” denunciada por Mina Swaminathan, quando se refere às educadoras mulheres na Índia: considera-se que qualquer mulher, por ser mãe real ou potencial, pode ser educadora infantil; considera que o homem, quando assume o papel de “novo pai” será, naturalmente, educador infantil. A bipolaridade do gênero, como princípio organizador da sociedade, é estendida a comportamentos de pessoas que, entre outras características, são também de

sexo masculino e feminino; aceita-se, como dado (portanto, “natural”) que homens e mulheres sempre comportem-se de forma diferente quando se efetua a comparação entre grupos e de modo igual quando se comparam homens e mulheres entre si; “naturaliza-se”, também, a função de educador, pois, como é de gênero feminino e exercida por mulheres supõe-se que sua aprendizagem ocorre, fundamentalmente, através da socialização primária. Assim sendo, os homens não só libertariam a profissão das armadilhas domésticas, mas tornar-se-iam educadores infantis quando assumissem o papel doméstico do “novo pai”.

A re-significação da educação infantil, ao adotar a concepção mais atualizada e integrada (a de cuidar e a de educar crianças pequenas), e do perfil do educador infantil (com formação educacional, profissional e habilidades especializadas) parece ter coincidido com a proposta teórica de Izquierdo (1994), quando discute o caráter conflitualista (*conflictivista*) do conceito de gênero:

seu caráter conflitualista implica que os desenvolvimentos teóricos que se realizam ao utilizá-lo, não propõem como solução à desigualdade entre os gêneros a igualdade, mas o desaparecimento das diferenças de gênero, recolocando as diferenças no âmbito do individual e não da classe de sexo. Isto significa que aquilo que fora previamente denominado masculino ou feminino seria patrimônio de qualquer indivíduo, independentemente de qual seja seu sexo. (Izquierdo, 1994, p.52)

Isto é, o movimento de reivindicação¹ e a experiência que a Secretaria da Criança, da Família e do Bem-Estar Social de São Paulo tentou implementar, nos anos 80 e início dos 90, em prol da valorização da educação infantil e do profissional que lida diretamente com a criança, estariam operando no sentido de eliminar as diferenças de gênero, revalorizando uma atividade de produção da vida.

1 No Brasil vem ocorrendo, nos últimos anos, uma movimentação por parte de profissionais que trabalham na rede de creches, principalmente em São Paulo, técnicos das Secretarias de Educação e Bem-Estar Social, professores universitários, pesquisadores sobre creches e militantes desta área (Campos, 1994; Kishimoto, 1992; Oliveira e Rosseti Ferreira, 1992; Rosemberg, 1994; Seches, 1992; Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de São Paulo, 1992; Souza e Kramer, 1992) para a formação educacional (com escolaridade mínima equivalente ao 2º grau completo) e qualificação profissional do educador infantil. Estes grupos estão apresentando sugestões e propostas curriculares para a formação prévia e em serviço deste profissional.

Resumo

O presente artigo tem o objetivo de iniciar uma discussão sobre as especificidades do desempenho profissional dos homens que se propõem a exercer a função de educadores infantis. Além disto, pretende compreender as semelhanças e diferenças nas trajetórias das profissões de educação infantil e magistério como carreiras tradicionalmente femininas. Para tanto, este estudo apoiou-se nas pesquisas e reflexões disponíveis, em especial a produção teórica de Izquierdo (1994) e a empírica de Robinson (1981) e Seifert (1988). Conclui-se que a carreira, particularmente, de educação infantil não constitui um trabalho feminino porque aí encontra-se um maior número de mulheres, mas porque exerce uma função de gênero feminino vinculada à produção da vida: educar e cuidar de crianças pequenas.

Abstract

The present study has the objective of initiating a discussion related to the specificities of the performance of men interested in the function of child educators. In addition, the study aims to understand the similarities and differences in the trajectories of the professions of child education and teaching as traditionally female careers. Thus, this study was supported by available investigations and reflections, most of all, by Izquierdo's (1994) theoretical production and Robinson's (1981) and Seifert's (1988) empirical production. It was concluded that the career of child education is not a female function only due the fact that it performed by large numbers of women, but because child education carries out a female function linked to life production: caring for and educating small children.

Resumen

El presente artículo tiene el objetivo de iniciar un debate sobre las especificidades del desempeño profesional de los hombres que se proponen a ejercer la función de educadores de niños. Además de esto, se busca comprender las semejanzas y las diferencias en la trayectoria de los profesionales de la educación de niños y la maestría como profesión tradicionalmente ejercida por mujeres. En esta búsqueda, este estudio va apoyarse en las investigaciones y reflexiones disponibles, de manera especial en el trabajo teórico de Izquierdo (1994) y los trabajos empíricos de Robinson (1981) y Seifert (1988). Há sido posible concluir que la actuación en la maestría, particularmente en la educación de niños, no constituye un trabajo exclusivamente femenino por el echo de existir en esta área una mayor cantidad de mujeres, sino porque ejerce

una función del género femenino que está vinculada a la producción de la vida: cuidar y educar a los niños.

Referências bibliográficas

- Apple, Michael (1988). *Teacher and texts: a political economy of class and gender relations in education*. London & New York, Routledge.
- Albisetti, James C. (1993). The feminization of teaching in the nineteenth century: a comparative perspective. *History of Education*, London, v.22, n.3, pp. 253-263, sep.
- Beatty, Barbara (1989). "A Vocation from on high: kindergartning as an occupation for american women". In: Warren, D. (ed.). *American teachers: histories of a profession at work*. New York, Mac Millan, pp. 65-97.
- Bruschini, Cristina e Amado, Tina (1988). Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 64, pp. 4-13, fev.
- Campos, Maria M. (1994). "Educar e cuidar: Questões sobre o perfil do profissional de educação infantil". In: Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasil.
- Deaux, Kay (1984). From individual differences to social categories: analysis of a decade's research on gender. *American Psychologist*, v. 39, n. 2, pp. 105-116, feb.
- Demartini, Zeila de B. Fabri e Antunes, Fátima Ferreira (1993). Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 86, pp. 5 -14, ago.
- Enguita, Mariano Fernandez (1989). *Face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- European Commission Childcare Network (1990). *Men as carers for children. Report on Childcare Network Technical Seminar*. Glasgow, May.

- Izquierdo, M. Jesús (1994). "Uso y abuso del concepto de género". In: Vilanova, M. *Pensar las diferencias*. Barcelona, Universitat de Barcelona.
- Jensen, Jytte J. (1995). Educação infantil na Comunidade Européia. In: Barreto, Angela M. R. F., Oliveira, S. M. (orgs.). *I Simpósio Nacional de Educação Infantil. Anais*. Brasília, MEC, pp. 157-164.
- ____ (1993). *Men in childcare services: a discussion paper*. Ravenna. (mimeo.)
- Kishimoto, Tishuko M. (1992). "Projeto de profissionalização de auxiliares de desenvolvimento infantil para creches do Município de São Paulo, em nível de 2º grau". In: Rosemberg, Fúlvia; Campos, M. Malta; Viana, Cláudia P. (orgs.). *A formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares*. São Paulo, Textos Fundação Carlos Chagas/DPE.
- Klinman, Debora G. (1986). "Fathers and the education system". In: Lamb, Michael E. *The Father's role applied perspectives*. New York, John Wiley & Sons, cap. 15.
- Novaes, M. Eliana (1981). *Professora primária: mestra ou tia?* Dissertação de mestrado. Belo Horizonte, Educação/UFMG.
- ____ (1984). *Professora primária: mestre ou tia*. São Paulo, Cortez; Autores Associados.
- Oliveira, Zilma de M. Ramos de, Rosseti-Ferreira, Maria Clotilde (1992). "Contribuições para o esboço de uma proposta curricular para formação de educadores de creche em nível de 2º grau". In: Rosemberg, Fúlvia; Campos, M. Malta; Viana, Cláudia P. (orgs.). *A formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares*. São Paulo, Textos Fundação Carlos Chagas/DPE.
- Pereira, Luís (1969). *O magistério primário numa sociedade de classes*. São Paulo, Pioneira.
- Robinson, Bryan E. (1981). Change views on male early childhood teachers. *Young Children*, s/l, s/n., pp. 27-32, july.
- Rosemberg, Fúlvia; Negrão, Esmeralda V. e Pinto, Regina P. (1982). *A educação da mulher no Brasil*. São Paulo, Global.
- Rosemberg, Fúlvia; Pinto, Regina P. (1985). *A educação da mulher*. São Paulo, Nobel, CECF.

- Rosemberg, Fúlvia (1992). "Educação formal e mulher: um balanço parcial da bibliografia". In: Costa, Albertina de Oliveira; Bruschini, Cristina (orgs.). *Uma Questão de gênero*. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos; São Paulo, FCC, pp.151-182.
- _____ (1994). "Formação do profissional de educação infantil através de cursos supletivos". In: Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasil.
- _____ (1996). Educação infantil, classe, raça e gênero. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 96, pp. 58-65, fev.
- Saffioti, Heleieth I. B. (1969). *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. São Paulo, Quatro Artes.
- Sampson, E. E. (1977). Psychology and the American ideal. *Journal of Personality and Social Psychology*, n. 35, pp. 767-782.
- Seches, Ana Maria (1992) "Proposta curricular para formação de educadores de creche em nível de 2º grau". In: Rosemberg, Fúlvia; Campos, M. Malta; Viana, Cláudia P. (orgs.). *A formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares*. São Paulo, Textos Fundação Carlos Chagas/DPE.
- Seifert, Kelvin (1988). "Men in early childhood education". In: Spodek, Bernard; Saracho, Olivia; Peters, L. Donald (orgs.) *Professionalism and the early childhood practitioner*. New York , Teacher College Press, pp. 105-116.
- Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de São Paulo (1992). "Proposta ao Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo para a criação de uma habilitação profissional a nível de 2º grau para educadores de creche". In: Rosemberg, Fúlvia; Campos, M. Malta; Viana, Cláudia P. (orgs.). *A formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares*. São Paulo, Textos Fundação Carlos Chagas/DPE.
- Souza, Solange J., Kramer, Sônia (1992). "Esboço de uma proposta curricular para a formação de educadores de creches a nível de 2º grau: subsídios para o Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de São Paulo". In: Rosem-

berg, Fúlvia; Campos, M. Malta; Viana, Cláudia P. (orgs.). *A formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares*. São Paulo, Textos Fundação Carlos Chagas/DPE.

Williams, Christine L. (1995). *Still a man's world: men who do "women's work"*. London, University of California Press.

Eliana Campos Leite Saporoli
Mestre em Psicologia Social (PUC-SP),
Profa. Assistente da Disciplina de Enfermagem de Saúde Pública e
Administração Aplicada à Enfermagem do Departamento
de Enfermagem da UNIFESP-EPM.