

A construção da identidade socioprofissional dos educadores de infância masculinos – um contributo

The construction of the occupational identity of male childhood educators - a contribution

Mariana Grazina Cortez

Docente em Sociologia e Estudos do Género, Escola Superior de Educação João de Deus, Portugal

Artículo recibido: 20/02/13; evaluado: 18/10/13 - 27/01/13; aceptado: 19/02/14

Resumo

Apresenta-se uma breve sistematização teórica sobre o processo de construção das representações sócio-profissionais dos educadores de infância masculinos. Numa profissão tradicionalmente enquadrada num território feminino, este processo pressupõe uma rede de interações pessoais e sócio-culturais, dado que esta dinâmica assenta em identificações dos indivíduos consigo, com os outros e com o meio envolvente num dado contexto espaço-temporal. Interessa analisar a origem de constrangimentos endógenos e exógenos, traduzidos em vinculações sócio-profissionais ativas e/ou possíveis conflitos identitários dado que a profissão docente na educação de infância é marcadamente feminina, provocando (des)igualdades de género.

Palavras-chave: Educação de infância; Identidade sócio-profissional; Género Masculino.

Abstract

This study intends to contribute for a theoretic analysis of the dynamic process of construction of the professional identities in male kindergarden teachers. There are many relations between the personal life projects of male teachers and social environment. The process of socialization and the different experiences of each life course could origin social identities and may be important to verify endogenous and exogenous identity conflicts in a traditional female occupation.

Keywords: Early Childhood Education; Professional Identity; Male gender.

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 65/1 – 15/05/2014

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)



1. Introdução

A questão central da construção das identidades passa por uma compreensão e aprofundamento desta noção, na medida em que uma identidade pessoal constitui uma concepção individual e particular de si e, embora passando por processos de identificação com os outros, consubstancia-se numa unidade e coesão, dando um sentido consciente à sua singularidade particular. A estrutura identitária apresenta um discurso pessoal sobre si, os outros e a sociedade contendo palavras-chave, imagens, emoções, memórias e modos de ação que são utilizados para descrever a realidade e agir na sociedade envolvente. Deste modo, o conceito de identidade leva-nos ao entendimento da emergência e do funcionamento desta configuração discursiva, afectiva e relacional representada num organismo único, que vive em interação contínua com o seu ambiente.

A identidade pessoal é um fenómeno complexo e multidimensional apresentando um significado objetivo, veiculado pelo facto de cada indivíduo ser único, diferente dos outros pelo património genético e um significado subjetivo que se traduz na sua individualidade (“eu sou *eu*”), na sua singularidade (“eu sou diferente dos *outros*”) e na sua continuidade no espaço e no tempo (“Eu sou sempre a mesma *pessoa*”), em que os outros o reconhecem como ele próprio (Lipiansky, 1998). Esta ambiguidade sugere que a identidade pessoal oscila entre uma semelhança e uma diferença, de identificação com os outros e de distinção em relação a eles mesmos.

Considerando o sujeito como um “campo de identificações cruzadas”, Pina Cabral (2003:158) refere que o processo de construção da pessoa social passa por uma sucessão de identificações com os outros: *“Por um lado a pessoa identifica-se com outrem, mas por outro lado, reconhece que existem características que a distinguem desse outrem.”* A construção de uma identidade pessoal, embora iniciada com o nascimento, necessita de ser construída e reconstruída ao longo da vida, principalmente porque não se vivencia este processo sozinho, mas depende não só dos julgamentos dos outros (identidade coletiva) como das próprias orientações e definições de si mesmo (identidade subjetiva). Do mesmo modo pensa Castells (2003), referindo a existência de um entrecruzar de dinâmicas individuais, de grupos sociais e sociedades e de projetos culturais enraizados na estrutura social, que levam à arquitetura de qualquer identidade pessoal e colectiva.

Deste ponto de vista, o que define e caracteriza um ser humano é, para além da sua biografia pessoal, a capacidade de organização da sua experiência no/do mundo e de relação com os *outros*.

A pessoa é algo que possui desenvolvimento: não está inicialmente presente no nascimento, mas surge nos processos da experiência e das atividades sociais, quer dizer, desenvolve-se na sequência das suas relações com esse processo como um todo, e com os outros indivíduos que se encontram dentro desse processo. (Mead, 1934:135)

Através de mecanismos de interação social o indivíduo constrói a sua própria identidade, aquilo que Mead (1934) considera como “Eu” – *self*. No entanto, vivendo em comunidades sociais e em constante desenvolvimento, os sujeitos têm atenção às perspectivas próprias e às dos outros, tornando-se auto-conscientes, isto é, a pessoa atinge a consciência de si, quando aprende a distinguir o “mim” do “eu”. Este último (“the *I*”), representa a individualidade, o particularismo de cada um nos seus aspectos subjetivos, enquanto o “mim” (“the *me*”) se apresenta como o eu social, ou seja, o conjunto de normas e valores

socioculturais, em que se reconhecem as expectativas dos outros e as consequências das suas ações. Nesta linha de pensamento, os atores sociais, vivendo inseridos em grupos sociais alargados, são influenciados pelo “Outro” (*“The generalized other”*), traduzido na generalização das perspectivas dos outros, em que os constrangimentos sociais e culturais se tornam parte de cada um, tornando-o capaz de assumir as atitudes generalizadas de todos os outros, comportando-se de acordo com elas: *“(…) o processo ou a comunidade social entram de maneira decisiva no pensamento do indivíduo.”* (Mead, 1934: 155)

Neste sentido importa refletir sobre as múltiplas formas em que um ator social constrói e reage às experiências da vida, compondo uma biografia única em que, como ser humano, é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, cultural, temporal, histórico, isto é, *“(…) todo o desenvolvimento verdadeiramente humano significa desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertença à espécie humana.”* (Morin, 1999:59)

A construção identitária pessoal e social passa pela capacidade de saber quem somos, pela definição do sentido da vida, o que queremos como pessoas e como comunidades, constituindo processos de aprendizagem, processos educacionais: *“Qualquer processo de aprendizagem é essencialmente um fenómeno social: nós aprendemos fazendo e fazendo com os outros.”* (Cabral, 2001:894)

A complexidade dos sistemas sociais leva-nos a pensar no que é tecido em conjunto, pois o foco da atenção está hoje no “Conhecimento das partes constitutivas, não basta o conhecimento do todo e, evidentemente, o conhecimento do todo não se pode isolar do das partes” (Morin: 2001: 494)

Assim, no planeamento de uma vida de um educador de infância masculino interessa analisar a dialéctica de inter-relacionamentos entre a mudança social, as instituições sociais envolventes e a adaptação individual. Importa investigar, numa perspectiva sistémica, a interdependência entre os constrangimentos socioculturais, as normas e valores institucionais e os sentidos e decisões pessoais, de modo a “ver a realidade total” da identidade pessoal (Cabral, 1999).

2. Educadores de infância do género masculino

No desenvolvimento de construções dinâmicas ativas de identificação e diferenciação, a identidade de género surge como um conjunto de fluidos individuais de sentidos múltiplos e sistema de condutas, que construímos a partir de valores, imagens e normativos do tecido social envolvente.

A criação e a manutenção de fronteiras definindo o que é “feminino” e “masculino” faz parte de um processo de categorização em que estas distinções pretendem a identificação de si e dos outros, num processo constante de singularidade individual, mas relacional e complexo. As percepções de si definem-se como masculinas ou femininas, utilizando o conceito de “género” que implica uma referência às origens socioculturais das identidades subjetivas de homens e mulheres. Por um lado, a identidade de género é voluntária (escolhemos ser o que somos), mas igualmente coerciva, pois através das estruturas sociais somos pressionados e constrangidos a “comportarmo-nos” adequadamente ao contexto em que vivemos (Trigueros,1999).

Nascemos portadores de sexo (biológico), mas destituídos de gênero (social/cultural). As primeiras abordagens teóricas desta temática baseiam-se no essencialismo biológico e psicológico ligadas ao termo “sexo” ou “diferença sexual”, considerando o facto biológico sobre o qual são inscritos os papéis culturalmente aceites, implicando uma determinada “maneira de ser e estar” masculina e feminina.

As diferenças de “sexo” vão dar origem à divisão biológica da espécie humana entre macho e fêmea, enquanto o termo “gênero” remete para a divisão em masculinidades e feminilidades, isto é, *“(...) são definidas como um conjunto de posições e escolhas culturais (...) é um assunto de cultura, referindo-se à classificação social do “feminino” e “masculino”* (Rodrigues, 2003:16).

As biografias pessoais, não sendo independentes das construções simbólicas do tecido social, revelam uma interiorização de prescrições culturais em que os indivíduos integram os valores da cultura dominante que, no caso português, é definida como uma cultura dominante masculina, patriarcal, no entender de Connell (2000).

Na medida em que o sentido da masculinidade tem sido construído sob a negação sistemática das qualidades “femininas”, muitos homens vivem uma luta interior entre si e os outros quando pretendem ocupar espaços e desempenhar determinadas funções que não pertencem à sua esfera tradicional de atuação (Erden, S. et al., 2011). A docência nos primeiros níveis de ensino pode estar incluída neste aspecto, e os elementos masculinos que pretendem prosseguir estas funções constituem, portanto, uma subcultura no sentido de um “subsistema” integrado num sistema maior, importando elementos do seu interior e, simultaneamente, separando-se dele, (Demartis, 2002) isto é, visualiza-se uma subcultura masculina inserida numa cultura feminina.

Outros autores consideram que a entrada na profissão docente não é encarada como uma desvantagem, mas sim como um reforço dos seus privilégios e autonomia (Segalen, 1999), alegando que os profissionais masculinos, de certo modo, contribuem para alimentar a ordem de gênero instituída, mantendo, na escola, os aspectos de misoginia e homofobia (Thompson, 2001; Mills, 2004) que se vivem no ambiente social circundante. No mesmo sentido, Williams (1989) entende que a identidade de gênero masculina é preservada, na medida em que os homens são tratados com maior respeito, são encorajados a prosseguir na carreira e/ou são promovidos a outras funções, legitimando o poder que os beneficia.

Nesta linha de pensamento, e perante as diferenças apresentadas, traduzidas em abordagens dicotômicas, podem surgir os estereótipos de gênero que apresentam dois níveis: os estereótipos de papéis de gênero (o que cada sexo “deve fazer”) e os estereótipos de traços de gênero (o que “devem ser”). Estes sistemas de crenças são partilhados, na generalidade, pelo tecido social e referem-se às atividades e características, respectivamente, que diferencialmente se atribuem a cada gênero: neste caso a profissão docente exercida por educadoras de infância, pois são as mulheres que cuidam das crianças (“fazem”), porque são mais sensíveis, emocionais e carinhosas (“são”). (Cortez, 2005)

Perante as variações substanciais nos interesses vocacionais e as representações diferentes em relação aos papéis profissionais consoante o gênero, trabalhar em educação de infância pode considerar-se como uma das ocupações mais segregadas para o gênero masculino, sujeita a discriminações e/ou preconceitos sociais.

A escola contribui para a formação das identidades de gênero, reforçando as diferenças existentes entre raparigas e rapazes. Considera-se, ainda, que a organização escolar é um lugar feminizado e *"Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos [masculinos e femininos] e as mentes."* (Louro, 1997:62). Assim, a socialização escolar prolonga a cultura masculina de competição, pois os professores *"[...] incitam mais os rapazes a ter êxito, criando uma espécie de subestima de si nas raparigas."* (Grácio, 1997:63) e a (re)produção das identidades masculinas está presente nas salas de aula ou nos espaços exteriores, valorizando-se, por exemplo nestes últimos, as brincadeiras ligadas à capacidade corporal para agir, lutar ou defender-se, considerados como traços de masculinidade.

Nesta linha de pensamento, Jones (1989) analisa a dinâmica pedagógica professor-aluno e chama a atenção para as desigualdades de gênero: os professores tendiam a passar maiores quantidades de tempo com os rapazes, incentivando-os, admoestando-os, conversando e propondo-lhes questões mais diretas. Considera-se, então, que os pensamentos, atitudes, crenças e valores dos professores têm um efeito interativo implícito e explícito nas crianças, podendo condicioná-las nas suas representações de gênero. (Silva, T. (1999); Kugelmass e Ross-Bernstein, 2000; González e Fundora, 2010).

Deste modo, a socialização diferencial é responsável pela aprendizagem de atributos, comportamentos e atitudes que a sociedade/cultura define como "masculinos" e "femininos". Este processo inscreve-se na matriz sociocultural, cuja dinâmica produz (e reproduz) as diferenças e as desigualdades de gênero, em que os referenciais de masculinidade e feminilidade são convencionados socialmente, apresentados como a determinação simbólica de uma dada sociedade.

3. Educadores de infância – A identidade profissional

A divisão social do trabalho e a divisão na reprodução são asseguradas por dispositivos de enquadramento de práticas sociais que "forçam" os homens a serem masculinos e as mulheres a serem femininas, diferenciando os modos de se comportar, sentir e pensar culturalmente aceites.

Tradicionalmente, os modelos culturais de pertença têm definido os papéis sociais de gênero a desempenhar "convenientemente", traduzidos por um lado na esfera pública como domínio masculino, em que o trabalho é entendido como papel ocupacional principal; e, por outro, separada deste território, encontra-se a esfera privada, isto é, o domínio feminino que engloba a domesticidade, a família e todas as ocupações ditas "de mulher" – o cuidar de si e dos outros, na saúde, na doença, na morte, na vida. (Joaquim, 2000)

Apesar do enunciado anteriormente, a escolha da profissão docente poderá constituir uma forma de realização pessoal, correspondendo a sistemas de valores individuais, e/ou representações de outras profissões e da vida social circundante. No entanto, existem condições extrínsecas ao ator social que o poderão influenciar de certa forma nesta escolha, isto é, níveis de remuneração, de prestígio social, condições de acesso ao mercado de trabalho, à conjuntura do sistema educativo, entre outras (Postic, 1990).

O autor estabelece uma correspondência vital entre a escolha da atividade profissional e a definição do que se é, apontando como exemplo a identificação profissional dos docentes com a sua infância, no sentido de a prolongar ou exorcizar, explorando assim as suas potencialidades e limitações no

contacto com as crianças. Por outro lado, a opção pela docência pode ter sido uma meta construída desde muito cedo (Cortez e Ambrósio, 2002), provando o efeito da socialização primária e a influência de alguns educadores/professores na trajetória escolar inicial e/ou posterior. Neste caso, existe uma identificação com um (ou vários) par(es) que marcou profundamente o indivíduo, criando uma atitude favorável à organização escolar e à docência, transformando-a em projeto de vida profissional. (Linblad e Prieto, 1992)

A preferência pela profissão docente prende-se frequentemente com razões altruísticas (Smulyan, 2004) em que os educadores/professores fazem da presença das crianças a dimensão principal da sua profissão, criando um consenso em torno desta escolha basicamente assente na vocação e no gosto pelo seu exercício. É o caso dos educadores de infância, que remetem para o cuidar dos infantes a primazia da sua ação educativa.

Segundo Braga da Cruz (1988), a maioria dos docentes refere a vocação como principal razão de ingresso nesta profissão. O autor aponta como variáveis importantes de análise o grau de ensino, a idade e o género dos docentes, isto é, o género feminino indica com maior incidência a vocação do que o masculino, percepcionando-se uma diminuição de relevância deste fator à medida que se sobe no nível de ensino e no nível etário dos discentes. O mesmo estudo refere situações exógenas relacionadas com um desejo de independência familiar e/ou obtenção de recursos económicos que podem constituir motivos de escolha profissional, possuindo estes um carácter circunstancial e accidental, mas transformando-se depois em “vocação” e, portanto, inserção na carreira docente.

A escolha da docência pode implicar uma aceitação de um vínculo socialmente orientado, provocando uma fusão entre a dimensão vocacional e o destino social (Demartini e Antunes, 2002), construindo-se uma identidade profissional de acordo com as várias instâncias socializadoras que, por exemplo, reforçam a ligação entre a feminilidade e a docência, principalmente nos primeiros níveis de ensino. No mesmo sentido, o historial da profissão docente demonstra-nos uma ligação milenária da Igreja às instituições escolares, o que pode explicar a questão vocacional, traduzida numa missão ou num destino, associando este facto às taxas elevadas de feminização na docência.

Não obstante a feminização docente e o tradicionalismo das sociedades industrializadas atuais, constata-se uma procura cada vez maior deste estatuto socioprofissional por parte de elementos masculinos e, ao mesmo tempo, uma participação ativa dos profissionais neste nível de ensino, assistindo-se a um processo de intencionalidade manifesta, traduzido numa construção identitária pessoal e profissional vinculatória à educação de infância.

A decisão de assumir o estatuto socioprofissional de educador de infância baseia-se numa aspiração de realização pessoal e profissional em que, algumas experiências pedagógicas e de contacto quotidiano com as crianças, podem ter sido catalizadoras da escolha efetuada. (Cortez, 1999). Atualmente defende-se a necessidade de uma presença masculina nas equipas educativas nos primeiros níveis de escolaridade, na medida em que, por um lado, a função educativa familiar desmultiplicou-se, diversificou-se e tornou-se mais complexa nos últimos anos, e por outro lado, *“A distribuição sexual dos papéis está a enfraquecer com o pai partilhando mais as tarefas familiares e com as mulheres envolvidas no mercado do trabalho (...)”* (Segalen, 1999), o que pressupõe que a figura masculina consolidaria a identificação com os diversos papéis parentais. A escola deveria, assim, proporcionar a mesma lógica, recriando o ambiente familiar, visto que as crianças vivenciam, naturalmente, as presenças paternas e maternas. Neste sentido,

poder-se-ia falar igualmente de uma “socialização paternal” numa orientação idêntica à “socialização maternal”, pois os papéis instrumentais e expressivos estariam presentes nos dois gêneros (Tsigra, 2010).

No entanto, as pressões sociais, para além de considerarem o estatuto de educador de infância pouco prestigiado económica e socialmente, veiculam imagens patriarcais que estão longe de considerar esta opção docente como fazendo parte do leque de profissões tradicionalmente masculinas, produzindo, assim, juízos de valor depreciativos da(s) própria(s) “masculinidade(s): *“(…)onde uma ocupação ou arte é definida como feminina, os homens que se sentem atraídos por ela já estão prejudicados de algum modo ou assim ficarão se tentarem praticá-la”* (Mead, 1971:282)

Os elementos masculinos afetos a este nível de ensino evidenciam, geralmente, fatores de desvalorização e desprestígio social da profissão, traduzidos nos aspectos monetários, nas menores oportunidades de mobilidade na carreira e de emprego e na dificuldade de aceitação por parte da figura paterna e/ou pelo envolvente masculino, pois tradicionalmente esta não é uma ocupação de acordo com o seu género, caracterizado essencialmente por valores de independência, autonomia, dominância e instrumentalidade.

De certo modo, o envolvente social ainda exige ao homem um comportamento profissional mais empenhado, impondo-lhe uma imagem de relativo distanciamento familiar. Este facto pode constituir um motivo para a existência de conflitos de papéis sociais, na medida em que a docência ligada aos primeiros níveis de ensino continua a pertencer essencialmente à esfera feminina, privada e “doméstica”.

Os educadores de infância mais velhos e com maior antiguidade na profissão acentuam as dimensões essencialistas ligadas à visão tradicionalista da profissão como domínio feminino. Embora pertencentes a este mundo, manifestam-se a favor da sua diferenciação como elementos masculinos, realçando os aspectos de liderança, de poder e autoridade em relação às crianças, às suas famílias e comunidades em geral. Deste modo, revelam uma certa fusão entre as realidades individuais e as identidades sociais, mantendo e reproduzindo o “universal masculino”, num enquadramento teórico ligado à perspectiva holística, cuja fundamentação assenta na lógica global de funcionamento das estruturas do envolvente social. (Cortez, 2006)

No entanto, existem alguns sinais de transição destes valores simbólicos: “Para os homens a aposta identitária no trabalho continua a ser decisiva e significa, nalguns casos, a demonstração fundamental da capacidade de sustentar a família, enquanto noutros representa a aposta em que se joga mais a realização profissional, a individualidade e as qualidades intrínsecas da profissão. (...) Nos homens mais jovens (...) existe uma maior sensibilidade para diminuir a distância entre os territórios familiares e os profissionais (...)” (Torres, 2002:600-601)

O projeto de vida profissional destes educadores de infância masculinos teve que contrariar a visão tradicionalista da educação de infância como espaço feminino constituinte do poder e identidade das mulheres e, ao mesmo tempo, criar uma ruptura com o leque de profissões que não são do domínio masculino, dando origem a conflitos e constrangimentos do ponto de vista da construção identitária pessoal e socioprofissional.

As investigações nesta temática constituem, portanto, uma mais-valia na promoção de visibilidade e incremento da taxa de masculinização neste nível de educação, contribuindo para a sensibilização na paridade de direitos e melhores condições de exercício laboral.

Referências Bibliográficas

- CABRAL, João de Pina (2003) *O Homem na Família – Cinco Ensaios de Antropologia*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- CABRAL, Ruben (1999) *O Novo Voo de Ícaro – Discursos sobre Educação*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- _____ (2001) "Desafios à Educação na Europa do Século XXI" in: *Broetéria*, Vol. 153 (5). Pp. 877-900.
- CASTELLS, Manuel (2003) *O Poder da Identidade*. Vol. II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CONNELL, R. W. (2000) *The Men and the Boys*. Berkeley: University California Press.
- CORTEZ, Mariana G. (2005) *A Construção da identidade Masculina em Profissões Tradicionalmente Femininas (O Caso da Educação de Infância)*. Tese de Doutoramento. Lisboa: ISCSP- Universidade Técnica de Lisboa. (Policopiado).
- _____ (1999) "Ainda a Problemática da Identidade de Género na Educação...! – A Escolha da Profissão de Educador(a) de Infância" in: *O Professor*, n.º 65, III Série. Maio-Junho. Pp. 63-69.
- CORTEZ, Mariana G. e AMBRÓSIO, Sofia (2002) "A Questão do Género no Contexto da Educação Pré-escolar" in: *O Particular e o Global no Virar do Milénio: Cruzar Saberes em Educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/Edições Colibri. Pp. 271-279.
- CRUZ, Braga *et. al.* (1988) "A Situação do Professor em Portugal" in: *Análise Social*. Vol. XXIV (103-104). Pp. 1187-1293.
- DEMARTIS, Lucia (2002) *Compêndio de Sociologia*. Lisboa: Edições 70.
- DEMARTINI, Zeila B. e ANTUNES, Fátima F. (2002) "Magistério Primário: Profissão Feminina, Carreira Masculina" in: CAMPOS, M. Christina e SILVA, Vera Lucia (Orgs.) *Feminização do Magistério: Vestígios do Passado que Marcam o Presente*. São Paulo: Universidade S. Francisco. Pp. 69-93.
- ERDEN, Sule, *et al.* (2011) "I am a man, but I am a Pre-school Education Teacher: Self and Social Perception of Male Pre-school Teachers" in: *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 15. Pp. 3199-3204.
- GONZÁLEZ, J. e FUNDURA, L. (2010) "Es la Profesión del educador Preescolar un Terreno Vedado para los Varones?" in: *Conrado Benítez García*, Vol. 6 (22). Cienfuegos: Universidad de Ciencias Pedagógicas.
- GRÁCIO, Sérgio (1997) *Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades Individuais*. Lisboa: EDUCA.
- GROVES, Kevin (2005) "Gender Differences in Social and Emotional Skills and Charismatic Leadership" in: *Journal of Leadership and Organizational Studies*. Vol.11. n.º 3. Pp. 30-45.
- JOAQUIM, Teresa (2000) "Saúde das Mulheres – Cuidar dos Outros, Cuidar de Si" in: *Ex Aequo*, n.º 2/3. Pp. 191-204.
- JONES, M. G. (1989) "Gender Issues in Teacher Education" in: *Journal of Teacher Education*. Vol. 40 (1) Pp. 33-38.
- KUGELMASS, J. e ROSS-BERNSTEIN, J. (2000) "Explicit and Implicit Dimensions of Adult-Child Interactions in a Quality Childcare Center" in: *Early Childhood Education Journal*. Vol. 28 (1). Pp. 19-27.
- LINBLAD, Sverker e PRIETO, Héctor P. (1992) "School Experiences and Teacher Socialization: A Longitudinal Study of Pupils who Grew up to be Teachers" in: *Teaching and Teacher Education*. Vol. 8 (5/6). Pp. 465-470.
- LIPIANSKY, Edmond (1998) "L'Identité Personnelle" in: RUANO-BORBALAN, Jean-Claude (Coord.) *L'Identité – L'Individu, Le Groupe, La Société*. Paris: Éditions Sciences Humaines. Pp. 21-30.
- LOURO, Guacira L. (1997) *Gênero, Sexualidade e Educação: uma Perspectiva Pós-Estruturalista*. Petrópolis: Vozes Editora.
- MEAD, Margaret (1971) *Macho e Fêmea*. Petrópolis: Editora Vozes.
- MEAD, G. Herbert (1934) *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- MILLS, Martin *et. al.* (2004) "Attracting, Recruiting and Retaining Male Teachers: Policy Issues in the Male Teacher Debate" in: *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 25 (3). Julho. Pp. 355-369.

- MORIN, Edgar (1999) *Os Sete Saberes para a Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- _____(2001) *O Desafio do Século XXI – Religar os Conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- POSTIC, Marcel (1990) “Motivations pour le Choix de la Profession D’enseignant” in: *Revue Française de Pédagogie*, n.º 91. Abril-Maio-Junho. Pp. 25-36.
- SEGALEN, Martine (1999) *Sociologia da Família*. Lisboa: Terramar.
- SILVA, Tadeu (1999) *Documentos de Identidade – Uma Introdução às Teorias do Currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- SMULYAN, Lisa (2004) “Redefining Self and Success: Becoming Teachers and Doctors” in: *Gender and Education*. Vol. 16 (2). Pp. 225-245.
- THOMPSON, Cooper (2001) “A New Vision of Masculinity” in: ANDERSEN, Margaret e COLLINS, Patricia (Orgs.) *Race, Class and Gender: An Anthology*. Belmont: Wadsworth/Thompson Learning. Pp. 205-211.
- TORRES, Anália (2002) “Casamento: Conversa a duas Vozes e em três Andamentos” in: *Análise Social*. Vol. XXXVII (163). Pp. 569-602.
- TRIGUEROS, Teresa *et. al.* (1999) *Identidade e Gênero na Prática Educativa*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres (CIDM).
- TSIGRA, Meni (2010) “Male Teachers and Children’s Gender Construction in Preschool Education” in: *OMEP- World Congress*. Gothenburg, Sweden.
- WILLIAMS, Christine (1989) *Gender Differences at Work: Women and Men in Nontraditional Occupations*. London: University of California Press.