

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

DESAFIOS DE HOMENS NA DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLAS DA REDE
MUNICIPAL DE PATY DO ALFERES

DIEGO BACELLAR DE SOUZA

2022



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**DESAFIOS DE HOMENS NA DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE
PATY DO ALFERES**

DIEGO BACELLAR DE SOUZA

Sob a Orientação da Professora
Dra. Andrea Sonia Berenblum

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ
Agosto de 2022**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S719d SOUZA, DIEGO BACELLAR DE , 1989-
DESAFIOS DE HOMENS NA DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL
DE PATY DO ALFERES / DIEGO BACELLAR DE SOUZA. -
Seropédica, 2022.
111 f.: il.

Orientadora: Andrea Sonia Berenblum.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação
Agrícola, 2022.

1. Homens. 2. Docência. 3. Gênero. 4. Ensino
Fundamental. I. Berenblum, Andrea Sonia , 1964-
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola
III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

DIEGO BACELLAR DE SOUZA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 31-08-2022

Andrea Sonia Berenblum

Orientadora, Dra. UFRRJ

Wanderley da Silva

Membro interno, Dr. UFRRJ

Mônica de Carvalho Teixeira

Membro externo, Dra. UNIFAA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
SISTEMA INTEGRADO DE PATRIMÔNIO, ADMINISTRAÇÃO E
CONTRATOS

FOLHA DE ASSINATURAS

Emitido em 09/09/2022

HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO Nº 46/2022 - DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 09/09/2022 17:54)

ANDREA SONIA BERENBLUM

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)

Matricula: 1555406

(Assinado digitalmente em 09/09/2022 18:43)

WANDERLEY DA SILVA

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)

Matricula: 1839674

(Assinado digitalmente em 12/09/2022 08:40)

MÔNICA DE CARVALHO TEIXEIRA

ASSINANTE EXTERNO

CPF: 021.239.377-46

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrrj.br/documentos/> informando seu número: **46**, ano: **2022**, tipo: **HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**, data de emissão: **09/09/2022** e o código de verificação: **e679a351d4**

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Até aqui me ajudou o **Senhor**, por isso estou alegre! Chegar até esse momento, só foi possível graças ao meu **Deus**, meu zeloso guardador, que em todos os momentos difíceis segurou em minha mão e renovou as minhas forças.

Agradeço muito e sempre, à minha **MÃE Eliane Vianna Bacellar**, afinal, o que seria de mim sem as suas orações? Graças ao seu apoio incondicional que sempre se manteve na busca dos meus objetivos. Todos os meus caminhos e conquistas são por você e para você! Grato ao meu **Paidrasto Giovani Rodriguês**, que dividiu com minha mãe, irmãs, e comigo momentos de felicidade, angústia e alívio, oferecendo todo o apoio financeiro, emocional e afetivo. Sou feliz por ter vocês e saber que ensinaram, a mim e a minhas irmãs, que não devemos desistir nunca e que, apesar das dificuldades, é possível alcançar nossos objetivos.

Agradeço à minha orientadora, professora **Dr^a. Andrea Sonia Berenblum**, à ela, minha gratidão e admiração pela intelectual vigorosa que é, e por ter orientado a construção deste trabalho com rigor, ternura e principalmente paciência. Sou grato por todo apoio e toda palavra de ânimo, muitas vezes suas mensagens me trouxeram de volta. Desenvolver essa dissertação sob sua orientação foi um grande privilégio, certamente cresci como pesquisador.

Aos professores/as que compuseram a banca de defesa de dissertação, Dra. Mônica de Carvalho Teixeira e Dr. Wanderley da Silva, pelas análises críticas e valiosas contribuições na construção da dissertação, além da disponibilidade.

Aos meus amigos e minhas amigas, os/as de perto e os/as de longe, sou feliz e grato pela imensa paciência e apoio diante de minhas angústias. Por me acalmarem nos momentos difíceis e acreditarem em mim quando eu mesmo não acreditava. Vocês, que sempre participam das minhas lutas e compartilham todos os momentos de alegria e de angústia. Por estarem ao meu lado em toda esta caminhada, me incentivarem e vibrarem, agradeço imensamente!

Aos/ as colegas e amigos/as que fiz durante o mestrado na UFRRJ/PPGEA, pelos momentos que vivemos juntos. Em especial, algumas pessoas que estarão presentes em minha vida para sempre, os **UNIDOS DA PEDRINHA**.

À Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e ao PPGEA, por possibilitar a formação gratuita, e pela possibilidade de conviver, ter aulas e algumas conversas com grandes intelectuais. Sou grato pela oportunidade de estar em uma Universidade Pública e de qualidade, e também pelo privilégio de através da minha pesquisa contribuir para a educação, área que tanto amo.

Agradeço aos sujeitos participantes da pesquisa, e também ao Secretário Municipal de Educação do Município de Paty do Alferes, David Mello. Obrigado pela disponibilidade e pelo incentivo que dê certo contribuíram para o andamento desta dissertação.

A todos e todas, meu agradecimento pelas contribuições para a construção destes conhecimentos!

RESUMO

SOUZA, Diego Bacellar de. **Desafios de homens na docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas da Rede Municipal de Paty do Alferes. 2022.** 111f. Dissertação. Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2022.

O presente trabalho teve como objetivo geral investigar os desafios de homens na docência nos anos iniciais de escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de Paty do Alferes. Enquanto objetivos específicos, a pesquisa visou (i) levantar diferentes visões de homens que exercem a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município; (ii) registrar visões de gestoras e professoras que trabalham nas escolas onde esses professores lecionam; (iii) identificar percepções de responsáveis de alunos/as sobre a atuação de professores homens na docência nos anos iniciais em escolas do município; (iv) levantar dados acerca da docência e gênero no Município de Paty do Alferes. O caminho metodológico escolhido foi o da pesquisa qualitativa, através de um estudo exploratório e bibliográfico. A coleta de dados foi realizada a partir de questionários com perguntas semiestruturadas. O marco teórico da pesquisa se apoiou em contribuições de autores como Antônio Nóvoa, Claudia Pereira Vianna, Judith Butler, Guacira Lopes Louro, e Joan Scott, entre outros, para abordar a problemática do gênero na docência, principalmente nos anos iniciais da escolarização. Foi realizada também uma breve abordagem da historicidade e da gênese da docência e da feminização do magistério no Brasil. A pesquisa de campo foi executada em quatro escolas da Rede Municipal de Educação de Paty do Alferes, na qual foram entrevistados quatro professores do gênero masculino, dez gestoras, 15 professoras e 83 responsáveis. A pesquisa apontou que a presença de homens professores nos anos iniciais de escolas públicas de Paty do Alferes tem sido caracterizada como positiva e uma prática bem-sucedida, sendo ao mesmo tempo constatado que as condições masculinas se encontram demarcadas por um conjunto de estranhamentos, estigmatizações e estereótipos. Espera-se que os resultados alcançados contribuam para a necessária diminuição de desigualdades advindas da divisão sexual do trabalho, sendo a escola um espaço propício para debate, discussão e diálogo acerca do gênero frente aos diversos agentes escolares e a sociedade.

Palavras-chave: Homens. Docência. Gênero. Ensino Fundamental

RESUMEN

SOUZA, Diego Bacellar de. **Desafíos de los hombres en la enseñanza en los primeros años de la educación primaria en las escuelas de la Red Municipal de Paty do Alferes.** 2022. 111f. Disertación. Instituto de Agronomía, Universidad Federal Rural de Río de Janeiro, Seropédica, RJ. 2022.

El objetivo general del presente estudio fue investigar los desafíos que enfrentan los hombres en la enseñanza en los primeros años de las escuelas primarias en la red municipal de Paty do Alferes. Como objetivos específicos, la investigación se propuso (i) levantar las diferentes opiniones de los hombres que enseñan en los primeros años de la educación primaria en el municipio; (ii) registrar las opiniones de los directivos y profesores que trabajan en las escuelas donde estos profesores enseñan; (iii) identificar las percepciones de los tutores de los alumnos sobre el papel de los profesores hombres en la enseñanza en los primeros años en las escuelas de la ciudad; (iv) levantar datos sobre la enseñanza y el género en el municipio de Paty do Alferes. La vía metodológica elegida fue la investigación cualitativa, mediante un estudio exploratorio y bibliográfico. La recogida de datos se realizó mediante cuestionarios con preguntas semiestructuradas. El marco teórico de la investigación se basó en las contribuciones de autores como Antônio Nóvoa, Claudia Pereira Vianna, Judith Butler, Guacira Lopes Louro y Joan Scott, entre otros, para abordar la cuestión del género en la enseñanza, especialmente en los primeros años de escolarización. También se realizó una breve aproximación a la historicidad y génesis de la enseñanza y a la feminización de la profesión docente en Brasil. La investigación de campo se llevó a cabo en cuatro escuelas de la Red Municipal de Educación de Paty do Alferes, entrevistamos a cuatro maestros, diez directivos, 15 maestras y 83 cuidadores. La investigación indicó que la presencia de profesores varones en los primeros años de las escuelas públicas de Paty do Alferes ha sido caracterizada como una práctica positiva y exitosa, mientras que al mismo tiempo las condiciones masculinas están demarcadas por un conjunto de extrañamientos, estigmatizaciones y estereotipos. Se espera que los resultados alcanzados contribuyan a la necesaria reducción de las desigualdades, constituyéndose la escuela en el espacio propicio para el debate, la discusión y el diálogo sobre el género en los espacios escolares y en la sociedad.

Palabras clave: Hombres. La enseñanza. El género. Escuela primaria

ABSTRACT

SOUZA, Diego Bacellar de. **Challenges of men teaching in the early years of elementary school in the Municipal Network of Paty do Alferes**. 2022. 111p (Master's Dissertation in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Rural Federal University of Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2022.

The general objective of this study was to investigate the challenges faced by men in teaching in the early years of elementary schools in the municipal network of Paty do Alferes. As specific objectives, the research aimed (i) to raise different views of men who teach in the early years of elementary education in the municipality; (ii) to record the views of managers and teachers who work in schools where these teachers teach; (iii) to identify perceptions of guardians of students about the role of male teachers in teaching in the early years in schools in the city; (iv) to raise data on teaching and gender in the city of Paty do Alferes. The methodological path chosen was qualitative research, through an exploratory and bibliographic study. Data collection was carried out using questionnaires with semi-structured questions. The theoretical framework of the research was based on contributions from authors such as Antônio Nóvoa, Claudia Pereira Vianna, Judith Butler, Guacira Lopes Louro, and Joan Scott, among others, to address the problem of gender in teaching, especially in the early years of schooling. A brief approach to the history and genesis of teaching and the feminization of teaching in Brazil was also carried out. The field research was carried out in four schools of the Municipal Education Network of Paty do Alferes, where we interviewed four male teachers, ten female managers, 15 female teachers and 83 male guardians. The research indicated that the presence of male teachers in the initial years of public schools in Paty do Alferes has been characterized as positive and a successful practice, while at the same time it was observed that the masculine conditions are demarcated by a set of estrangements, stigmatizations and stereotypes. It is hoped that the results achieved will contribute to the necessary reduction of inequalities, with the school being the appropriate space for debate, discussion, and dialogue about gender in school spaces and in society.

Keywords: Men. Teaching. Gender. Elementary School

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

PPGEA - Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

FAPERJ - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ONU - Organização das Nações Unidas

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio

RAIS - Relação Anual de Informações sociais

DEED - Diretoria de Estatísticas Educacionais

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

DCN - Diretrizes curriculares da Nacionais

OMS - Organizações Mundial da Saúde

MEC - Ministério da Educação

UE - Unidade de Ensino

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Quantidade de professores por gênero.....	7
Figura 2 - Relação da quantidade de docente homem para a quantidade de docente mulher no Brasil - 2020	8
Figura 3 - Vista parcial da cidade de Paty do Alferes	10
Figura 4 - Mapa do município de Paty do Alferes	11
Figura 5 - Escola A – Paty do Alferes, RJ.....	13
Figura 9 - Escola B – Paty do Alferes, RJ.....	14
Figura 7 - Escola C – Paty do Alferes, RJ.....	14
Figura 8 - Escola D – Paty do Alferes, RJ.....	14
Figura 9 - Linha do tempo – Reforma Pombalina.....	28
Figura 10 - Antonieta de Barros – Pioneira como professora negra do Brasil.....	30
Figura 11 - População nos Censos Demográficos, segundo as Unidades da Federação e a situação do domicílio - 2010	38
Figura 12 - Brasil – Distribuição da população por sexo	38
Figura 13 - Brasil – Distribuição de professores da educação básica por sexo.....	39
Figura 14 - Evolução do número de docentes, por etapa de ensino – Brasil – 2017-2021	40
Figura 15 - Número de docentes na educação infantil, segundo a faixa etária e o sexo – Brasil – 2021	40
Figura 16 - Número de Docentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Segundo a Faixa Etária e o Sexo – Brasil – 2021	41

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Pontos Importantes do Alvará de 28 de junho de 1759.....	29
Tabela 2: Número de Aluno/as e Professores/as das escolas A, B, C, e D	51
Tabela 3: Gênero e Escolaridade dos/as alunos/as segundo os/as Responsáveis.....	68
Tabela 4: Informações dos Homens Professores.....	75

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Relação percentual de homens e mulheres na docência das séries iniciais do Ensino Fundamental de Paty do Alferes.....	7
Gráfico 2 - Amostra em número dos Sujeitos da Pesquisa.....	52
Gráfico 3 - Tempo de atuação e porcentagem de gestores	53
Gráfico 4 - Tempo de trabalho das professoras nas UE	54
Gráfico 5 - Atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	54
Gráfico 6 - Ano de Escolaridade de Atuação dos Professores Homens	55
Gráfico 7 - Ano de Escolaridade dos alunos segundo os Pais/Responsáveis	55
Gráfico 8 - Diferenças de Atuação Profissional Segundo a Comunidade Escolar	65
Gráfico 8 - Existência ou Presenciou Manifestações de Preconceitos	66
Gráfico 10 - Gênero dos Pais e/ou Responsáveis	68
Gráfico 11 - O Trabalho dos/das Professores/as segundo Responsáveis	69

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
RELAÇÕES ENTRE O PESQUISADOR E A PESQUISA	6
CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA	8
A PAISAGEM DA PESQUISA	10
O LÓCUS DA PESQUISA	13
REFERENCIAL TEÓRICO	16
1 CAPÍTULO 1 HISTORICIDADE DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL: CAMINHOS E DESCAMINHOS	20
1.1 Docência: contextualização, reconhecimento e profissionalização	21
2 CAPÍTULO 2 DOCÊNCIA DA DIÁSPORA DOS HOMENS À INTRODUÇÃO DA MULHER PROFESSORA	30
2.1 Docência e feminização do magistério no Brasil.....	33
2.2 Mulheres professoras, um recorte da atualidade.....	36
2.3 Conceituando Gênero: Diálogos e saberes.....	42
2.4 Gênero: conceito e atualidade	43
2.5 Gênero e suas facetas	44
2.6 Docência tem gênero?	45
3 Capítulo 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS	48
3.1 Percalços da metodologia: a pandemia Covid-19	48
3.2 Metodologia: A pesquisa qualitativa e a entrevista semiestruturada	49
3.3 Levantamento de dados e instrumentos utilizados.....	51
4 CAPÍTULO 4 DA IMAGINAÇÃO AO EMPÍRICO: HOMENS NA DOCÊNCIA DOS ANOS INICIAIS	57
4.1 Realidades por uma lente côncava: dialogando com gestoras	59
4.2 Realidades por uma lente côncava: Dialogando com Professoras Mulheres.....	64
4.3 Realidades por uma lente convexa: Dialogando com responsáveis.....	67
4.4 Realidades por uma lente côncava: Dialogando com professores homens e reconhecendo os seus Lugares de Fala	73
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	84
7 anexoS	90
Anexo A – Parecerer Consubstanciado do CEP	91
Anexo B – Solicitação do campo de pesquisa	95
Anexo C - TLCE	96
8 APÊNDICES	97
Apêndice A - Questionários	98

INTRODUÇÃO

A sociedade, em seu progresso e evolução, necessita da construção e idealização de saberes e informações, além do desenvolvimento do pensamento crítico, de conceitos, crenças e valores, já que os sujeitos sociais constroem conhecimentos a partir de vivências e trocas de experiências e, dentre elas, têm importante destaque aquelas originadas nas trajetórias escolares da maioria dos cidadãos.

O ofício de professor é atravessado por uma trajetória de desafios, cujos desdobramentos frente aos reconhecimentos e a oficialização da profissionalização foram resultantes de um longo caminho de superação de barreiras das mais diversas naturezas. Nesse sentido, como sabemos, não há que se questionar o papel do docente no que tange à sua participação na disseminação da educação e à sua importância na contribuição da formação de uma sociedade crítica, justa e igualitária. Dessa forma, pensar no professor é considerar sua função social na condução, através do ensino na escola, da apropriação de bens culturais e conhecimentos necessários à cidadania. Para tanto, o docente fomenta nos indivíduos a transformação individual e coletiva, formando cidadãos éticos e reflexivos, o que em muito contribui com o processo biopsicossocial dos sujeitos.

Partindo destas reflexões, considera-se que a sociedade se constrói e reconstrói, dialeticamente, por meio da educação, cujo cenário instaura papéis fundamentais ao professor e a professora. Significa que, no exercício da função, se propõe o ato de educar, que segundo Libâneo (2002 p. 26), pode ser considerado como, “[...] fenômeno plurifacetado, ocorrendo em muitos lugares, institucionalizados ou não, sob várias modalidades”.

Nota-se que o exercício da docência no Brasil passou por diversas transformações, as quais históricas, sociais, econômicas, políticas e culturais, que influenciaram no *modus operandi* da profissão. A exemplificar, à docência se apresentou no período colonial brasileiro por meio da Companhia de Jesus, que desenvolveu uma significativa ação educativa, motivada pela conversão dos indígenas ao cristianismo, e fundamentada no ensino dos saberes europeus. Assim, incorporou o eurocentrismo enquanto padrão em terras brasileiras, cujos fins missionários influenciaram de modo intra, inter e extra subjetivo a cultura do país

Destarte, o século XVI é apontado enquanto o momento da gênese da profissão docente, sendo os professores em sua maioria religiosos, dada hegemonia da igreja católica frente a educação, responsável pela organização das escolas de ensino primário e as de formação para magistério. Os Jesuítas, antes mesmo que desembarcaram no Brasil, já desbravavam terras à procura de seguidores para a conversão e o combate de heresias. Assim, no final da primeira metade do século XVI, com a chegada dos padres jesuítas em solos brasileiros, iniciou-se a história da educação brasileira. Contudo, o processo de colonização foi marcado pela supremacia dos costumes, dogmas do modelo europeu, pois:

[...] desde a chegada dos colonizadores o ensino concentrou-se nas mãos da Igreja, [...]. Este ensino ministrado pelas ordens religiosas nas missões e nos colégios fundados por elas destinava-se fundamentalmente à catequese e à formação das elites no Brasil. Desde a primeira escola de ler e escrever, erguida incipientemente lá pelos idos de 1549, pelos primeiros jesuítas aqui aportados, a intenção da formação cultural da elite branca e masculina foi nítida na obra jesuítica (STAMATTO, 2012, p. 2).

Os padres da Companhia de Jesus trouxeram para o Brasil, além das influências religiosas, estéticas, filosóficas e linguísticas, métodos pedagógicos de ensino. Desse modo, os são considerados os jesuítas os primeiros professores de educação formal no país, influenciando não somente o período que estiveram aqui (1549-1759), mas ultrapassando

outros períodos, como no Brasil Império, a promover conhecimentos, tradições, costumes e características tipificadas.

O método de ensino intitulado *Ratio Studiorum*, elaborado pela Companhia de Jesus no final do século XVI, foi utilizado para catequizar no Novo Mundo, servindo aos interesses da empresa da colonização e da Igreja contra-reformista (TEIXEIRA e CORDEIRO, 2008. p. 2).

O *Ratio Studiorum* ou Plano de estudos da Companhia de Jesus era composto por um conjunto de regras que guiavam as práticas educativas em busca da formação virtuosa com base religiosa. Através desse manual adotava-se uma estrutura de currículo

Com regras e prescrições práticas e minuciosas a serem seguidas pelos padres jesuítas em suas aulas. Portanto, era um manual prático e sistematizado que apresentava ao professor a metodologia de ensino a ser utilizada em suas aulas (NETO E MACIEL, 2008. p. 180).

Através do *Ratio Studiorum*, a classe dominante adquiriu um verniz cultural que o distinguiu dos demais setores da sociedade, do povo considerado rude, da “plebe”. O Plano também apresentava métodos de organização e administração escolar, além de indicar “responsabilidade, desempenho, subordinação e o tipo de relacionamento dos membros da hierarquia, dos professores e dos alunos” (TEIXEIRA e CORDEIRO, 2008. p. 3).

Por um período importante do Brasil Colônia as ações jesuítas foram efetivas, mas indagações de um ensino europeu que não atendia à realidade da sociedade brasileira levaram desde a desestabilização dos missionários católicos até as suas expulsões pelo Marquês de Pombal Sebastião José de Carvalho e Melo, em 1759.

O método *Ratio Studiorum*, que durou 210 anos em terras brasileiras, trouxe, com seu término, o declínio da educação, uma vez que a expulsão dos religiosos resultou no fim do único sistema de ensino no Brasil naquela época. A partir desses acontecidos, em 1800, com a chegada da família real ao Brasil, a educação inicia uma nova forma de organização.

A organicidade da educação jesuítica foi consagrada quando Pombal os expulsou levando o ensino brasileiro ao caos, através de suas famosas ‘aulas régias’, a despeito da existência de escolas fundadas por outras ordens religiosas, como os Beneditinos, os franciscanos e os Carmelitas (NISKIER, 2001, p. 34).

Deve-se então considerar que o processo de gênese da profissão docente percorreu caminhos com entrelaçamentos políticos, culturais e religiosos desde os primeiros momentos do Brasil Colônia e, mais especificamente, em meados do século XIX, com a declaração de Independência do Brasil, em 1822 e a primeira Constituição outorgada em 1824, que em seu art. 179, instituiu que a “[...] instrução primária é gratuita para todos os cidadãos”. Com a estatização do ensino, os docentes começaram a se profissionalizar e a se tornar funcionários públicos. Em relação à normatização da profissão docente, afirma Nóvoa (1995):

O processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do padre (NÓVOA, 1995, p.15).

O processo evolutivo e de transformação política e cultural do país levou a sociedade a tomar novos rumos, o que não foi diferente com a educação. Nesse percurso ampliaram-se conceitos, visões e ações do professor, para tanto, no ato de educar no século XXI, o docente

deverá apresentar uma formação técnica, científica, humanística, a contribuir com o desenvolvimento do senso crítico e ético dos estudantes, a priorizar o conhecimento a ser construído nos diálogos e nas trocas e, simultaneamente, conceber a educação como um compromisso político de valores éticos e morais. Pimenta e Anastasious (2002, p.71) afirmam que nos processos de formação de professores:

(...) é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem respeito ao modo como nos apropriamos do ser professor na nossa vida). Esses saberes dirigem-se às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redirecionando-se, ampliando-se, e criando [...] são as demandas da prática que vão dar a configuração desses saberes (PIMENTA; ANASTASIOUS, 2002, p. 71).

Nesse contexto percebemos o quanto a formação docente deve ultrapassar a concepção do professor como transmissor de conhecimentos. No ato de educar ele se transforma nas possibilidades de criar meios e ambientes de escuta, com participação, reflexão e formação, construindo novas formas de ver e pensar realidades.

Na formação e profissionalização da docência, tendo como pano de fundo os aspectos históricos anteriormente apontados, não se restam dúvidas de que para a atualidade espera-se do professor sua redefinição, a ser um profissional capaz de transformar informações em conhecimentos, e no exercício da docência, contribuir para a formação de sujeitos proativos, criativos e críticos, como visto nas palavras de Labarre (1999, p.20):

Há uma série de razões para crer que o caminho para a profissionalização dos docentes encontra-se cheio de crateras e areias movediças: os problemas próprios que surgem ao tentar promover os critérios profissionais dentro de uma profissão tão massificada, a possibilidade de desvalorização das habilidades como consequência do aumento dos requisitos educativos, a herança niveladora dos sindicatos dos professores, a posição histórica da docência como forma de trabalho própria de mulheres, a resistência que oferecem os pais, os cidadãos e os políticos à reivindicação do controle profissional das escolas, o fato de a docência ter demorado a se incorporar a um campo infestado de trabalhos profissionalizados, a prévia profissionalização dos administradores das escolas e o excessivo poder da burocracia administrativa, a prolongada tradição de realizar reformas educacionais por meios burocráticos [...] e a diversidade de entornos em que se dá a formação dos professores. (LABARE. 1999, p. 20)

São muitas as discussões a serem tecidas sobre a educação na contemporaneidade, dado o caráter emergente de temáticas diversas a serem aprimoradas no campo educacional. Nessas, cabem seja reflexões, seja o reconhecimento da complexidade da relação educar-ensinar-professor. Assim, como afirma Paulo Freire (2000, p.85): “onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender”, percebe-se a escola como um local de construção de narrativas, identidades e aprendizagens. Para tanto, e especificamente dentro deste cenário, a presente pesquisa vem salientar uma reflexão sobre a docência ao apresentar um olhar de investigação pautado na problemática do gênero, uma vez que propõe novas óticas acerca dos dilemas, dificuldades e desafios de homens docentes que exercem sua atividade profissional nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No que tange as questões identitárias no contexto educacional, cabe salientar que não se limitam ao sujeito discente, uma vez que a identidade do docente percorreu uma historicidade

de conflitos, retomadas, recuos, tensões, divergências e conquistas. Destacam-se dentre eles o estereótipo do trabalho por vocação, a massificação do ensino, e as condições de trabalho, que para os/as professores/as sempre foi motivo de lutas por reconhecimento e dignidade. Esses elementos que influenciaram a forma de categorizar o magistério se constituíram ao longo dos anos. Como característica da profissão, encontra-se também a concepção de docência como extensão das atividades maternas, dada a influência histórico-cultural da divisão sexual do trabalho que contribui para a configuração de uma profissão majoritariamente exercida por mulheres. Neste contexto, Carvalho (1998, p. 5) argumenta que:

Predomina uma função maternal e feminina na docência no curso primário colocando em relevo os aspectos formadores, relacionais, psicológicos, intuitivos e emocionais da profissão, frente aqueles aspectos socialmente identificados com a masculinidade, tais como a racionalidade, a impessoalidade, o profissionalismo, a técnica e o conhecimento científico (CARVALHO, 1998, p.5).

No século XX a docência veio a se constituir como um espaço feminino de ação profissional, sendo que no magistério a quantidade de mulheres em relação aos homens já era superior a 80%. (Hypólito, 1997). A concepção de professora como “mãe educadora”, somada à de cuidadora de crianças, caracterizada como extensão das atividades realizadas por mulheres, consolidaram a docência como espaço de atuação feminino, articulado com elementos culturais do seu papel na sociedade, de forma que “as brasileiras foram incorporadas à docência sobre a base da conjunção das concepções de feminilidade e atividade docente, o que punha em evidência as diferenças de gênero existentes na sociedade”. (BATISTA; CODO, 1999, p.64).

Considerações a respeito da feminização do magistério, como por exemplo, as representações sociais, a inserção profissional das mulheres e a possibilidade de uma renda certa e segura também devem ser destacadas na discussão da predominância da presença do sexo feminino na profissão. Desta maneira, a presente pesquisa baseia-se nas contribuições epistemológicas do conceito de gênero e suas implicações históricas, sociais e culturais, no intuito de promover a reflexão sobre o lugar e o papel de homens do sexo masculino neste espaço.

Examinando a evolução histórica do trabalho docente, especialmente quando se trata da professora primária, percebe-se que a constituição dessa profissão em trabalho assalariado, o processo de funcionarização e sua transformação numa profissão exercida por mulheres são fenômenos que se apresentam como partes de um mesmo processo. Por isso, torna-se difícil analisar apenas um desses aspectos sem levar em conta os demais (HYPÓLITO 1997, p.48).

Visto isso, toma-se como coluna dorsal desta narrativa as diferentes visões negativas postas sobre o gênero masculino no exercício da docência nos primeiros anos da escolarização formal, espaço de trabalho predominantemente ocupado por mulheres. Somando a esta problemática, busca-se conhecer diferentes significados e representações identitárias de docentes homens atuantes nestes primeiros anos de escolaridade.

O conceito de gênero, segundo Louro (1997, p.15), deve ser claramente entendido e aprofundado, sendo possível “considerar que os sujeitos podem adquirir várias identidades e estas serem constituídas por gênero”. Desta forma, homens e mulheres são diferentes não apenas em razão de sua sexualidade, mas no gênero, o que muito tem a ver com a cultura, com o momento histórico social vivido e com a sociedade em que os indivíduos estão inseridos.

Na diferenciação entre o gênero homem e o gênero mulher no trabalho dentro do ambiente escolar, ainda se reproduzem preconceitos em relação à atuação de homens na docência nos anos iniciais do ensino fundamental.

Tal preconceito chama atenção para a função social das escolas na promoção da igualdade de gênero, o que não significa anular as diferenças ou promover ideologias que obriguem as pessoas a se encaixarem em parâmetros reducionistas, estereotipados e hegemônicos circunscritos nas expressões de masculino-feminino, e sim possibilitar aos sujeitos o direito ao respeito da liberdade de estilo de vida. Logo, depreende-se que fomentar as reflexões de gênero nas escolas é promover ações de igualdade, buscando um diálogo para que todos e todas sejam respeitados/as por suas escolhas e afetos.

Conforme Louro (1999), pode-se afirmar que a escola é um espaço de contradições e ambiguidades onde se constroem as diferentes opiniões e transmitem conhecimentos que em muito tem contribuído para a reprodução das relações desiguais entre homens/mulheres. Contudo, como a história é dinâmica, fluida e passível de mudança, cabe aos professores, sujeitos formadores, ressignificar a realidade de desigualdade entre os sujeitos. Desta forma, no processo de formação, a escola pode desenvolver ações para que os indivíduos desempenhem papéis de cidadãos/as ativos/as na manutenção das relações intersociais, desapropriando as formas engessadas e impostas de masculinidades e feminilidades.

Os gêneros são construções sociais dinâmicas, que mudam dependendo do momento histórico e cultural das comunidades, de uma sociedade para outra ou até dentro da mesma sociedade, logo, não existe um protótipo indiscutível do significado de ser homem ou mulher. Assim, Vianna (2001, p. 89) salienta que:

Com maior ou menor ênfase em suas interpretações, todos esses usos do gênero têm em comum a afirmativa da construção social das distinções sexuais como forma de resgatar a produção cultural e histórica das diferenças sexuais e das relações entre homens e mulheres. A busca seria por superar o determinismo biológico, o qual, baseado apenas nas diferenças de sexo e reforçado por argumentações provenientes da medicina e das ciências biológicas, tenta justificar a caracterização de mulheres e homens como seres qualitativamente distintos (VIANNA. 2001, p.89).

Constantemente os grupos sociais rotulam outros grupos, forçando os sujeitos a se encaixem num determinado modelo ideal de feminilidade ou de masculinidade. A escola pode contribuir nessa discussão problematizando esses padrões constituídos historicamente e propondo a importância de desconstruí-los.

Nesse sentido, criam-se vários estereótipos a respeito de homens e de mulheres e, no que tange à docência, este esquema categórico reproduz o estereótipo de uma realidade excludente para os homens que na escolha profissional optam por serem professores nos anos iniciais. O papel da escola, no que diz respeito a gênero, é tentar promover uma formação humana pautada nos princípios de igualdade, na tentativa de diminuir as diferenças e preconceitos entre homens e mulheres.

RELAÇÕES ENTRE O PESQUISADOR E A PESQUISA

A iniciativa de mergulhar na temática *gênero e docência* se ocasionou nas minhas vivências e experiências no contexto educacional, que me colocaram questionamentos sobre a diferenciação de gênero na profissão, a partir de preconceitos experimentados por ser homem professor e, especificamente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, tive a necessidade de pesquisar e refletir sobre a educação como um meio para a transformação dessa realidade social.

Durante os quatro anos da minha formação em Licenciatura em Pedagogia na Universidade de Vassouras, me dediquei a projetos de extensão com docentes do curso de pedagogia da instituição e escolas normalistas da região, que possibilitaram o estabelecimento de diálogos e discussões na vertente de gênero e seus entrelaçamentos, que foram insuficientes para a compreensão de minhas primeiras indagações diante de uma turma de cinquenta alunos, na qual somente três eram homens.

Nesse curso de formação de professores com pouca presença de homens, ouvi preconceitos, julgamentos morais e dúvidas acerca da competência do profissional masculino na docência no ensino fundamental, partindo muitas vezes de colegas de trabalho, da comunidade escolar e até mesmo de outros estudantes do curso. Dessa forma, me dediquei ao estudo das problemáticas aqui colocadas e defendi o trabalho de final de curso intitulado “*O homem pedagogo e o mercado de trabalho: oportunidades e desafios*”,¹ que se constituiu na gênese das discussões e indagações sobre o assunto aprofundado na Dissertação de Mestrado do PPGEA.

Meu primeiro contato com a educação foi, certamente, como aluno de escola pública. No entanto, já como docente lecionei entre os anos de 2011 e 2016 a disciplina de Ciências nos anos finais do ensino fundamental e me iniciei como docente das séries iniciais, monitorando turmas de alfabetização e letramento do *Programa Mais Educação*², no período de 2015 a 2017. No município de Paty do Alferes, posterior à minha atuação no Programa Mais Educação, atuei como docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental entre os anos de 2017 e 2018, momento esse que trouxe as primeiras análises críticas a respeito dos desafios da atuação como professor homem na Rede municipal de educação.

Atualmente, me desenvolvo como Supervisor Pedagógico de uma escola da rede privada no Município de Vassouras/RJ, e como Inspetor escolar da rede municipal de ensino de Paty do Alferes. Com essas atribuições me divido nas diversas demandas escolares, inclusive na docência dos anos iniciais.

Seguindo nessa perspectiva da minha trajetória profissional, vale lembrar dos descaminhos enfrentados nessa profissão, enquanto professor homem. Nas muitas caminhadas à procura de empregos nas escolas mais tradicionais no entorno da região do Município de Paty do Alferes, a negação pelo docente homem sempre esteve posta em evidência, dada a desvalorização das competências para a docência, prevalecendo a rejeição pelo gênero masculino.

Esse cenário local reproduzia a imagem da realidade da docência na educação brasileira e justificava a discrepância da questão gênero homem e gênero mulher na distribuição de professores na *educação básica*³ do país.

¹ “O homem pedagogo e o mercado de trabalho: oportunidades e desafios”. SILVA, Renan Mota et al. In: *Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade*, v. 7, n. 14, p. 148-154, 2020.

² O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para a indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino e amplia a jornada escolar nas escolas públicas.

³ Nível da educação escolar brasileira que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino

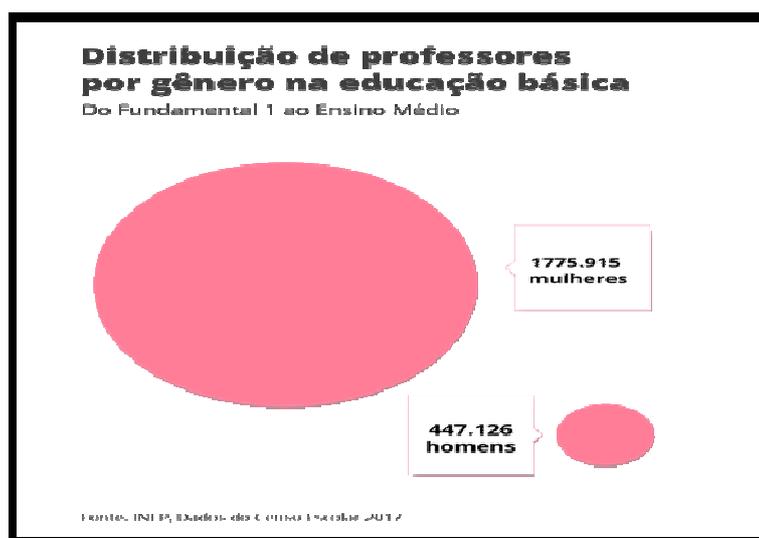


Figura 1 - Quantidade de professores por gênero
Fonte: INEP (2021).

O quantitativo de mulheres professoras em relação ao número de homens professores no Brasil, como mostra o Censo Escolar de 2017⁴, é expressivamente maior, o que confirma a docência como uma profissão majoritariamente feminina.

Diante de tal realidade, é desproporcional a relação da quantidade de professores homens para mulheres nas escolas da localidade, tendo em vista, ainda que em baixo número, a presença de homens na rede municipal de educação, devido à sua entrada na docência, a partir de aprovação em concurso público, o que não os exime de rejeições e olhares negativos durante o exercício profissional.

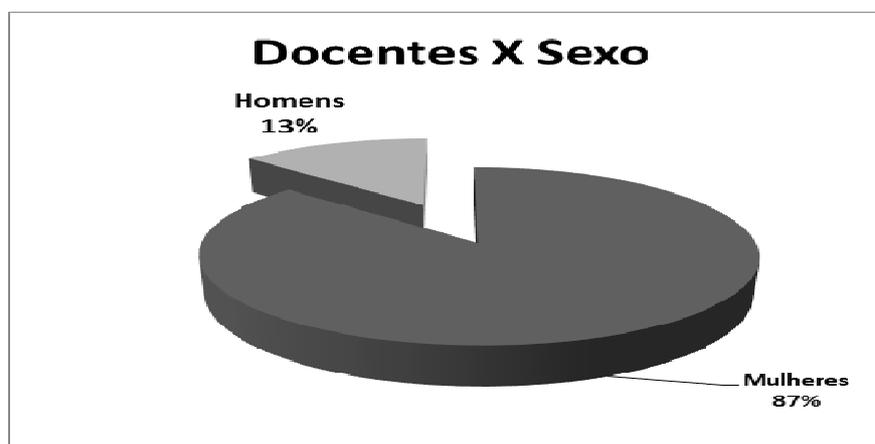


Gráfico 1 - Relação percentual de homens e mulheres na docência das séries iniciais do Ensino Fundamental de Paty do Alferes
Fonte: Censo E-cidade. INEP (2021).

Médio. O conceito de Educação Básica foi ampliado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, pois a lei anterior estabelecia como básico o ensino chamado primeiro grau. Também a Educação infantil integra a educação básica,

⁴ O Censo Escolar é uma pesquisa que tem por objetivo realizar um amplo levantamento sobre as escolas de Educação Básica no país, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em regime de colaboração com a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

Mesmo que em mudança, o modo como as pessoas ocupam os espaços na sociedade brasileira é historicamente construído em processos de diferenciação e julgamento de valores, que partem, muitas vezes, das desigualdades de raça, sociais e também, a partir do seu gênero, o que pressupõe uma classificação entre os seres humanos num princípio de desigualdade, preconceito, hierarquização e exclusão. Para essa reflexão contribui Guacira Louro (1997):

Homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e estar no mundo, formas de falar ou de agir, condutas e posturas apropriadas (e, usualmente, diversas). Os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder. (LOURO, 1997, p. 45).

A diferenciação de gêneros vai muito além da problemática sexual e requer discussões acerca do assunto, isso porque as desigualdades e preconceitos estão enraizados na sociedade e, como salientado anteriormente, são produzidos pelas relações de poder.

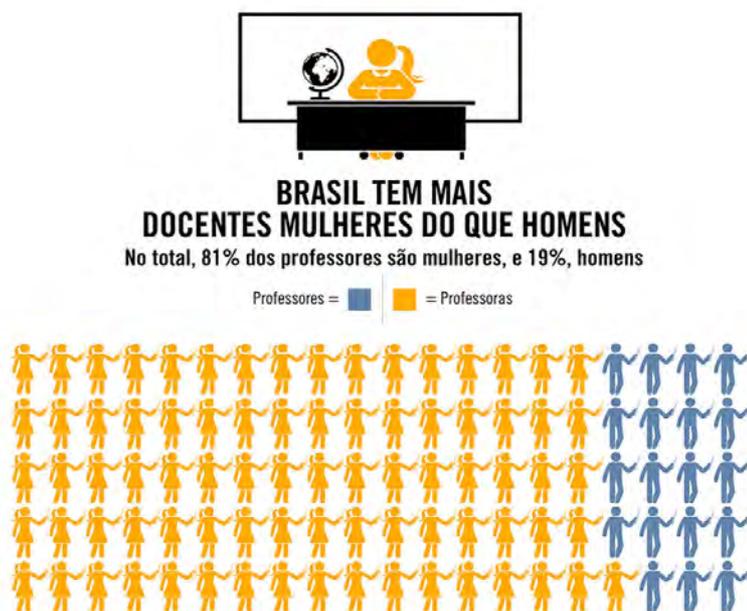


Figura 2 - Relação da quantidade de docente homem para a quantidade de docente mulher no Brasil – 2020
Fonte: Folha UOL (2020)

Diferentemente das problemáticas que abordam diversas pesquisas sobre docência, suas práticas, modalidades e seus possíveis caminhos pedagógicos a serem percorridos, esta pesquisa pretende discorrer sobre os desafios dos homens na docência nas séries iniciais de escolas da rede municipal de Paty do Alferes, sendo este o objetivo geral. Propõe-se, ao mesmo tempo, os seguintes objetivos específicos:

- Realizar um levantamento de pontos de vista de quatro homens que exercem docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas da Rede Municipal de Ensino de Paty do Alferes;
- Mapear percepções de gestoras, professoras e responsáveis de alunos/as sobre a

atuação de professores homens nos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Paty do Alferes;

- Verificar o quantitativo de professores homens atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Paty do Alferes;
- Entrevistar gestoras de escolas de Ensino Fundamental do município a respeito da atuação de professores homens nos primeiros anos de ensino, assim como percepções a respeito de possíveis preconceitos da comunidade escolar.

Incentivar o diálogo sobre a problemática do gênero neste contexto pode contribuir na busca pela igualdade no âmbito social e educacional, focando na profissão docente nos anos iniciais da escolaridade, que na atualidade é maciçamente feminina. A relevância da pesquisa se centra, também, na importância de começar a desconstruir padrões, formas fixas e estereótipos culturalmente construídos sobre a profissão docente na sociedade atual.

O primeiro capítulo apresenta uma breve abordagem da historicidade da docência no Brasil, os caminhos e descaminhos da sua gênese, bem como as suas características e seu reconhecimento como profissão.

O segundo capítulo discorre sobre e a entrada das mulheres na profissão, para tal, apresenta um recorte da feminização do magistério no Brasil. Nessa mesma seção são abordados os conceitos de gênero, suas faces e problematização dentro da docência, apresentando proximidades e afastamentos, além de uma discussão sobre gênero e sexualidade.

O terceiro capítulo descreve os caminhos metodológicos da pesquisa, que para elucidar as inquietações tomou como norte a abordagem qualitativa, com foco na técnica de entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados.

Já o quarto capítulo expõe os resultados da pesquisa de campo, realizada com sujeitos da área da educação em questão. Para tanto, foi construída a análise a partir dos dados obtidos das entrevistas realizadas com professores homens docentes, professoras mulheres e gestoras atuantes nos mesmos espaços escolares, e também com responsáveis de alunos/as que têm um desses homens como docente.

Por fim, a problematização das dificuldades e dos desafios dos homens docentes atuantes nos anos iniciais das escolas da rede municipal de educação de Paty do Alferes, bem como as implicações intra, inter e extrasubjetivas advindas dos possíveis preconceitos de gênero da atuação de homens nos anos iniciais do Ensino Fundamental serviram de subsídio na construção de caminhos para uma transformação do contexto escolar, tendo em vista o enfrentamento do preconceito e a instauração de um paradigma sistêmico tolerante e inclusivo.

A PAISAGEM DA PESQUISA



Figura 3 - Vista parcial da cidade de Paty do Alferes

Fonte: www.patydoalferes.com.br, 2022.

O Município de Paty do Alferes está localizado na região Centro Sul Fluminense do Estado do Rio de Janeiro e sua emancipação é recente, datada no ano de 1987. A cidade emancipada tem uma idade de 33 anos. Por essa característica, Paty do Alferes apresenta um cenário de gestão administrativa municipal ainda novo, porém, cheio de particularidades, trazendo consigo grandes representações históricas, culturais e econômicas para o estado do Rio de Janeiro e o Brasil.

No destaque da história nacional, o município foi um berço do Brasil Império, pertencendo à região do Vale do Café, o Ciclo do Ouro e vivenciando conflitos de grupos escravizados como a Revolta de Manoel Congo.

Segundo o Centro de Documentação e Memória da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), a cidade de Vassouras na região do Vale do Paraíba, município do qual Paty do Alferes era o primeiro distrito, viveu a maior rebelião de escravos rurais do Brasil. Em 1838, mais de 500 deles tentaram fugir das fazendas Freguesia e Maravilha (Atual Aldeia de Arcozelo em Paty do Alferes) para formar um quilombo.

No resgate de documentos e memórias, a FAPERJ ainda indica que na tentativa de fuga, muitas pessoas escravizadas conseguiram libertar-se, mas Manoel Congo, o principal líder do movimento, não conseguiu. Capturado, o escravo foi julgado e condenado à morte, pois foi o idealizador e líder da rebelião, além de ter mandado matar um soldado. Medeiros Braga, no trecho do seu cordel “O Quilombo Manoel Congo, a saga de um guerreiro”, representou o movimento de rebelião da seguinte forma:

Manoel Congo com cuidado
Muitos escravos juntou,
Recolhidas várias armas

Mantimento e cobertor,
Passaram, seguindo a trilha,
Na Fazenda Maravilha
E já outros libertou
(O Quilombo Manoel Congo, a saga de um guerreiro – 2010)

Culturalmente, a cidade mantém tradições religiosas, como as *folias de reis*⁵, o cultivo da cachaça e o cultivo do tomate, atividades estas que mantêm o município em destaque na produção agrícola do Estado e na realização da maior festa agropecuária do Rio de Janeiro, a Festa do Tomate. A festa e o grande cultivo do fruto também dão identidade à cidade, denominada Terra do Tomate.

Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no censo demográfico de 2010, Paty do Alferes apresentava uma população de 26.359 habitantes, estimando para 2019 28.000 habitantes, destacando-se economicamente com a agricultura familiar, baseada na monocultura do tomate, sendo que a agricultura move a economia da cidade, destacando-se como principal produtor do Estado do Rio de Janeiro e 3º do Brasil.

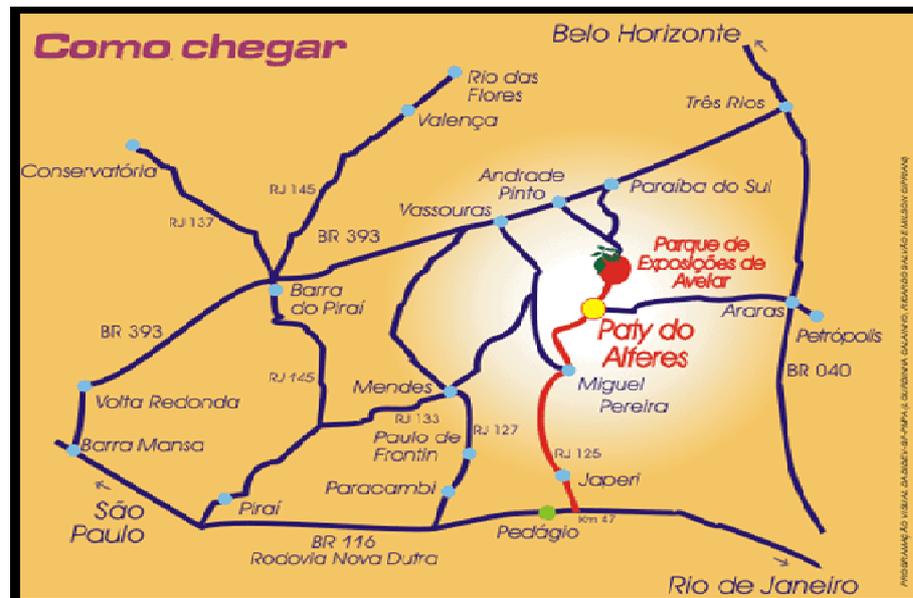


Figura 4 - Mapa do município de Paty do Alferes

Fonte: www.patydoalferes.com.br, 2022.

Segundo dados da Organização das Nações Unidas (ONU), o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município ocupa a 84ª posição no ranking do Estado do Rio de Janeiro. Sobre as atividades econômicas, de acordo com a *Agenda 21*⁶, a cidade conta com maiores atividades no setor primário, em que podemos destacar a agricultura com 50% no cultivo do tomate, 31% no cultivo do pimentão e 19% somando os outros cultivos.

⁵Folia de Reis é uma festa popular e tradicional brasileira, que consiste em uma grande demonstração da religiosidade popular, sendo uma das festividades mais icônicas do país. Esta é uma tradicional festa trazida pelos colonizadores portugueses no século XVIII e que ainda se mantém viva em diversas cidades, podendo haver variações, tanto de modos de comemoração como nos nomes da festa, como por exemplo: “Terno de Reis” ou “Reisado”.

⁶Agenda 21 pode ser definida como um instrumento de planejamento para a construção de sociedades sustentáveis, em diferentes bases geográficas, que concilia métodos de proteção ambiental, justiça social e eficiência econômica.

Diante disso, afirma-se como um mercado de trabalho de mão de obra voltada para a qualificação para setores agrários e/ou, o que na maioria das vezes acontece, um mercado informal necessitando do trabalho braçal sem qualificação para as plantações e colheitas de tomates e outras culturas de cultivo.

O LÓCUS DA PESQUISA

A Educação Básica do Município de Paty do Alferes, segundo o Censo Escolar de 2019 (Sistema e-Cidade), oferece na rede municipal de ensino os níveis Creche, Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e a Educação de Jovens e Adultos, totalizando 4037 alunos atendidos em três creches e dezesseis escolas. Na zona rural conta com uma creche e nove escolas oferecendo ensino integral na pré-escola, o ensino fundamental I e o ensino regular para o ensino fundamental II.

No que tange aos destaques e aspectos educacionais de Paty do Alferes, constata-se que a cidade apresenta um bom resultado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em que ocupa a segunda colocação no ranking dos municípios do Estado do Rio de Janeiro.

Nos estabelecimentos de ensino, a rede municipal de educação atende em sua maioria à população da zona rural, a docência é mediada por um total de 225 docentes, sendo 195 mulheres e 30 homens, porém, foi constatado que apenas quatro homens são atualmente docentes em anos iniciais.

Dos homens admitidos por concurso público como professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Paty do Alferes, a maioria não exerce a atividade em sala de aula, comumente são alocados em áreas administrativas dentro do setor educacional, logo, na docência em termos estritos, apenas quatro homens atuam nas escolas da rede municipal de educação.

Vale destacar que os quatro professores homens atuam cada um em uma escola diferente, para tanto, cada unidade onde esses docentes lecionam apresenta público e características geográficas distintas. Das quatro escolas, uma está localizada na zona rural do município, e as outras três estão situadas nos bairros considerados como zona urbana da cidade.



Figura 5 - Escola A – Paty do Alferes, RJ

Fonte: Registro do autor (2022).



Figura 6 - Escola B – Paty do Alferes, RJ
Fonte: Registro do autor (2022).



Figura 7 - Escola C – Paty do Alferes, RJ
Fonte: Registro do autor (2022).



Figura 8 - Escola D – Paty do Alferes,
Fonte: Registro do autor (2022).

Por esta razão, torna-se relevante propor reflexões, discussões e investigações para contextualizar e compreender as razões da existência de um número baixíssimo de professores homens atuando nas escolas da rede municipal de educação de Paty do Alferes, necessitando trazer à tona a problemática das possíveis circunstâncias e adversidades encontradas pelos homens na docência das salas de aula dos anos iniciais, e quais particularidades reforçam os desafios dos homens nesta profissão, na cidade.

REFERENCIAL TEÓRICO

O professor e a professora contribuem, na maioria das vezes, de forma direta e auxiliadora em processos de formação humana. Na ação de ensinar referente ao ato educacional, o que se espera do/a docente é a sua inquietação no sentido de promover mudanças que produzam a qualidade e o pensamento crítico diante sua prática profissional, logo, buscando a formação dos indivíduos que a partir do conhecimento, poderá fazer do seu social, fazer de si, do outro e do mundo ainda melhores.

Neste sentido, este texto se ancora, em trabalhos de teóricos como Nóvoa (1986, 1991;1995;1998;1999) e Vicentini (2009), que trazem reflexões a partir da história da educação e do processo de profissionalização do professorado, nos escritos de Claudia Pereira Vianna (2001), que discutindo gênero, sexualidade e docência, investigou a historicidade da feminização do magistério na educação básica, bem como seus desafios para a prática, e também na visão de Judith Butler (2003), autora que salienta uma inquietação quanto a normatividade heterossexual e apresenta investigações a partir das quais elabora conceituações de gênero, em trabalhos de Guacira Lopes Louro (1997;1999), que em seus estudos provoca a reflexão permanente acerca da problematização da sexualidade e do gênero em contextos escolares, e Joan Scott (1989), que reflete sobre as conceituações e identificações de gênero.

Considera-se então que, segundo Nóvoa (1986;1991;1998) em seus estudos sobre educação e o fazer docente, o processo de profissionalização envolve estudos relacionados à sua história, evolução, e os passos dados pelo magistério e a escolarização.

A profissionalização não é um processo que se produz de modo endógeno. Assim, a história da profissão docente é indissociável do lugar que seus membros ocupam nas relações de produção e do papel que eles jogam na manutenção da ordem social. Os docentes não vão somente responder a uma necessidade social de educação, mas também vão criá-la. A grande operação histórica da escolarização jamais teria sido possível sem a conjugação de diversos fatores de ordem econômica e social; mas é preciso não esquecer que os agentes deste empreendimento forem os docentes. “promover o valor da educação na cabeça das pessoas”: eis aí uma palavra de ordem que eles respeitaram, seguros que estavam de que ao fazê-lo eles criavam condições para valorização de suas funções sociais, portanto para a melhoria do seu estatuto sócio-profissional. (NÓVOA, 1991, p. 123).

Para Vicentini (2009), a tarefa de profissionalizar a docência, elevando-a como profissão é coletiva e deve considerar não somente os embates travados no interior da categoria, como também a sociedade e o contexto histórico-social, os saberes e as práticas e valores da própria escola. Nesta visão, a autora aponta:

Nessa perspectiva, a história dos professores compreende a organização de um campo específico de atuação. Esse espaço de trabalho foi se tornando cada vez mais complexo, pois o sistema escolar passou a abranger instituições voltadas para diversos níveis e modalidades de ensino (primário, médio, superior, profissional, de jovens e adultos, infantil etc.) e de natureza distinta (burocráticas, acadêmicas, formativas, associativas e sindicais, públicas e particulares etc.). Tal estruturação não seu deu sem conflitos, envolvendo inúmeras disputas travadas com vistas a definir e redefinir o papel dos professores em nosso país e seu estatuto socioprofissional, estabelecendo-se, assim, as condições para o desenvolvimento do seu trabalho, marcadas tanto por permanências quanto por transformações segundo o local e o período. (VICENTINI, 2009, p.17).

Refletindo a respeito da importância do/a professor/a na sociedade em sentido amplo e à

luz das discussões teóricas consultadas, pode-se analisar criticamente a atividade de docência que, ao longo da história, atravessou diversos cenários de lutas políticas, sociais, econômicas e de poder, valendo lembrar o Brasil no final do século XIX como cenário da gênese do reconhecimento, da profissionalização e, acima de tudo, da identificação da presença feminina na docência. Assim, Vianna (2001, p.84) afirma:

No ensino desenvolvido sob a responsabilidade do Estado, no Brasil, a docência feminina nasce no final do século XIX relacionada, especialmente, com a expansão do ensino público primário. Nos últimos anos do Império, sobretudo a partir de 1860, mulheres assumem a função de professoras, fazendo parte do quadro de funcionárias públicas em várias províncias. Em grandes cidades como São Paulo e Rio de Janeiro a presença feminina no magistério público primário ganhou destaque (VIANNA, 2001, p.84).

Diante dessas considerações, a identificação do magistério como atividade feminina, mais especificamente no século XIX, provocou pouco a pouco o abandono dos homens das salas de aula nos cursos primários, o que conseqüentemente resultou na formação de maior número de mulheres (Vianna, op. cit.). “À medida que a profissão docente foi perdendo seu status em termos de prestígio e salário, foi sendo povoada pelas mulheres.” (PUCCI, OLIVEIRA; SGUISSARDI 1991, p. 63).

Nesta análise da diáspora dos homens das escolas de formação de docentes, são considerados os aspectos de uma mudança de gênero, tendenciado a presença das mulheres na profissão, fato este que se mantém até o presente, inclusive de forma mais acentuada. A sintetizar, Codo (1999, p.64) aponta que “assim, as brasileiras foram incorporadas à docência sobre a base da articulação das concepções de feminidade e atividade docente, o que punha em evidência as diferenças de gênero na sociedade”.

Segundo Scott (1990) e Almeida (1998), o termo *gênero* e a sua utilização surgiram nos movimentos e estudos feministas a partir de meados da década de 1970, sendo definido como uma construção social dos diferentes sujeitos, homens e mulheres. Alguns estudiosos identificam ainda que, além da gênese do conceito de gênero durante as manifestações do feminismo contemporâneo, ele está atrelado à busca pela compreensão e pela superação da desigualdade entre os sexos.

Em nossa sociedade, as desigualdades entre homens e mulheres são fortemente atribuídas às distinções de sexo, com evidentes conotações biológicas. Assim, sexo remete às diferenças físicas entre homens e mulheres. Todos nascemos com algumas características que são específicas para homens e para mulheres: um exemplo é a capacidade das mulheres de procriar e amamentar. Muitas vezes essas características distintas são usadas pelos indivíduos na construção de um conjunto de representações sociais e culturais, valores e atribuições sociais. Isso é o que chamamos de gênero (Vianna e Redenti, 1998, p. 96).

Coelho (2018) salienta:

O termo “gênero” deriva da palavra latina *genus* e esta pode ser traduzida para o português como: “raça”, “tipo”, “variedade”. Este conceito teve seu uso restrito aos estudos da gramática até meados de 1970 quando o psicólogo neozelandês John Willian Money, em seu trabalho intitulado “Man & Woman, Boy & Girl” faz uso do termo dando a ele características muito próximas ao uso que fazemos contemporaneamente, atribuindo ao gênero as características culturais relativas ao sexo. (p. 26)

O entendimento do gênero enquanto construção social, sem estereótipos e julgamentos, ainda não é totalmente aceito em nossa realidade, visto que muitas vezes a compreensão de

suas definições se dá de forma errônea diante das representações e identificações dos diferentes sujeitos. Sendo assim, a partir das diferenças biológicas dos sexos, são notáveis movimentos de exclusão, rotulação e potencialização da lógica binária, responsável tanto pela marginalização de indivíduos quanto pela classificação e limitação das expressões de masculinidade e feminilidade. Destarte, o que se entende por gênero atualmente ainda está ligado a diferenciação entre o sexo feminino e o masculino, ou seja, ainda existe uma concepção de gênero relacionada ao sexo, e não como sendo uma categoria construída social, cultural e historicamente.

Gênero remete, portanto, a uma tentativa de incorporar, na análise, aspectos que são socialmente construídos, observando que cada cultura define o que é masculino e feminino. Ou seja, trata-se de definições mutáveis, que podem e, por vezes, devem ser alteradas. (VIANNA e RIDENTI, op. cit., p. 97).

Para a discussão sobre a problemática do gênero na docência no Brasil, esta pesquisa propõe um olhar que permita superar a estigmatização e a necessidade de um entendimento da multiplicidade que permeia as expressões do gênero na sociedade contemporânea e em tempos de outrora, o que impõe abordar os contextos histórico, social e cultural. Como afirma Butler (2003):

O gênero nem sempre se constitui de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas. Resulta que se tornou impossível separar a noção de “gênero” das interseções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida. (p.33)

Depreende-se que a diferenciação de gênero vai muito além de características genéticas e físicas e de abordagens biológicas sobre sexualidades e requer discussões acerca das várias problemáticas que nela se articulam, isso porque as desigualdades e preconceitos estão enraizados na sociedade, são produzidos pelas relações de poder e nas relações de poder.

O gênero nem sempre se constitui de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas. Resulta que se tornou impossível separar a noção de “gênero” das interseções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida. (BUTLER, 2003, p.20)

Como coluna dorsal para a temática em questão, a discussão de gênero é o enfoque a partir do qual podemos refletir sobre o processo de estigmatização⁷ do sujeito na cultura brasileira, que impõe falta de aceitação na profissão de professor que atua nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas majoritariamente compostas por profissionais mulheres.

Uma compreensão mais ampla de gênero exige que pensemos não somente que os sujeitos se fazem homem e mulher num processo continuado, dinâmico (portanto não dado e acabado no momento do nascimento, mas sim construído através de práticas sociais masculinizantes e feminizantes, em consonância com as diversas concepções de cada sociedade); como também nos leva a pensar que gênero é mais do que uma identidade aprendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais (o

⁷ Usou como critério a categoria de autodeclaração, no entanto somente duas categorias foram autodeclaradas (gênero masculino e gênero feminino). Sendo assim, mesmo que nesse texto as problematizações da docência estejam baseadas numa estruturação binária da concepção gênero, salientamos a necessidade de repensar essa problemática a partir de um olhar que supere essa concepção.

que implica admitir que a justiça, a escola, a igreja, etc. são "generificadas", ou seja, expressam as relações sociais de gênero). Em todas essas afirmações está presente, sem dúvida, a ideia de formação, socialização ou educação dos sujeitos. (LOURO, 1995, p.103).

A partir dos expostos, certamente surgem muitos questionamentos que corroboram com o argumento de Louro (1997:24), ao afirmar que o conceito de gênero deve ser claramente entendido, e propõe “considerar que os sujeitos podem adquirir várias identidades e estas serem constituídas por gênero”. Assim, acredita-se que os sujeitos e a sociedade estão em constante mudança e são diferentes, diversos:

[...] Ao afirmar que o gênero institui a identidade do sujeito (assim com a etnia, a classe, ou a nacionalidade, por exemplo) pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a ideia é perceber o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o. O sujeito é brasileiro, negro, homem, etc. Nessa perspectiva admite que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros [...] (Idem:25).

Butler (2003), no seu entendimento, ainda caracteriza gênero como sendo não inerte, nem estável, não tendo um destino fixo ou estereotipado em determinados sexos, não apresenta coerência e coexistência histórico-social. Isso porque o gênero é construído e reconstruído ao longo do tempo e a partir de práticas que regulam as normas sociais.

Concebida originalmente para questionar a formulação de que a biologia é o destino, a distinção entre sexo e gênero atende à tese de que, por mais que o sexo pareça intratável em termos biológicos, o gênero é culturalmente construído: conseqüentemente, não é nem o resultado causal do sexo nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo. (BUTLER, 2003, p.26)

Ainda assim, mesmo dentro de uma construção cultural, o conceito de gênero postula de certa forma determinismo de locação dos sujeitos na sociedade, colocando-os dentro do que aparentemente deve ser o padrão social, o que produz diferenças ideologicamente afirmadas como naturais.

1 CAPÍTULO 1

HISTORICIDADE DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL: CAMINHOS E DESCAMINHOS

A Força do Professor
Um guerreiro sem espada
sem faca, foice ou facão
armado só de amor
segurando um giz na mão
o livro é seu escudo
que lhe protege de tudo
que possa lhe causar dor
por isso eu tenho dito
Tenho fé e acredito
na força do professor.
(Bráulio Bessa, 2019)

Inicia-se esse capítulo com um poema do cearense Bráulio Bessa, que no desenvolver das palavras mostra a força do professor/a. Contudo, a profissão docente, a qual embora tenha transitado caminhos e descaminhos, legitima sua importância na força que tem e na influência dessa força para a construção de caminhos melhores. Considera-se ainda, que ser professor/a, apesar de constituir uma tarefa honrosa, é uma escolha árdua e desafiadora quando sua importância não é reconhecida.

O Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2020, p. 95), define que professor é aquele que ensina uma arte, uma atividade, uma ciência, uma língua, etc.; aquele que transmite conhecimento ou ensinamentos a outrem, e é a partir de significações e adjetivos sobrepostos ao ofício da profissão docente que entendemos a necessidade do ser professor/a.

Se de um lado temos a identificação de que professor/a é aquele/a que ensina, do outro temos a dualidade nova identidade x formação docente, a qual encontrou-se sujeita as transformações paradigmáticas e sistêmicas da globalização, modernidade e evolução da educação, que traçaram um perfil de professor/a baseado na concepção de que não é o único que detém todo o saber, a privilegiar os conhecimentos, vivência e historicidade discente e dos demais membros da comunidade escolar nos processos educativos.

A historicidade da profissão docente traz à tona muitos eventos que ajudaram a construir e firmar a identidade do/a professor/a atual, porém, no Brasil, tendo como pano de fundo as transformações econômicas e sociais, pode-se considerar essa problemática tão importante quanto necessária, uma vez que em muitos momentos o/a docente é desvalorizado/a.

Considerando a investigação e a pesquisa histórica, Pinski (2005, p.7) aponta que as fontes históricas fornecem informações e dados, e é por meio dessas fontes que os/as historiadores/as se apropriam de material para nortear abordagens específicas e métodos diferentes, além de técnicas variadas. Assim, na busca de uma narrativa historiográfica, foram considerados os vestígios do passado para a condução epistêmica de uma narrativa sobre a historicidade da profissão docente no Brasil, ancorada na história da educação brasileira, a abranger uma breve referência aos períodos Brasil Colônia, Brasil Império e Brasil República.

Dessa forma, a seção a seguir apresenta um recorte da história da educação e uma breve contextualização sobre o surgimento da profissão docente, a partir da educação jesuíta na Colônia, o que, de certa maneira, possibilita a reflexão sócio-histórica sobre o ofício de ser

professor/a no contexto brasileiro.

Para tal, buscou-se subsídios e referências nos estudos de Nóvoa (1999), que tece considerações sobre a docência em cenários europeus refletindo no Brasil, em Vicentini (2009), Arroyo (2001) etc. Esses autores são considerados referências *sui generis* devido aos textos que trazem uma abordagem sobre a Educação e sua história, com ênfase na socialização e a profissionalização da docência.

1.1 Docência: contextualização, reconhecimento e profissionalização

Ao percorrer a história da educação brasileira, percebe-se que a gênese da docência se revela com os jesuítas e posteriormente passa a ser de responsabilidade da Coroa Portuguesa, porém, para o momento, será considerado aprioristicamente o projeto jesuítico implementado no período colonial brasileiro, o qual seguindo fundamentos religiosos buscava construir uma prática escolar fundamentada nos dogmas da igreja católica pelos padres jesuítas, protótipo que se mostrava em conformidade com momento histórico vivenciado.

De acordo com Neto e Maciel (2008, p. 173):

A Companhia de Jesus foi uma ordem religiosa da Igreja Católica, fundada na Europa em 1540 por Inácio de Loyola. Era formada por padres designados de jesuítas, que tinham como missão catequizar e evangelizar as pessoas, pregando o nome de Jesus. Os princípios básicos dessa ordem estavam pautados em: 1) a busca da perfeição humana por meio da palavra de Deus e a vontade dos homens; 2) a obediência absoluta e sem limites aos superiores; 3) a disciplina severa e rígida; 4) a hierarquia baseada na estrutura militar; 5) a valorização da aptidão pessoal de seus membros. São esses princípios que eram rigorosamente aceitos e postos em prática por seus membros, que tornaram a Companhia de Jesus uma poderosa e eficiente congregação (NETO; MACIEL, 2008, p.173)

Considerando que o fenômeno educacional e sua história estão totalmente ligados à realidade social, pode-se extrair por base que o projeto de educação jesuíta, levando em consideração o desenvolvimento e os anseios da Coroa Portuguesa a com recente chegada ao Brasil, era a conversão e o domínio dos povos nativos.

O primeiro grupo de jesuítas chegou à Colônia brasileira em 1549, na mesma época em que desembarcou o Governador-Geral Tomé de Sousa. Eram chefiados pelo padre Manuel da Nóbrega, que se tornou o primeiro Provincial com a fundação da província jesuítica brasileira em 1553, permanecendo no cargo entre 1549-1559 e sendo substituído por Luís de Grã (1559-69). O padre Manuel da Nóbrega e seus companheiros da Companhia de Jesus fundaram na Bahia, em agosto de 1549, a primeira “escola de ler e escrever” brasileira. (NETO; MACIEL, 2008, p. 175).

Os portugueses chegam ao solo brasileiro buscando dissipar seus costumes e culturas ao mesmo tempo em que tentavam colonizar os nativos que, tudo isso por meio de uma educação de orientação hegemônica europeia e cristã, embasada por mecanismos de dominação e violência. Dessa forma, foi a Companhia de Jesus, com os padres jesuítas, que desenvolveu uma significativa ação educativa, buscando a conversão dos indígenas e ensinando-os saberes básicos da cultura europeia.

Assim, os padrões pedagógicos, ontológicos e religiosos europeus encontraram terreno fértil em terras brasileiras. Tal integração cultural é uma consequência do objetivo de dominação e evangelização. Nesse viés, Stamatto (2012, p.2) aponta que:

[...] desde a chegada dos colonizadores o ensino concentrou-se nas mãos da Igreja, [...]. Este ensino ministrado pelas ordens religiosas nas missões e nos colégios

fundados por elas destinava-se fundamentalmente à catequese e à formação das elites no Brasil. Desde a primeira escola de ler e escrever, erguida incipientemente lá pelos idos de 1549, pelos primeiros jesuítas aqui aportados, a intenção da formação cultural da elite branca e masculina foi nítida na obra jesuítica (STAMATTO, 2012, p. 2).

Além dos objetivos supracitados, depreende-se que a alfabetização, o ensino da língua portuguesa foi amplamente difundido, afinal, os jesuítas acreditavam que a alfabetização era o ponto-chave para o êxito.

Os padres missionários, jesuítas e docentes fizeram das suas ações um poderoso método de conversão religiosa que buscava os princípios da perfeição humana em conformidade com a palavra de Deus, além das regras pautadas na obediência, disciplina, hierarquia e valores baseados em aptidões pessoais. Por esta razão, os objetivos de D. João III, com a colaboração da Companhia de Jesus, foram a conversão dos indígenas na fé católica por meio da ligação entre fé e conhecimento.

A Ordem dos Jesuítas é produto de um interesse mútuo entre a Coroa de Portugal e o Papado. Ela é útil à Igreja e ao Estado emergente. Os dois pretendem expandir o mundo, defender as novas fronteiras, somar forças, integrar interesses leigos e cristãos, organizar o trabalho no Novo Mundo pela força da unidade lei-rei-fé. (RAYMUNDO, 1998, p. 43).

Logo, entende-se se que os padres da Companhia de Jesus podem ser considerados os primeiros professores de educação formal no país, influenciando não somente o período que estiveram aqui (1549-1759), mas ultrapassando outros períodos, como o Brasil Império, deixando conhecimentos, tradições, costumes e características daquela forma de educação.

O método de ensino intitulado *Ratio Studiorum*, elaborado pela Companhia de Jesus no final do século XVI, foi utilizado para catequizar no Novo Mundo, servindo aos interesses da empresa da colonização e da Igreja contra-reformista (TEIXEIRA; CORDEIRO, 2008. p. 2).

O *Ratio Studiorum* ou Plano de estudos da Companhia de Jesus era composto por um conjunto de regras que guiava as práticas educativas, buscando a formação virtuosa de base religiosa. Por este manual adotava-se uma estrutura de:

Currículo com regras e prescrições práticas e minuciosas a serem seguidas pelos padres jesuítas em suas aulas. Portanto, era um manual prático e sistematizado que apresentava ao professor a metodologia de ensino a ser utilizada em suas aulas (NETO; MACIEL, 2008. p. 180).

Nessa perspectiva, a classe dominante adquire um verniz cultural que a distingue dos demais setores da sociedade, do povo considerado rude, da plebe. O plano também apresentava métodos de organização e administração escolar, além de indicar “responsabilidade, desempenho, subordinação e o tipo de relacionamento dos membros da hierarquia, dos professores e dos alunos” (TEIXEIRA e CORDEIRO, 2008. p. 3).

Num modelo semelhante ao catequista, o projeto de educação católica jesuíta permaneceu por 210 anos na história brasileira, isso porque aproximadamente na metade do século XVIII, o mesmo projeto que vinha dando certo, iniciou um declínio na sua aceitação, e no ano de 1759, através de um movimento militar, os missionários “educadores” foram expulsos pelo primeiro ministro e homem de confiança do rei, o Marquês de Pombal.

A organicidade da educação jesuítica foi consagrada quando Pombal os expulsou levando o ensino brasileiro ao caos, através de suas famosas ‘aulas régias’, a

despeito da existência de escolas fundadas por outras ordens religiosas, como os Beneditinos, os franciscanos e os Carmelitas (NISKIER, 2001, p. 34)

Também denominado Sebastião José de Carvalho e Melo, Marquês Pombal, era um nobre, estadista e secretário corresponsável pelas finanças da coroa portuguesa, que tratou de expulsar os jesuítas do país por conta do hegemônico controle dos interesses econômicos nacionais, o que, segundo hipóteses, gerava fortalecimento e acúmulo de riquezas, o que consequentemente enfraquecia a Coroa Portuguesa.

Sebastião José de Carvalho, o Marquês de Pombal, realizou várias mudanças nos mais diversos setores da Coroa; alterações essas que afetavam diretamente o Brasil. As reformas tinham por objetivo organizar a administração, a fim de avançar nos progressos industriais da Coroa, além de adaptar sua maior colônia, o Brasil, a todos os ditames portugueses (OLIVEIRA et al., 2013, p.1).

Com as aflições voltadas para realidade econômica de Portugal e suas colônias, indagações sobre o ensino católico também nortearam desconfortos com a corte, momento no qual foram traçados muitos questionamentos acerca do modelo de ensino europeu, que não atendia à realidade da sociedade brasileira. Segundo Monroe (1978):

“[...] A prática e o princípio da educação jesuíta estavam em oposição aos novos ideais do período do Renascimento. Seu método, perfeito à sua maneira, inibia toda iniciativa e impedia o desenvolvimento de toda espontaneidade e de toda liberdade de opinião. Sua superioridade durou enquanto não houve nenhuma grande modificação no espírito e conteúdo da educação. Mas, quando o século XVIII surgiu com um decidido movimento fora do espírito teológico dominante e do conteúdo humanista formal de educação, as escolas jesuítas perderam muito do seu prestígio e superioridade” (MONROE, 1978, p. 186-187).

Nesse período, a coroa Portuguesa vivia tensões políticas e econômicas, principalmente em relação à colônia Brasil, que não refletia riqueza em seus cofres, já que o comércio era de fato dominado pela igreja católica. Assim, levar os jesuítas ao declínio era uma estratégia para retomar a ascensão econômica e a centralização do poder da Coroa. Com a diáspora dos Jesuítas do Brasil, inicia-se uma nova fase da Educação Brasileira liderada por Marquês de Pombal, regada das suas muitas influências iluministas portuguesas e características autoritárias. Marquês atuou na linha de frente dos processos educacionais, nos quais exercia tamanha influência, responsável por ordens e revogações das mais diversas naturezas. A esse respeito, o cordel de Walter Medeiros o apresenta com muita fidelidade:

Pombal, o Marquês que mandava e desmandava
A história da humanidade
Tem muito para se ver
E agora eu vou dizer
Com gosto e com verdade
Para você entender
Os pru mode e os pru quê
De uma vida de vaidade

No campo e na Cidade
Essa história tem lugar
Pra gente se situar
Tem até a majestade
Pois pode acreditar

Tem coisa de arrepiar
Por falta de caridade.

Os fatos que vou narrar
Têm muito tempo passado
Não fique impressionado
Pode até se admirar
Passaram-se num reinado
De um país abastado
De cultura milenar.

Eu falo de Portugal
Lá no século dezoito
Onde um homem bem afoito
Que era Marquês de Pombal
Não gostava de biscoito
Nem jogava de apoito
O seu dinheiro real

Ele era amigo do Rei
Que se chamava José
Maltratava até a fé
E também fazia lei
Você sabe como é
Ele só queria um pé
Para confrontar um frei

Com aquela amizade
Virou primeiro-ministro
E num trabalho sinistro
Mandava em toda a cidade
Ali já tava bem visto
Que ele mesmo sem ser Cristo
Mandava mais que um abade

No tempo em que ele viveu
Era grande o despotismo
Um tempo de terrorismo
Sobre o povo se abateu
Foram anos de sadismo
Parecia um grande abismo
Uma escuridão de breu

O marquês era sabido
Tudo em volta dominava
Até na escolta mandava
Pra cidadão ou bandido
Sua fama se espalhava
E ele se credenciava
Um déspota esclarecido.

Mas não era só no reino
Que o Pombal influía
Ele também mandaria
Sem precisar nem de treino
Nas colônias portuguesas
De olho em suas riquezas
E nas especiarias.

Ele mandou no Brasil
Sua palavra era forte
No sul e até no norte
Seu mando repercutiu
Ele era mesmo de morte
Mudando até a sorte
De quem chegou, pois partiu.

Os jesuítas, coitados,
Que aos índios ensinavam
Seus idiomas usavam
E foram escorraçados
Onde eles trabalhavam
Ordens de Pombal chegavam
E as portas se cerravam.

Muitas escolas fechadas
Fizeram um tempo infeliz
Não tinha mais aprendiz
O marquês não aceitava
Foi do jeito que ele quiz
Aula nem mais na matriz
O despotismo arrasava.

Neste tempo os brasileiros
Sofreram um grande atraso
E não foi pequeno o prazo
Pois passaram-se janeiros
O marquês fez pouco caso
Como quem esquece um vaso
Que vale pouco dinheiro

Mas foi aquele marquês
Quem fez algo interessante
Mesmo sendo arrogante
Implantou o português
Como idioma constante
Pra o Brasil ser bem falante
Não contou nem até três.

Por outro lado Pombal

Só pensavam em ganhar
E tratou de organizar
Algo pro seu ideal
Passou a negociar
Para bem mais enricar
Às custas de Portugal.

Mas os revezes da vida
Pegam também quem é ruim
E com ele foi assim
Acabou sua guarida
Quando dom José morreu
A rainha que sucedeu
Era forte e destemida

Dona Maria Primeira
Ouviu a acusação
E tomou satisfação
Acabou a brincadeira
Mesmo pedindo perdão
Recebeu condenação
Pro resto da vida inteira.

Ele perdeu seu poder
O patrimônio confiscado
Deixou de ser açoitado
Foi desterrado a valer
Pra bem longe foi mandado
E nunca mais o reinado
Ele conseguiu rever

Na distância, abandonado
Com um castigo muito mal
Foi o marquês de Pombal
Sofrer um tempo exilado
Ficou ali e morreu
Sem poder nem apogeu,
Deu-se assim o seu final.

Foi assim mesmo a história
Daquele rico marquês
Eu agradeço a vocês
Que hoje me dão a glória
De ter aqui minha vez
Prá ler um cordel por mês
Sobre derrota ou vitória.

(Poemas de Cordel, Walter Medeiros - Natal - Rio Grande do Norte)

Nesse sentido, a nomeação de Pombal ao cargo de Primeiro Ministro, atualmente equiparável ao de Ministro da Fazenda, foi emergencial no sentido de buscar recuperar a

economia e legitimar o poder real ao povo brasileiro. Para isso, no século XVIII, a tentativa de reforçar o pacto colonial se dá por transformações como as Reformas Pombalinas. Nessa perspectiva:

[...] visavam transformar Portugal numa metrópole capitalista, seguindo o exemplo da Inglaterra, além de adaptar sua maior colônia, o Brasil, a fim de acomodá-la a nova ordem pretendida em Portugal. A idéia de pôr o reinado português em condições econômicas tais que lhe permitissem competir com as nações estrangeiras era talvez a mais forte razão das reformas pombalinas (SECO; AMARAL, 2006, p.2).

Igualmente, nesse século, tinha-se a compreensão de que o modelo ideal de cidadão almejado pela coroa, benéfico para a sociedade que se constituía, só seria alcançado por meio da educação. Partindo dessa premissa, surge a ideia de construir uma educação pública sob o controle dos estados modernos. Cunha (1986), sobre a filosofia do século XVIII, salienta:

O século XVIII foi chamado, pelos seus contemporâneos, de “século das luzes”, em oposição à “era das trevas”, à Idade Média. O Iluminismo, como veio a ser conhecido o movimento intelectual do século, consistia na celebração da razão em oposição a qualquer religião revelada, consistente com a fé na ordem racional do mundo, a exaltação da ciência experimental e da técnica. Era a continuação, pela física de Newton, da mecânica de Galileu. O Iluminismo completava o Renascimento e criava espaço (ideológico) para o surgimento de doutrinas democráticas. O Iluminismo foi, no final das contas, um amplo e diferente movimento ideológico que, na direção das transformações iniciadas pela Reforma Protestante, organizava a luta da burguesia contra a aristocracia feudal e preparava sua hegemonia sobre toda a sociedade. O Iluminismo português, obra dos “estrangeirados”, não acompanhou a ilustração francesa e inglesa em todos os seus aspectos. Em Portugal, ao contrário dos outros países, o Iluminismo se compôs com a religião católica e a Igreja (CUNHA, 1986, p.44-45).

Percebe-se que Marquês de Pombal foi propulsor da ideia de valorização da razão, das experiências e sociedades liberais, que por consequência influenciaram na criação de uma educação cidadã, ao mesmo tempo em que revelava uma educação mantida pelo Estado e sem ligações com a ordem religiosa, ou seja, os primeiros passos para uma educação laica

É no pulsar desses ideais que o Alvará Régio se consolida como Reforma Pombalina. Destarte, as reformas educacionais de Pombal visavam três objetivos principais: trazer a educação para o controle do Estado, secundarizar a educação e padronizar o currículo.

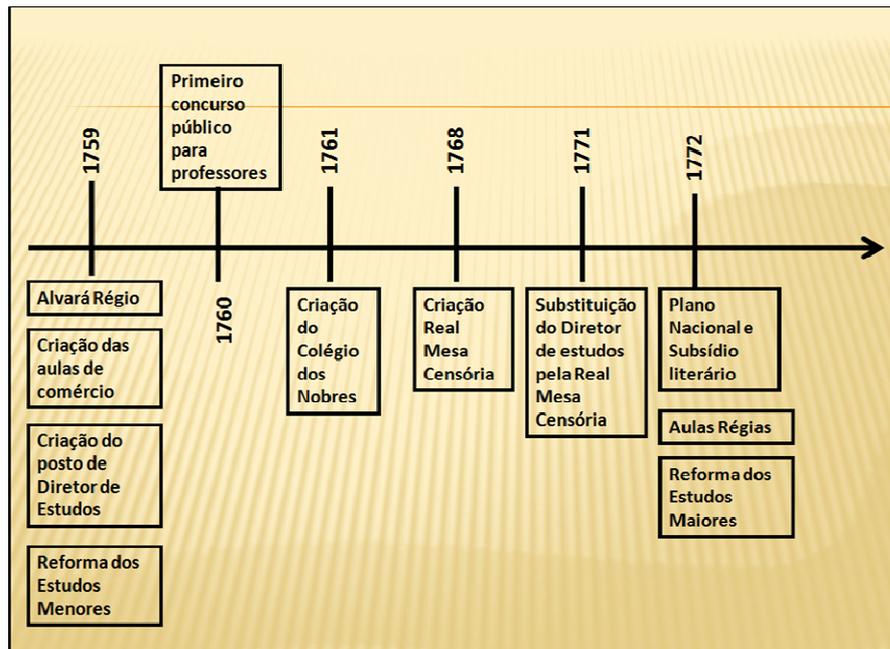


Figura 9 - Linha do tempo – Reforma Pombalina

Fonte: Educere Pedagogia, 2012.

O caráter iluminista das Reformas Pombalinas é visível nos registros documentais do Alvará de 28 de junho de 1759, cujo objetivo de dismantlar a educação católica é evidente. Contudo, segundo Saviani (2013) por mais que reformas pombalinas tivessem início no Brasil com o documento de 28 de junho, suas implementações foram gradativas.

Para Saviani (2013), a reforma Pombalina:

Defendia o desenvolvimento cultural do Império português pela difusão das novas ideias de base empirista e utilitaristas; pelo “derramamento das luzes da razão” nos mais variados setores da vida portuguesa; mas voltaram-se especialmente para a educação que precisaria ser libertada do monopólio jesuítico, cujo ensino se mantinha, conforme entendiam, preso a Aristóteles e avesso aos métodos modernos de fazer ciência” (SAVIANI, 2013, p. 80).

O Alvará de 28 de junho de 1759 substituiu o a metodologia eclesiástica dos jesuítas e destruiu seu modelo de educação. Dessa forma, surgiu o pensamento por uma ação inovadora com um caráter pedagógico da escola pública e laica. Shigunov (2015) destaca as principais medidas implantadas por intermédio desse Alvará.

Tabela 1: Pontos Importantes do Alvará de 28 de junho de 1759

Reforma Pombalina - Alvará de 28 de junho de 1759
A instituição de aulas de gramática latina, de grego e de retórica;
A criação do cargo de “diretor de estudos” – pretendia-se que fosse um órgão administrativo de orientação e fiscalização do ensino;
A introdução das aulas régias – aulas isoladas que substituíram o curso secundário de humanidades criado pelos jesuítas;
A realização de concurso para escolher professores para ministrar as aulas régias;
A instituição de aulas de comércio.

Fonte: Adaptado de. Shigunov (2015).

Frente ao empenho de uma nova forma de educar, inicia-se um modelo de educação enciclopédica, a inaugurar um projeto de ensino voltado para e pelo Estado. Como destaque dessas mudanças, temos a transformação do modelo de aula jesuítico pelas aulas régias ou avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, logo, o ensino na mão do Estado consequentemente trouxe mais fiscalização dos processos educacionais e dos pré-requisitos para o desenvolvimento da atividade de professor, o que se caracteriza como o surgimento do ensino público brasileiro (CARDOSO, 2004).

Diferentemente do método *Ratio Studiorum*, que consistia num manual para professores, regras para serem aplicadas nas salas de aulas e um método de ensino pautado na doutrina cristã, as Aulas Régias tornaram-se o modelo pedagógico vigente, no qual as aulas não dependiam uma da outra. Dessa forma, segundo Fonseca (2010), se tratava-se de um método no qual se objetivava fortalecer a língua portuguesa, além de uma preocupação com o direcionamento de aulas para o ensino do latim e da gramática latina, expressando o caráter da política de educação pombalina.

Como já citado anteriormente, as Aulas Régias instituídas pelo Alvará Régio constituíram a primeira experiência de educação sobre a responsabilidade e domínio do Estado no Brasil. As mesmas eram coordenadas por um “Diretor Geral de Estudos” e ficaram marcadas com a divisão de estudos menores e maiores (Cardoso, op. cit.).

Os Estudos Menores eram formados pelas Aulas de ler, escrever e contar, também chamadas de primeiras letras como, aliás, ficaram mais conhecidas, e também pelas Aulas de humanidades, que abrangiam inicialmente as cadeiras de gramáticas latina, língua grega, língua hebraica, retórica e poética, mas foram acrescidas ao longo dos anos com outras cadeiras, como por exemplo filosofia moral e racional, introduzida a partir de 1772 (CARDOSO, 2004, p.182).

Seguindo essa ideia, o Estado Português assume a educação colonial, e com a intenção de uniformizar o ensino e fiscalizar a ação dos professores, a corte cria a figura do “Diretor Geral dos Estudos”, a quem também competia o cuidado no progresso da reforma e sua fiscalização, bem como a aprovação dos professores em concurso.

Por fim, vale destacar que o pouco sucesso na realização dos objetivos pretendidos por Pombal, no sentido de estatizar a educação, se deveu à falta de pessoas capacitadas para o Ensino Régio, logo, sendo que os que assumiam as aulas avulsas eram padres seculares que anteriormente tinham sido formados pelos jesuítas, a concretização do ensino nos moldes do paradigma vigente estava, ainda, longe de ser alcançada com qualidade (MACIEL; NETO, 2006).

2 CAPÍTULO 2

DOCÊNCIA DA DIÁSPORA DOS HOMENS À INTRODUÇÃO DA MULHER PROFESSORA



Figura 10 - Antonieta de Barros – Pioneira como professora negra do Brasil
Fonte: Pensar Piauí 2022.

“Era 1934
E não bastava ser mulher
Era mulher e pobre
E não bastava ser mulher e pobre
Era mulher, pobre e negra
Ainda assim conseguiu ter voz
“Ela foi a primeira parlamentar mulher do Brasil”
(Samuel Schimidt Figueira dos Santos, 2006)

O presente capítulo é iniciado com uma referência à Antonieta de Barros, já que neste escrito, em consonância com teóricos brasileiros, Antonieta é de fundamental importância para a história da profissionalização feminina no contexto docente brasileiro. Antonieta foi a primeira mulher brasileira e negra a se tornar docente, e com sua extraordinária biografia heroína, consolidou o dia dos/das professores/as no Brasil.

Enquanto uma representatividade de gênero e raça na docência no Brasil, o caráter revolucionário de Antonieta reverbera em termos ideológicos, visto que almejava uma educação para todos e todas, e é nesse sentido que é trazido o poema de Samuel Schimidt Figueira dos Santos, que enfatiza a importância da professora e o seu legado político e educacional. Dessa forma, é realizado o convite ao diálogo e a valorização das mulheres racializadas e não racializadas na docência, bem como a refletir sobre a diáspora dos homens na profissão e a incorporação do gênero feminino nesse campo de trabalho.

O movimento histórico da gênese da profissão docente revela-a como uma atividade profissional fundamental, já que o fazer docente legitima não apenas o processo formativo dos/as indivíduos/as, mas também se manifesta na responsabilidade da sistematização e organização das pluralidades e diversidades pedagógicas, pautadas nos interesses e anseios da sociedade. Sobre essa importância da existência do/a professor/a, faz-se necessário destacar que o fazer pedagógico e a atividade do ensinar que se revelam nos diversos contextos sociais.

[...] a gênese da profissão docente é anterior à estatização da escola pois, desde o século XVI, vários grupos sociais, leigos e religiosos, consagram cada vez mais

tempo e energia à atividade docente. É uma ação de longa duração, realizada sobretudo no seio de algumas congregações religiosas, ao longo da qual os docentes tendem a abandonar suas múltiplas atividades para se concentrar sobre o ensino, diferenciando assim a função docente de uma série de outras funções e erigido o campo educativo em domínio de investimento de um grupo social específico e autônomo. (NÓVOA, 1991, p. 118).

Desse modo, como coloca Nóvoa (idem), a profissão e a docência se constituem antes da manifestação da escola como instituição, isso porque o fazer docência era realizado por diferentes sujeitos da sociedade, levando sempre em consideração as dinâmicas e as necessidades sociais do momento e da realidade histórica.

Partindo dessa percepção, depreende-se que o ensino se faz presente na sociedade por meio de diversas configurações, linguagens e expressões. Já nas primeiras constituições sociais, afetivas e culturais movimentos de ensino e aprendizagem são consideráveis, a acompanhar o indivíduo em seu presente e também no futuro, afinal, o desenvolvimento humano é um processo que ocorre ao longo da vida. Assim, essa presença constante é o que garante a manutenção, construção e difusão do conhecimento na, e para a humanidade, o que possibilita identificar o início da profissão docente no século XVIII.

De certo, a profissão docente tem um pouco mais de 300 anos, e todo o seu percurso leva a reflexão sobre suas mudanças e transformações, que adquirem formas plurais no social, cultural e político, atravessado pela dinâmica social. Nesse caso, o ser professor/a passou e passa constantemente por modificações, o que o reconfigura, ao mesmo tempo que o ressignifica dialética e dialogicamente. Sobre essa constante movimentação, Gatti (1996) explica que:

Esse profissional é um ser em movimento, construindo valores, estruturando crenças, tendo atitudes, agindo, em razão de um tipo de eixo pessoal que o distingue de outros: sua identidade. Associadas às identidades estão as motivações, os interesses as expectativas, as atitudes, todos os elementos multideterminantes dos modos de ser de profissionais. A identidade não é somente constructo de origem idiossincrática, mas fruto das interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história. (GATTI, 1996, p. 85-86).

Caminhando nesse pensamento em distintas direções e com diferentes sentidos, as modelagens e os arranjos de representações sobre os/as docentes vão sendo legitimadas, abarcadas quase sempre em histórias que foram dogmatizadas acerca desse campo profissional. Por esta razão, a atividade docente prossegue na maioria das vezes indagada de diferentes maneiras, por diferentes óticas e epistemes. Por um lado, posta e identificada como profissão, por outro entendida como uma vocação e/ou missão.

No contexto brasileiro, ao mergulhar no desencadear da profissão docente, percebe-se que a mesma se revela em meio a conflitos e tensões, isso porque os sentidos do ser professor/a foram historicamente refletidos nas construções e representações sociais. Visto por outros ângulos, deve-se considerar as sérias consequências para o cenário educacional ao identificarmos a realidade histórica e social da educação elitista e restrita a poucos e poucas. Penin (2009) nos alerta que:

No caso brasileiro, desde os tempos de colônia, passando pelo Império, continuando na República e chegando aos anos 20/30 do século XX, a educação foi mantida como um privilégio de muito poucos. Desde os jesuítas, nossos primeiros educadores, houve grande improviso na educação, com oferta de ensino reservada sobretudo às elites de cada época. As escolas, quando existiam, sobreviviam por iniciativas isoladas, muitas nas casas das professoras. As exceções ocorriam em alguns centros urbanos. (PENIN, 2009, p. 17).

Levando em consideração as configurações sinalizadas pela autora, pode-se afirmar que o Brasil e o seu processo educacional estiveram imersos em desigualdades e dominação de grupos e elites. Sob outro aspecto, essas mesmas subdivisões desaguam na história da profissão docente por meio de diferentes percepções e sentidos que estigmatizam estereótipos dessa atividade.

De certa forma, frente aos primórdios da docência no Brasil, as representações sociais coincidiam com a figura do homem religioso jesuíta. Essa imagem se disseminou ativamente, visto que era a referência hegemônica. Em face disso, durante muito tempo ser docente significava intrinsecamente ser homem, afinal, como salienta Louro (1997, p.92):

O mestre — e o jesuíta é seu exemplo mais perfeito — é cuidadosamente preparado para exercer seu ofício. Ele se torna um "especialista da infância", ele domina os conhecimentos e as técnicas de ensino, as armas para a conquista das almas infantis e para a sua vigilância, ele sabe graduar seus ensinamentos, estimular a vontade, treinar o caráter, corrigir com brandura — ele é o responsável imediato e mais visível da formação dos indivíduos (LOURO, 1997, p. 92).

Neste sentido, o conhecimento sobre a constituição dos sentidos da profissão docente na contemporaneidade brasileira, que no caso se revela com predomínio da atuação de mulheres, especialmente nos anos iniciais da Educação Básica, pode ser aprofundado mediante a compreensão dos processos políticos, históricos e culturais que marcaram os caminhos e as condições do exercício da docência no Brasil.

A profissão docente foi considerada masculina até os anos finais do século XIX, as mulheres como professoras, no Brasil, aos poucos passaram a ocupar lugar na educação, ainda que circunscritas nos muitos impedimentos morais no momento histórico, os quais consideravam inadequado que as meninas fossem educadas pelos professores homens. Para Almeida (1998, p.65), os motivos para essa inserção das mulheres no magistério são dois, o “repúdio à co-educação liderado por ideais da Igreja Católica” e “a necessidade de professoras para reger as classes femininas”.

Diante dos apontamentos expostos, os discursos que se mantiveram por muito tempo, e que traziam com eles quase sempre aspectos socioeconômicos e políticos, foram configurando as diferentes concepções de professor, uma vez que a docência estava associada apenas à representação masculina. Comungando a esse pensamento, as mulheres que se encontravam reclusas nos lares e atividades domésticas tiveram a oportunidade de se inserir nesse campo profissional e atuar como professoras. Dessa forma, a profissão docente percorreu num paralelo às mudanças que deram como resultado a construção da sua identidade profissional.

Os movimentos que trouxeram as múltiplas configurações da identidade dos professores e das professoras se produziram a partir das várias relações, o que de certo modo se reproduziu nos processos, nas histórias, e experiências vivenciadas pelos/as docentes, que foram legitimadas ao longo do tempo.

Para Pimenta (1997):

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas, é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta às necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. (PIMENTA, 1997, p. 5).

A profissão docente está em constante resignificação, ou pelo menos deveria, desse modo, a docência carrega consigo características históricas, sociais, políticas e culturais e embora seja conduzida por essas características, a identidade profissional do/da professor/as é constituída nas tradições. Sobre isso, Gatti (1996) salienta que:

[...] o professor não é uma entidade abstrata, um protótipo [...] Ele é uma pessoa de um certo tempo e lugar. Datado e situado, fruto das relações vividas, de uma dada ambiência que o expõe ou não a saberes, que podem ou não ser importantes para sua ação profissional. E é assim que precisa ser compreendido. Os professores têm sua identidade pessoal e social que precisa ser compreendida e respeitada: com elas é que se estará interagindo em qualquer processo de formação, de base ou continuada, e nos processos de inovação educacional. (GATTI, 1996, p. 89).

Considerando, então, que a identidade professor/a não é uma entidade abstrata, e que no decorrer das suas diversas configurações perpassaram diferentes arranjos históricos, convém trazer para o terreno das investigações repercussões histórias e caminhos percorridos para chegar até a atualidade, bem como os protótipos e estereótipos em relação à profissão docente, que de alguma forma se ancoram em estigmas arcaicos, resultantes da divisão sexual do trabalho.

2.1 Docência e feminização do magistério no Brasil

Os caminhos trilhados pelas mulheres na docência vieram carregados de fatos e representações históricas que desde o período Brasil colônia se sucederam e legitimaram. Dessa forma, compreende-se que a inserção das mulheres no magistério carrega consigo lutas sociais no que tange às relações econômicas e políticas.

Diante desses percalços que tangem à profissão docente e à história da educação, há de se pontuar o passado configurado seja por uma educação para a minoria, elitizada, seja por uma docência marcada por um estereótipo assentado apenas na figura de homens religiosos, os jesuítas.

No Brasil, a representação feminina na docência é fruto da inserção progressiva das mulheres no mercado de trabalho, além da projeção da imagem da mulher como cuidadora, associada à professora de crianças (Almeida, 1998). Ao mesmo tempo, se configura com o surgimento dos chamados grupos escolares, com modelo de organização educacional para as elites, e a formação do magistério (Saviani, 2004), que aconteceu no fim do século XIX e início do século XX. Para Almeida (1998, p. 65), considera-se também, “repúdio à coeducação liderado pela Igreja Católica” e “a necessidade de professoras para reger as classes femininas”.

De fato, até o século XIX, a profissão docente era considerada masculina, a ideia da docência como feminina no Brasil foi se configurando aos poucos no meio educacional, a enfrentar extensas barreiras sustentadas pelas dinâmicas patriarcais e opressivas as quais as mulheres estavam sujeitas com veemência.

Destaca-se que o momento histórico da gênese da profissão docente e da entrada das mulheres na docência até a feminização do magistério é apontado por diversos/as autores/as. Alguns maximizam teorias e outros fatos de acordo com o viés do seu interesse de estudo, Louro (2000), por exemplo, defende que a entrada das mulheres no magistério se deu pela entrada de meninas na escola, visto que essas não podiam ser educadas por homens.

Outros autores consideram que no Brasil a educação feminina era praticamente inexistente, sendo restritas principalmente a atividades de cuidados do lar. Os conhecimentos ensinados a elas limitavam-se a saberes básicos, como ler e escrever e eram transmitidos por professoras particulares ou preceptoras, ou, inclusive nos conventos, prática presente desde a dominação portuguesa, estabelecida no momento de colônia do país. Sobre essa cultura de insignificância da mulher e da maneira domesticada a qual eram educadas, Almeida (1998, p.57) afirma que:

A herança recebida de Portugal acerca da educação feminina teve suas origens num quadro ancestral herdado pela mentalidade brasileira desde a Colônia. Mesmo após

sua emancipação da Metrópole, o Brasil ainda continuou veiculando seus pressupostos, aliando-se a essa mentalidade rígida, moralizadora e tradicional (ALMEIDA, 1998, p. 57).

Como pontua a autora, essa foi a base na qual se constituiu a educação feminina no Brasil, que perdurou por muitos séculos, característica que se manteve ao longo do século XVI, quando na metrópole se considerava a mulher como inferior e sem nenhuma significância no campo cultural, o que segundo Gaspari (2003), foi introjetado na representação social das mulheres brasileiras no Brasil Colônia.

Ainda no período da Colônia, em meados do século XVIII, institucionalmente falando, os conventos eram os únicos locais que permitiam educação para as mulheres, além de ser considerada como uma via de escape das mulheres que fugiam dos casamentos. Nesse mesmo século, o Marquês de Pombal, idealista da reforma educacional – Reforma Pombalina, com a retirada da educação das mãos dos Jesuítas, autoriza a entrada das mulheres na escola. escolas de ensinar a ler e escrever específicas e diferenciadas, escolas para os meninos e escolas para as meninas_ o que para alguns autores como Stamatto (2002), não ocorreu de fato, pois afirma que as mulheres foram apenas educadas com aulas particulares em casa.

Diante dessas observações, considera-se inexistente a educação feminina em Portugal e no Brasil. Na colônia, contudo, quando a educação para as mulheres chegou a um nível de reconhecimento, as inseguranças, medos e a ameaça da promiscuidade impulsionaram a introdução das mulheres como professoras.

O período colonial entre os anos de 1532 a 1759, como já visto, nos revelou uma educação voltada preferencialmente para meninos com uma docência identificada com a figura masculina, sob tutela dos jesuítas e às meninas eram reservadas atividades consideradas exclusivamente femininas, como costurar, bordar, cozinhar e cuidar da casa e família.

Destarte, o Ato Adicional de 1834 face ao fato de carregar uma mudança na configuração da educação daquela época, que era organizada a partir do modelo de aulas régias (aulas avulsas), estabelecendo os Liceus provinciais (ensino destinado a atender homens). Porém, em 1854 foram iniciadas as primeiras organizações administrativas da instrução pública e a inauguração de uma uniformização do ensino sob regulamento.

O regulamento de Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, decretado pelo Ministro do Império Luiz Pedreira do Couto Ferraz, trouxe consigo a criação da Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, que se responsabilizava com a fiscalização e a orientação dos ensinos públicos e particular (níveis primário e médio na cidade do Rio de Janeiro). Para além disso, o regulamento também veio a estruturar o sistema em dois níveis: o elementar e o superior, a instrução primária gratuita, e segundo Peres (2005), promoveu subsídios para a preparação dos professores primários e das formas de ensino.

Com a chegada da República, em 1889, aconteceu uma série de mudanças na educação, como a separação do Estado e d Igreja, visto que educação pública brasileira adquiriu outras configurações. Ainda com vestígios de colônia, coube a Republica a missão de estruturar as escolas públicas e seu ensino.

No findar do século XIX, muitos fatores influenciaram a estrutura social, a economia, a política e a cultura, transformando a sociedade e seus anseios e facilitando aos poucos o acesso de classes mais pobres à educação, a incluir a entrada das mulheres como profissionais nesse campo de trabalho.

Dessa maneira, já no início do século XX, os Liceus destinados ao ensino para os homens tinham como pretensão a preparação dos discentes para o ingresso no ensino superior, prática proibida para o ensino de discentes femininas. Dada a ascensão dos Liceus no território brasileiro, pode-se compreender tal fenômeno a luz da desigualdade educacional que permeia as questões de raça e gênero. Contudo, as Escolas Normais, anexas aos Liceus,

objetivavam as práticas pedagógicas e, de acordo com Kulesza (1998), esses foram os primeiros passos do processo de profissionalização da docência no magistério primário no Brasil.

Sendo assim, a docência feminina, de acordo com os aportes históricos analisados, apareceu com mais evidência à medida que as escolas normais surgiram, sendo que ainda no contexto do final do século XIX e início do século XX, a educação continuou se restringindo a poucos, e para as mulheres, num cenário de capitalismo a profissão docente surgiu como uma profissão ideal.

Por esta razão, um fator importante que culmina na entrada das mulheres na docência foi o ingresso das meninas nas escolas primárias, em razão disso, essas escolas precisaram se preparar em termos estruturais e pedagógicos, conseqüentemente, houve o recrutamento de professoras. Em relação ao surgimento das mulheres como professoras e das meninas como alunas, Catani (1997, p.78) afirma que:

A entrada das mulheres no exercício do magistério – o que, no Brasil, se dá ao longo do século XIX (a princípio lentamente, depois de forma assustadoramente forte) – foi acompanhada pela ampliação da escolarização a outros grupos ou, mais especialmente, pela entrada das meninas nas salas de aula (CATANI, 1997, p. 78).

Vale lembrar que a época sofreu com a falta de homens docentes, em vista do surgimento de outras demandas e carreiras oportunizadas pelo capitalismo, assim, para ocupar esse lugar deixado pelos homens, o exercício da docência de mulheres como professoras de meninos motivou-se pela defesa das características ditas femininas, consideradas fundamentais à atividade pedagógica, como aponta Werle (1996, p.9):

O afeto, a inocência, a bondade, a curiosidade, o sentimento, as lágrimas, o sorriso e até na voz, em tudo as mulheres se aproximam dos meninos e isto, explicavam os governantes, justificava a decisão de indicar professoras para as aulas públicas de meninos que estivessem vagas (WERLE, 1996, p. 9).

Dada a expansão dos grupos escolares, a Escola Normal e as exigências da sociedade, o magistério começou a ser percebido como essencial, sendo que estudar numa Escola Normal era uma boa alternativa, uma vez que se tratava de uma profissão aceita para as mulheres, autorizada pelo sexo masculino e servia como caminho possível e natural para as mulheres que desejam trabalhar. Frente a questão, Almeida (1998, p.73) corrobora:

(...) de forma que o lar e o bem-estar do marido e dos filhos fossem beneficiados por essa instrução (...). Assim as mulheres poderiam e deveriam ser educadas e instruídas, era importante que exercessem uma profissão — o magistério — e colaborassem na formação de diretrizes básicas da escolarização manter-se-iam sob a liderança masculina. (ALMEIDA; 1998, p.73).

Por consequência, a feminização do magistério serviu para as mulheres como uma importante alavanca de inserção social, ainda que com um salário simbólico e inferior ao dos professores homens e, dessa forma, a docência era desejada pelas as mulheres que pretendiam aceitação social. Apesar das implicações econômicas, para as mulheres era uma oportunidade de conseguir um “bom” casamento, objetivo empurrado pela lógica patriarcal, sexista e heteronormativa vigente. Face os acontecimentos, novas maneiras de relações sociais foram surgindo.

Na primeira metade do século XX, o magistério primário no Brasil sofreu um processo de feminização tanto na frequência das Escolas Normais pelas moças como pela ocupação do magistério pelas mulheres. Isso, em parte, pode ser explicado pelo crescimento da escolaridade obrigatória, dado que as mulheres -, que até o século XIX somente tiveram acesso à educação religiosa ministrada nos conventos, pela lei

de 5 de outubro de 1827 -, adquiriram o direito à educação, pelo menos em tese. (ALMEIDA, 1998, p. 65).

Não menos importante, há de se ressaltar as relações de gênero que sempre se apresentaram no contexto do processo da feminização da docência, e a respeito disso, Viana (2013, p.163) ressalta que:

É nesse contexto que passei a trilhar os caminhos de investigação sobre os mecanismos e as dificuldades de constituição de um espaço público democrático nas políticas públicas de educação e no interior da instituição escolar, fortemente constituídas por uma cultura androcêntrica, do ponto de vista da relação entre feminização do magistério, péssimas condições de trabalho, rebaixamento salarial e estratificação sexual da carreira docente, mas também sob a ótica da relação entre produção e reprodução de estereótipos de gênero nas políticas e relações escolares. (VIANA, 2013, p. 163).

Para Costa (1999), com a urbanização da vida social da mulher, a docência feminina foi ganhando espaço, e à medida que a mulher se inseria no cenário do mundo de trabalho, passou a ser vista como ideal para exercer o papel de cuidar e educar as crianças, dados os estereótipos de gênero.

Nesta perspectiva, a gênese do da feminização do magistério só pôde acontecer graças às transformações ocorridas no cenário socioeconômico, cultural e político da época, as quais impulsionaram os homens a optar por outros espaços, em sua maioria, melhor remunerados e mais vantajosos.

Assim, vários fatores explicam esse processo no Brasil, fatores estes que geralmente apresentam o ponto de vista e o interesse de estudiosos do tema. Se para Nóvoa (1991) os fatos que o influenciaram foram às mudanças sociais e econômicas desenroladas a partir do avanço do comércio, para Almeida (1998) a gênese estaria na crescente necessidade de mão de obra da indústria brasileira, o que contribuiu para os homens abandonarem as salas de aula.

Considera-se também Barreto (1981) e Saffioti (1969), ao afirmarem que a entrada das mulheres na docência se deveu aos baixos salários, e para Bruschini (1981), as mulheres se identificaram com a ideia de vocação feminina socialmente imposta, e até mesmo coloca as causas da feminização do magistério na intervenção do estado na educação e a abertura das escolas normalistas.

Certamente existem várias explicações do fenômeno da diáspora dos homens da docência até a entrada das mulheres. Alguns argumentos colocam a centralidade em variáveis como desinteresse dos homens em continuarem nesse espaço, uma vez que houve um processo de precarização da docência e, também correlacionam esse processo com as discussões de gênero (LOURO, 2000; ALMEIDA, 1998).

2.2 Mulheres professoras, um recorte da atualidade

Atualmente são muitos os estudos na área da educação, sendo significativa a quantidade de pesquisas voltadas para a escolarização, formação de sujeitos, as políticas públicas de educação, práticas pedagógicas, os currículos e processos de ensino-aprendizagem. Essas pesquisas são necessárias e relevantes, porém, observa-se que grande parte delas no contexto universitário não trata das relações de gênero na profissão docente, com poucas problematizações acerca do número de mulheres e homens na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental e dos consequentes desdobramentos em termos identitários.

Quando pensamos na profissão docente na contemporaneidade, logicamente precisamos tecer considerações do seu fazer, e podemos considerar que a docência traz em sua

essência a importância de formar os sujeitos para que sejam conscientes e ativos na sociedade. Para esse fazer, cabe trazer as reflexões, transformações sociais e a necessidade do/da professor/a acompanhar essas mudanças, dessa forma, docentes e escolas contribuem para as construções culturais e científicas e sociais.

Gómez (1998) destaca que os/as docentes se encontram na coluna dorsal da crise social, da economia, da cultura e da política, da sociedade:

A exigência da renovação permanente para fazer frente às necessidades cambiantes da sociedade, ao incremento vertiginoso do conhecimento científico e cultural, às características peculiares e desconhecidas de cada nova geração de estudantes aos requerimentos de renovação metodológica derivada do desenvolvimento do conhecimento pedagógico, às demandas da administração (que impõem modificações políticas e técnicas em cada mudança de governo, legitimadas em maior ou menor grau pela expressão majoritária da população nos processos eleitorais) provoca tanto tendência positiva à mudança criadora como a frequente perda de sentido, desconcerto e a frustração. (GÓMEZ, 1998, p. 176).

Há concordância com o autor supracitado frente a consideração de que é essencial que o/a professor/a tenha uma constante atualização analítica e criticados seus conhecimentos, o que além de ser imprescindível para a sua formação continuada, é importantíssimo para a construção do conhecimento dos/das alunos/as.

Diante à tantas significações da docência e a escassez de estudos que relacionam o gênero e os desafios e possibilidades no ser professor/a, essa dissertação discute docência e gênero com o objetivo de suprir tal lacuna epistemológica, a partir de observações sobre o lugar do professor de gênero masculino que atuam nos primeiros anos de escolaridade, em escolas do Município de Paty do Alferes, RJ.

Nesse sentido, a seguir, será realizada uma imersão nos dados quantitativos estatisticamente coletados acerca do atual cenário brasileiro, no que tange à participação de mulheres e de homens na profissão docente. Tais dados revelam as significativas diferenças na representação desses dois gêneros, especialmente nos anos iniciais da educação básica, no cenário brasileiro.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2010, ano do último censo demográfico do Brasil, a população residente por sexo era de 93.406.990 homens e 97.348.809 mulheres, logo, uma quantidade maior de mulheres em relação a de homens, ou seja, o país contava com 95 homens para cada 100 mulheres.

Em 25/02/2022, o IBGE projetou o quantitativo da população brasileira residente no país, com um total de 214.656.482 brasileiros/as. O mesmo instituto, na Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio (PNAD), aponta um número de empregados/as formais de cerca de 12 milhões de pessoas.

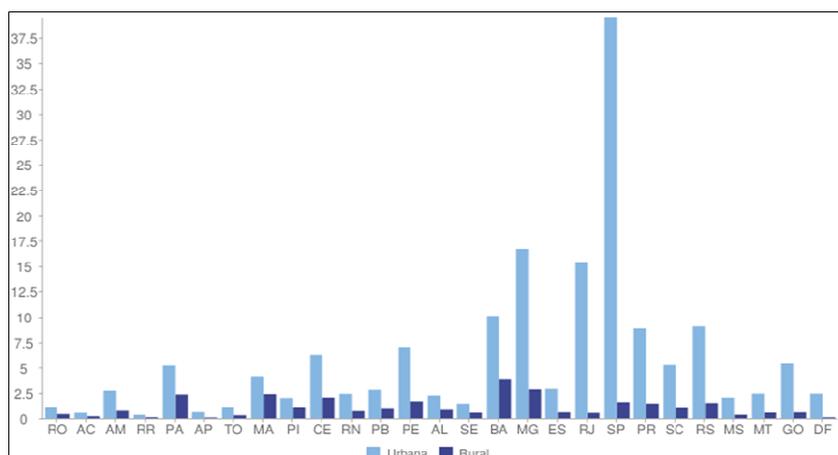


Figura 11 - População nos Censos Demográficos, segundo as Unidades da Federação e a situação do domicílio – 2010
 Fonte: IBGE – Censo Demográfico, 2010.

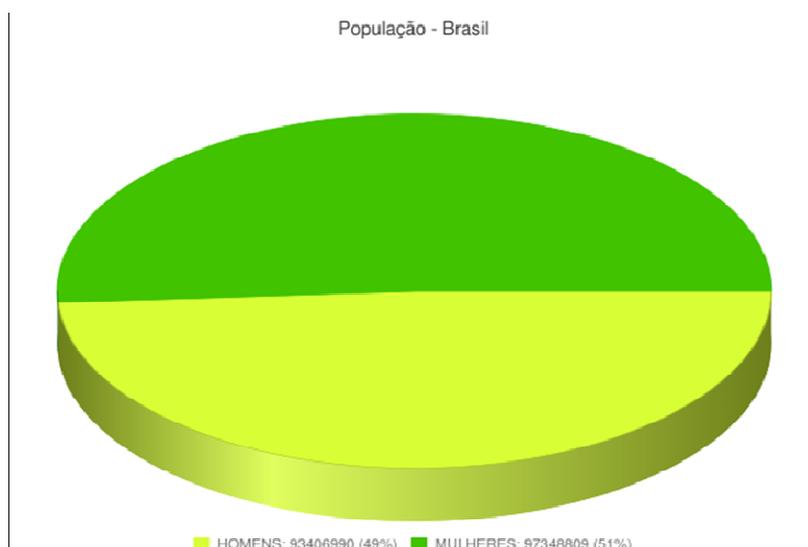


Figura 12 - Brasil – Distribuição da população por sexo
 Fonte: IBGE – Censo Demográfico, 2010.

Se o Censo de 2010, revela que, em mesmo ano, a população do Brasil era de 190.755.799 de pessoas, sendo 93.406.990 homens e 97.348.809 mulheres, a população brasileira era composta por 48,2% de homens e 51,8% de mulheres. Sendo assim, considera-se que os dados sobre gênero contribuem para o mapeamento das diferenças entre homens e mulheres, e para a geração de informações que possam embasar políticas públicas para reduzir as disparidades no acesso à justiça e bem-estar entre os gêneros.

No que tange ao/a trabalhador/a brasileiro/a e ao trabalho, o IBGE/PNAD em 2015 apresentou o percentual de pessoas que se desempenhavam em trabalhos formais, equivalente a 58,2%, o que correspondia a 54,9 milhões de trabalhadores/as.

Para além, e partindo dos resultados apresentados, a problematização desses valores pode oferecer subsídios para a análise da temática em desdobramento e considerar os seguintes questionamentos: Em qual profissão encontramos mais mulheres no Brasil e/ou qual área do mercado de trabalho é notória uma massiva presença feminina?

Procurando respostas a essa pergunta, foi considerado um recorte da profissão docente e das relações de gênero na rede privada de ensino no Brasil. Em levantamento feito pelo

Ministério do Trabalho e Emprego baseado em dados de 2015, da Relação Anual de Informações Sociais (Rais), constatou-se que a docência no Ensino Fundamental era uma das profissões com maior representação de mulheres.

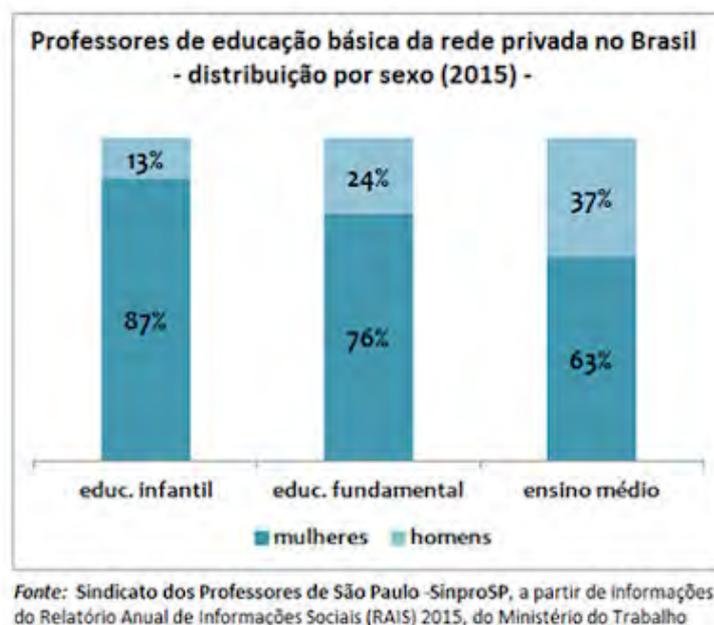


Figura 13 - Brasil – Distribuição de professores da educação básica por sexo*⁸ⁱ
 Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2015.

A Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica de 2021, exibiu um retrato da educação básica Brasileira a partir de informações estatísticas, o que possibilitou traçar e identificar tendências.

A referida pesquisa reúne informações sobre todas as etapas e modalidades do ensino brasileiro, e mostra um quadro detalhado sobre os/as alunos/as, as turmas, os/as profissionais escolares em sala de aula, os/as gestores/as e as escolas, inclusive uma amostra da realidade dos/das docentes nos anos iniciais por gênero.

Em 2021, os/as docentes da educação básica brasileira somaram um total de 2.190.943. A maior parte deles/as, 62,7%, atuava no Ensino Fundamental. Histórica e expressivamente, o número de docentes homens nos anos finais do Ensino Fundamental é maior do que o dos anos iniciais. De 2017 a 2021, a quantidade de docentes que atuava na Educação Infantil, creche e pré-escola, cresceu 6,8% e o dos/das professores/as que atuavam no ensino médio 1,3%.

* ⁱRespeitei a nomenclatura do Documento Oficial.

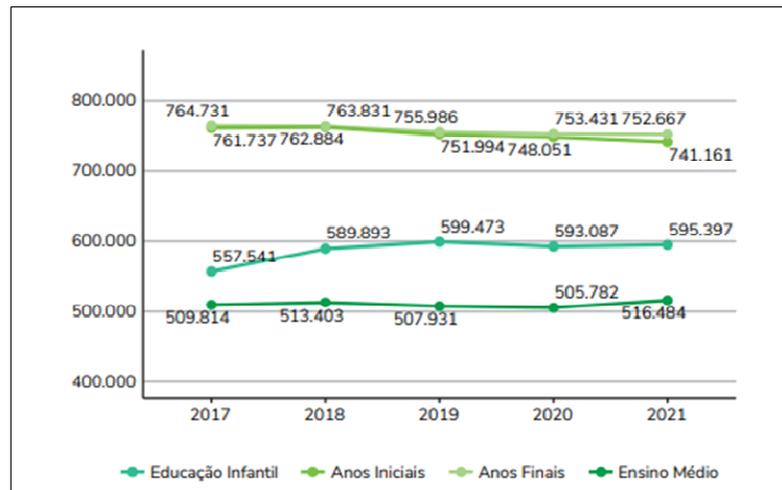


Figura 14 - Evolução do número de docentes, por etapa de ensino – Brasil – 2017-2021
 Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica - 2021. *9ii

O resumo técnico do Censo Escolar da Educação Básica – 2021 da Educação Infantil brasileira, que compreende a primeira etapa da Educação Básica, a qual atende crianças de 0 a 05 anos, mostrou que nela atuavam 595 mil docentes, em 178,4 mil escolas. Eram 96,3% do sexo feminino e 3,7% do sexo masculino. A distribuição das idades se concentra nas faixas etárias de 30 a 39 anos e de 40 a 49 anos.

No Ensino Fundamental I e II, nível que abrange do 1º ao 9º ano, o qual e atende crianças de 06 aos 14 anos de idade, atuavam 1.373.693 docentes. Nos anos iniciais, 1º ao 5º ano, um total de 741.161 professores/as, 88,1% do sexo feminino e 11,9% do sexo masculino.

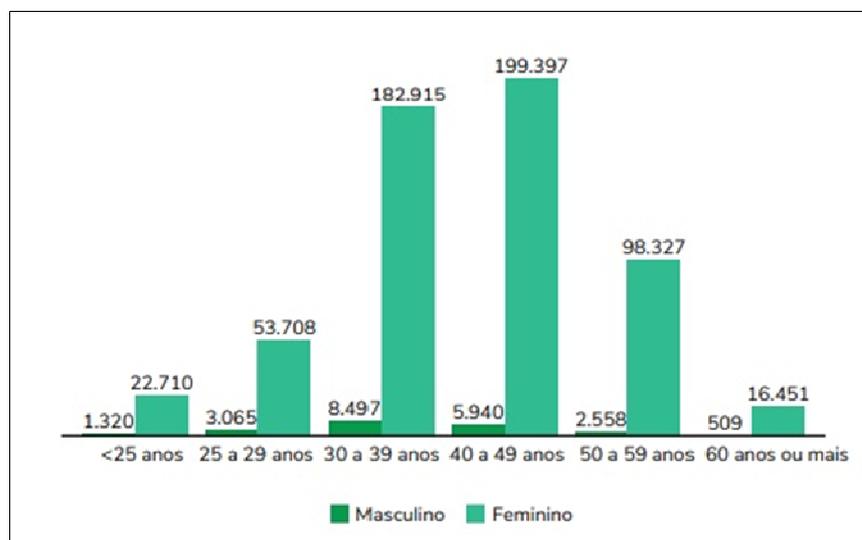


Figura 15 - Número de docentes na educação infantil, segundo a faixa etária e o sexo – Brasil – 2021 *10 iii

Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica – 2021.

* ii respeitei a nomenclatura do Documento Original.
 * iii respeitei a nomenclatura do Documento Original.

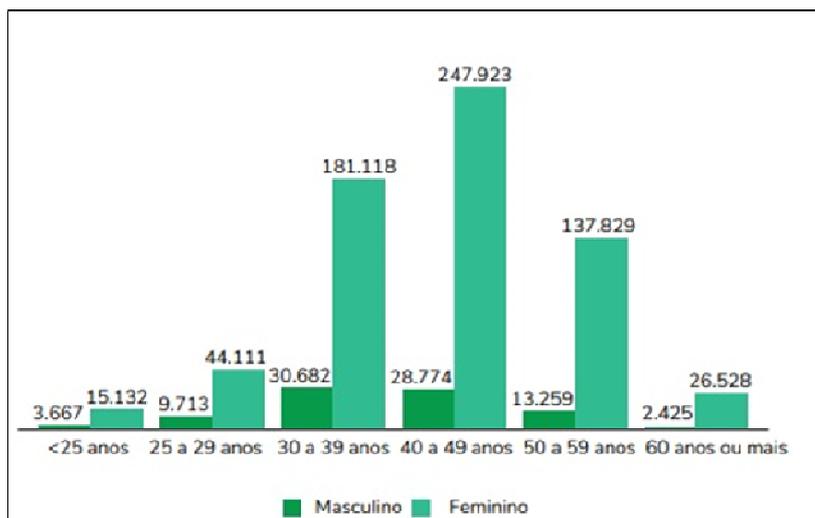


Figura 16 - Número de Docentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Segundo a Faixa Etária e o Sexo – Brasil – 2021 *^{iv}

Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica – 2021.

Até aqui, ancorada pelos dados estatísticos, e mergulhada em diversas abordagens da história da docência no Brasil, essa dissertação destaca a tendência da problemática alvo, sinalizando a existência de um fato no cenário da educação: a entrada, e a permanência maciça de mulheres na docência. Entende-se então que a profissão docente se encontra circunscrita em meio a representações de gênero, homem/mulher, e que essas representações são reproduzidas permanentemente na nossa sociedade por meio da divisão sexual do trabalho. Consequentemente, professores e professoras são inscritos/as em estereótipos e/ou demarcações binárias, impostas sobre os homens e as mulheres, fator de sofrimentos biopsicossociais.

As informações até aqui expostas apontam a existência de possíveis determinantes de uma maior representatividade da mulher na profissão de docente, especificamente na Educação Básica, do que de homens. Ao problematizar a participação da mulher em diferentes segmentos ocupacionais, inclusive os de ensino/educação, a UNESCO apresenta que:

De um modo geral, constata-se que a participação das mulheres nos segmentos profissionais se concentra no setor terciário e, mais especificamente, nas áreas de saúde e ensino. Nessas atividades, a presença feminina representa 70% dos postos de trabalho. As áreas de saúde e ensino, juntas, representam cerca de 20% das ocupações brasileiras, sendo a participação das mulheres de 16,8%, contra 3,4% de homens (PNAD apud UNESCO, 2004, pág. 46).

A docência e o ensino são vistos como atividades naturalmente femininas e, enquanto profissionais do magistério, as mulheres têm um destaque relevante, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, portanto, à luz das investigações, cabe refletir sobre a importância da atuação da mulher como professora, bem como sua representatividade e suas relações com a diversidade dos sujeitos escolares.

Além disso, são necessárias reflexões sobre as relações de gênero intrínsecas ao campo da profissão docente, uma vez que a profissão de professor/a se encontra circunscrita nas dicotomias que opõem homem e mulher. Sobre essas representações Guacira Lopes Louro (1997) aponta que:

* ^{iv} respeitei a nomenclatura do Documento Original.

Essas representações, embora por vezes conflitantes, tipificavam professoras e professores. De um modo talvez um tanto esquemático, se poderia dizer que a representação dominante do professor homem foi — e provavelmente ainda seja — mais ligada à autoridade e ao conhecimento, enquanto que a da professora mulher se vinculava mais ao cuidado e ao apoio "maternal" à aprendizagem dos/das alunos/as. (LOURO, 1997, p. 107).

Para a referida autora, ainda, as práticas sociais e as diferentes instituições são regadas por gêneros e, também, os constituem. Dessa maneira, as instituições escolares não estão isentas de conflitos de gênero, uma vez que elas também estão atravessadas pelos gêneros. Para esse texto e a problemática que ele traz sobre os atravessamentos dos gêneros masculino/feminino/ enquanto docentes cabem indagações porque “[...] é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino” (LOURO, 1997, p. 99).

Sendo assim, com o objetivo de ensaiar respostas e tentar esclarecer questões sobre a temática da pesquisa e, considerando as diferenças entre os gêneros masculino e feminino, enquanto docente dos anos iniciais da Educação Básica, foi buscado, no tópico a seguir, um enriquecimento do conceito de gênero, no sentido de contribuir para a compreensão do fenômeno abordado neste trabalho.

2.3 Conceituando Gênero: Diálogos e saberes

Nos últimos anos, e cada vez mais, o termo gênero e suas adequações têm sido utilizados nos estudos e produções acadêmicas que têm por objetivo problematizar os corpos, a sexualidade, os movimentos sociais que se valem da interseccionalidade, a incluir as pluralidades feministas.

Com início na década de 1970, no berço da segunda onda do feminismo e desde o seu surgimento até a atualidade, são muitos os estudos que circulam ao redor das problemáticas que envolvem o feminismo (Louro, 2012). Joan Scott (2012) salienta que nesse mesmo momento do movimento feminista, se abordava o termo gênero como construção social, sendo ele objetivado em analisar as relações construídas entre homens e mulheres no que tange o poder e as desigualdades.

Na coluna dorsal dos enlances e ideologias sociais, a diferenciação entre sexo e gênero sem muitos esclarecimentos e embasamentos, colocam a prova sua distinção e sua aplicação para a classificação dos seres vivos. Para tais questionamentos, a visão de gênero no caminhar do seu surgimento, mergulhada no feminismo, proporcionou teorias que divergem do modelo de classificação biológica, que usa as diferenças fisiológicas e reprodutivas para diferenciar homens e mulheres. Nessa perspectiva, Heilborn (2017, p.32) argumenta:

[...] a partir da dessemelhança sexo/gênero, delineiam-se os argumentos para pensar a diferença sexual como produto da cultura e não como essência da modelação dos papéis sexuais. Nesta abordagem, indivíduos nascidos e classificados como homens e mulheres seriam socializados para agir, pensar e sentir segundo roteiros culturalmente construídos em posições vinculadas ao sexo anátomo-biológico (HEILBORN, 2017 p. 32).

Tal modo de abordar a problemática de gênero se baseia numa classificação binária dos indivíduos, isso porque, considerando os diferentes espaços, contextos e situações onde essas qualificações se concretizam, elas estão em suas maiorias vinculadas ao sexo e ao gênero.

Por essa razão, considerando as múltiplas faces e a diversidade de gênero, é possível identifica-lo enraizado em outras variáveis, como: classe social, raça, etnia, religião, cultura, o que corresponde ao olhar interseccional. Por consequência, numa sociedade regada de

machismo e expressivamente patriarcal, essas variáveis são marcadas por intolerância, preconceitos, e desigualdades, o que imprime sobre o gênero uma relação de poder e dominação, como bem aponta Foucault (1979).

Para a Organização Internacional do Trabalho (OIT),

Gênero é um conceito que se refere ao conjunto de atributos negativos ou positivos que se aplicam diferencialmente a homens e mulheres, inclusive desde o momento do nascimento, e determinam as funções, papéis, ocupações e as relações que homens e mulheres desempenham na sociedade e entre eles mesmos. Esses papéis e relações não são determinados pela biologia, mas sim, pelo contexto social, cultural, político, religioso e econômico de cada organização humana e são passadas de uma geração a outra... Gênero são as valorizações e definições construídas pelas sociedades para moldar o perfil do que é ser homem ou ser mulher nessa sociedade. A identidade de gênero é desenvolvida durante a infância e a vida adulta a (OIT/MTb, 1998, p. 12-3).

Sendo assim, se pelo gênero são atribuídas características a alguém, determinando sua função social e ocupações, logo, as relações de gênero se estabelecem sobre as expressões e comportamentos culturais e sociais e também são configuradas pelas realidades históricas, pelas relações de poder e por ideologias.

2.4 Gênero: conceito e atualidade

Louro (1997) ressalta que o conceito de gênero refuta o conceito de sexo. Se “sexo” está relacionado às diferenças biológicas entre mulher e homem, “gênero” refere-se à construção social e histórica dos indivíduos, sejam eles femininos e/ou masculinos. Sendo assim, as características e as atitudes são designadas a cada um desses indivíduos e em cada sociedade. Portanto, agir e sentir-se como mulher ou como homem está relacionado diretamente com o contexto social e cultural em que o indivíduo está inserido.

A palavra gênero vem do Latim *genus*, que significa “família”, “nascimento” e, também se encontra na etimologia como sinônimo de *sexo*. No entanto, vale lembrar que o termo começa a ser usado a partir de uma investigação no campo da Linguística, e posteriormente em estudos da sexologia, até começar a ser usado no campo de estudos feministas.

Atualmente, considera-se que gênero é um conceito que não traz uma compreensão fácil dos aspectos que o permeiam, e por essa razão, dentro da academia e na linguagem comum está associado ao sexo.

Na versão dicionarizada Aurélio, gênero é definido enquanto um "conjunto de propriedades atribuídas social e culturalmente em relação ao sexo dos indivíduos". Na língua inglesa, os dicionários categorizam gênero como definição social e cultural, especificamente no que tange à sociedade e à cultura, o status de ser macho ou fêmea se vincula às diferenças sociais e culturais. Além disso, na mesma língua, o termo é definido na perspectiva masculinidade/feminilidade, ou simplesmente como grupo de sexo.

Vale, portanto, a reflexão de que gênero não é apenas uma característica individual ou um marcador identitário, isso porque possui muitas faces, sendo considerado um conjunto de funções que dizem respeito tanto às relações, às práticas, à diferentes espaços sociais, como à desigualdade ou à injustiça.

2.5 Gênero e suas facetas

Buscando percorrer caminhos para trazer luz à problematização dos homens na docência nos anos iniciais da escolarização, bem como suas dificuldades e desafios nesse campo da educação, tendo como pano de fundo os estudos e abordagens sobre o gênero, esclarece-se novamente que o termo gênero utilizado nessa pesquisa não será simplificado, tampouco reduzido às diferenças sexuais.

Nesse texto, o gênero será explorado levando em consideração seus aspectos históricos, sociais e culturais, e como eles contribuem para uma aproximação à identificação feminina no campo da docência, já que, historicamente a profissão docente foi atravessada pelo gênero, como afirma Louro (1997).

Cabral e Dias (1998) conceituam gênero no campo científico numa referência a partir das relações sociais entre homens e mulheres, sendo o resultado dessas relações, as diferenças históricas, culturas e biológicas. Para isso pode-se considerar, como modelo de referência, os moldes do ser mulher e ser homem, ambos situados historicamente, os quais podem ser modificados de acordo com os movimentos culturais e comportamentos individuais e coletivos. Os autores ainda reiteram que:

O papel do homem e da mulher é constituído culturalmente e muda conforme a sociedade e o tempo. Esse papel começa a ser construído desde que o (a) bebê está na barriga da mãe, quando a família de acordo com a expectativa começa a preparar o enxoval de acordo com o sexo. Dessa forma cor de rosa para as meninas e azul para os meninos (CABRAL; DIAZ, 1998, p. 1).

Partindo dessas considerações, denota-se que gênero é produzido através das relações intra e interpessoais e é no contexto social e cultural que os seus padrões são reforçados. No âmbito das negociações de significados socialmente compartilhado, culturalmente reificados e normativamente legitimados (HOCHDORN et al, 2016), mulheres e homens são influenciados pelas construções estéticas e comportamentais imposta. Nesse contexto, depreende-se que é inegável a influência e o reconhecimento do gênero em suas muitas facetas.

A contrapor Dias e Cabral, a feminista e filósofa da Linguagem, Joan Scott (1989) em sua obra *Gênero: uma categoria útil para análise histórica*, discorre sobre a questão trazendo a afirmação de que o mesmo é escrito ao longo dos séculos nas linguísticas que o usam para identificar traços de caráter sexual. Para a autora (1998), não cabe uma a determinação biológica no uso dos termos sexo ou diferença sexual. Ainda, acrescenta em seus estudos que o gênero surgiu numa perspectiva de diálogo feminista que denunciava o caráter social das diferenças entre os sexos.

Scott (1994), ao abordar o gênero numa articulação com a noção de construção social e a noção de poder, salienta que:

(...) tem duas partes e diversas subpartes. Elas são ligadas entre si, mas deveriam ser distinguidas na análise. O núcleo essencial da definição repousa sobre a relação fundamental entre duas proposições: gênero é um elemento constitutivo das relações sociais, baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e mais, o gênero é uma forma primeira de dar significado às relações de poder (SCOTT, 1994, p.13).

Nessa perspectiva, compreende-se que é no seio das relações de poder que se maximizam as diferenças entre os sexos, logo, a ideia de gênero é construída nas reações sociais que tem por base essas diferenças entre os sexos feminino e masculino.

2.6 Docência tem gênero?

Ao longo do processo de formalização e identificação da profissão docente, aconteceram muitos encontros e desencontros sociais e políticos até a sua consolidação. Assim, considerando que no século XIX se oficializam as primeiras instituições de formação de professores, admitindo a presença de mulheres no magistério, tem-se ao longo do século XX uma acentuada presença feminina na docência, vinculada à desqualificação e precarização profissional.

A docência compreende-se como a ação de ensinar e/ou exercício do magistério, além disso, em sua variedade de sentidos, é em suma construção histórica e social. Dessa forma, entende-se que a identidade docente é resultado de uma multiplicidade subjetiva e sociocultural histórica, além de estar entrelaçada a aspectos pedagógicos e psicológicos, visto que, segundo Marchesi (2008, p.120):

A identidade profissional não pode ser entendida como algo que se adquire no momento em que se inicia uma determinada atividade de trabalho, mas como um longo processo de experiências vividas, de encontros com os outros e de reflexão sobre a própria prática, sobretudo em uma época em que as mudanças na educação são permanentes (MARCHESI, 2008, p. 120).

Nesse sentido, na relevância do autor supracitado, seguindo o enredo da construção docente, e considerando-a como atividade de trabalho, compreende-se que a docência e sua identidade emergem de um processo vagaroso e multifacetado, entrelaçado com as normas das políticas públicas educacionais.

Ao traçar reflexões sobre docência e gênero, precisa-se conhecer as normas e as políticas educacionais que direcionam à docência dos anos iniciais, bem como problematizar as preocupações que aparecem quando esse espaço é identificado enquanto essencialmente pertencente ao gênero feminino.

Para Souza e Berenblum (2022), as concepções de gênero são caracterizadas da seguinte forma:

não inerte, nem estável, não tendo um destino exato ou estereotipado em determinados sexos, não apresenta coerência e coexistência histórico-social. Isso porque o gênero é construído e reconstruído ao longo do tempo e a partir de práticas que regulam as normas sociais (SOUZA; BERENBLUM, 2022, p. 209).

Adiante, nota-se que a constituição do gênero se dá nas e pelas relações sociais entre homens e mulheres. Partindo dessa premissa, entende-se que, em qualquer configuração social, como por exemplo, no mercado de trabalho, o conceito de gênero emerge da necessidade de delinear as ações próprias dos papéis masculinos e femininos e as relações hierárquicas que se constituem a partir deles. Nesse viés, Scott corrobora ao apontar que (1995, p. 13):

Gênero é a organização social da diferença sexual percebida. O que não significa que gênero reflita ou implementa diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres, mas sim que gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo, já que nada no corpo [...] determina univocamente como a divisão social será estabelecida (SCOTT, 1995, p.13)

A partir das constituições da autora, entende-se que o gênero é elemento constitutivo das relações sociais, sendo distante de uma definição unívoca e homogênea. No que tange aos lugares sociais dos homens e das mulheres, baseados em distinções sexuais, Louro (2011,

p.25) afirma que:

demonstrar que não propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou pensa sobre elas que vai construir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos (LOURO, 2011, p.25).

Partindo do que salienta Louro (2011), pode-se refletir acerca da divisão sexual dos espaços, bem como do determinismo de funções sociais, afinal, não podem ser os únicos atributos que consolidam as relações de gênero. Especificamente nos espaços de trabalho, como tratado aqui, na profissão docente, ainda que historicamente tenha se constituído como um lugar do feminino é necessário enfatizar que, assim como as mulheres, os homens professores também interiorizam suas experiências e dão significados a elas.

Compreendendo a docência como um lugar de configuração dos indivíduos, é perceptível que ela esbarra nas narrativas de gênero. Logo, as diferenças sexuais biológicas também se estabelecem sobre a profissão, o que repercute em diferenciações que trazem consigo uma visão não equiparável das ações pedagógicas das mulheres e dos homens.

É sabido que nos dias atuais, mesmo que a docência esteja em constante transformação em termos teóricos, técnicos e metodológicos, ainda se mantém a inércia sobre as identidades desses profissionais. Os homens que atuam na docência nos anos iniciais da escolaridade são vistos por uma ótica de estranhamento, desconfiança, pessimismo, negatividade e desconforto, na maioria das raras ocasiões em que são encontrados nesses espaços.

De acordo com a Legislação Brasileira, a Educação Básica se constitui pela Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Cabe mencionar que, a Educação Infantil, que compreende a Creche, para crianças de até três anos de idade, a Pré-escola, para as crianças de quatro a cinco anos de idade, e o Ensino Fundamental, que se inicia aos seis, são lugares previamente que se constituíram historicamente como espaços de mulheres.

A LDB, Lei nº 9.394/96, no Título VI, em seu art. 62, dispõe sobre a formação para o exercício do magistério na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, anos iniciais, da seguinte forma:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, p.42)

Como é visível na legislação educacional, não há direcionamento no que tange à formação dos/as professores/as, em relação à especificação ao gênero dos profissionais.

Contribuindo para as referidas reflexões, sendo a licenciatura em pedagogia a formação específica para a atuação desse/a profissional, tem-se a Diretrizes Curriculares (DCNs) para a graduação do Curso de Pedagogia, que estabelece os padrões normativos e orientativos aos espaços os quais devem acontecer essa formação:

A formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p. 1).

No que tange à docência, o referido documento em se art. 2ª, parágrafo primeiro,

conceitua que:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006, p.1).

Destaca-se também o art. 5º, Inciso II das DCNs, nele, sem especificar o gênero do/a estudante que pretende ingressar no curso de Pedagogia, encontram-se s indicativos da aptidão necessária para o magistério, o que não se endereça especificamente a um homem ou a uma mulher. Para tanto o Inciso prescreve: “compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social” (BRASIL, 2006, p.1).

Nesse entendimento sobre a docência Souza e Berenblum (2022) ainda salientam que:

Deste modo, mesmo com apontamentos levando as escolas a serem marcadas pela presença feminina, a LBD 9394/96 e as DCN-Pedagogia apresentam em relação à docência, uma ação direcionada para a educação infantil. Para esta atividade, não se valida nenhuma divisão do gênero direcionando o fazer docente para o professor ou para a professora, logo, como salienta Aguiar (2019), “na legislação mencionada não há distinção entre homens e mulheres, todavia qualquer ser humano pode ser docente, desde que possua formação específica para exercer o magistério” (SOUZA; BERENBLUM, 2022, p. 205).

Mediante ao exposto, nas especificações da profissão ou até mesmo na escolha pelo magistério, são consideráveis as ponderações de Rabelo (2009, p. 643), para quem, no caso da profissão de docência ou em qualquer outra, não existe uma aptidão específica do sexo feminino, nem mesmo os homens que atuam nessas profissões estariam obrigatoriamente deslocados, já que é permitida a atuação de todas as pessoas, independentemente de gênero, ainda que a sociedade construa marcas de feminilidade e de masculinidade nas profissões.

Para tanto, ao inferir considerações sobre masculinidades e feminilidades nas profissões e considerar a massiva presença de mulheres na docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é relevante apontar a importância da atuação, dos desafios e possibilidades implicados nas vivências do professor homem na formação das crianças pequenas, o que contribui para o processo de ensino e aprendizagem e na configuração de masculinidades e feminilidades para professores e alunos, além disso, como afirmam Brabo e Oriane (2013, p.149):

[...] eles precisam ser considerados e ouvidos, tendo em vista que esse nível de ensino representa os primeiros contatos da criança com um grupo social diferente dos membros da família, além do que esses contatos contribuirão também para a construção da identidade de gênero da criança. (BRABO; ORIANE, 2013p. 149).

Frente aos expostos, percebe-se que ainda há muitos discursos e críticas a respeito da profissão docente, no entanto, deve-se considerar as colocações de Jesus (1997, p.81), que em seus estudos destaca que um potencial professor que escolha a docência “por vocação ou pelas tarefas profissionais características desta profissão apresenta uma maior motivação inicial para a profissão docente do que aquele que escolhe esta profissão por falta de outras alternativas profissionais”. Assim, é preciso que as escolhas e a vocação dos/as professores/as sejam consideradas e respeitadas, independentemente do seu gênero e dos papéis nele implicados.

3 CAPÍTULO 3

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para traçar um caminho e buscar elucidar as questões levantadas, foi realizada uma revisão de literatura qualitativa, de natureza exploratória, e uma pesquisa de campo baseada na técnica de entrevista semiestruturada¹². Através de entrevistas com questionários previamente elaborados, pretendeu-se coletar dados e informações de professores homens que atuavam na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas da rede municipal de educação de Paty do Alferes (RJ), assim como com os pais e/ou responsáveis de alunos/as que tinham como docente ao menos um desses homens. As entrevistas semiestruturadas também foram realizadas com gestores/as e docentes mulheres das escolas onde os referidos professores atuavam, no momento da pesquisa.

3.1 Percalços da metodologia: a pandemia Covid-19

O ano de 2020 foi marcado por uma crise sanitária mundial que exigiu distanciamento social. A declaração oficial da Organização Mundial de Saúde (OMS) de 11 de março de 2020 considerou o Coronavírus (COVID-19) um vírus com manifestações em nível de pandemia, a instaurar um estado de emergência em todas as nações.

A partir da declaração da OMS, medidas preventivas foram realizadas no intuito de frear a aceleração do contágio em decorrência da sobrecarga nos hospitais e aumento da mortalidade dos/das infectados/as, tendo as instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas, suas atividades presenciais suspensas.

No Brasil, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria nº 343, instituiu em 17 de março de 2020 a substituição das aulas presenciais por aulas realizadas com meios digitais.

Certamente os diferentes pilares da sociedade mundial atravessaram e ainda atravessam os percalços instaurados pela pandemia COVID-19, sendo muitos os entraves que este vírus deixou. Assim, sem desconsiderar a importância da saúde, a educação desde então acontece num oceano de incertezas, além de apresentar tantos problemas e desafios a serem encarados por toda comunidade educacional.

No Município de Paty do Alferes, em virtude da pandemia Covid-19, em maio de 2020, o modelo de ensino remoto foi estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação e as primeiras iniciativas pedagógicas para atender os/as alunos/as foram tomadas. A rede municipal passou a entregar quinzenalmente apostilas com conteúdos curriculares, e nesse momento, os desafios começaram a se mostrar, pois inicialmente as atividades eram postadas em grupos de Facebook, e diante a tantas incertezas e novidades, outros problemas começaram a aparecer. Isso porque o público da maioria das escolas da rede reside na zona rural e a sem acesso à Internet.

Considerando que grande parte dos/das discentes não estavam sendo alcançados pela ação municipal de educação remota via grupos de Facebook, a alternativa que se viabilizou foi a entrega presencial de um conjunto de materiais com atividades impressas, seguida de

¹² As entrevistas modelo Google Forms, foram enviadas via Whatsapp e também por e-mail, podendo ser respondidas por computadores ou dispositivos móveis (celulares ou tablets).

postagem desse mesmo material em grupos de WhatsApp, a título de difundi-lo em meio virtual e presencial.

Destarte, essa pesquisa tomaria como caminho metodológico a técnica de Grupo Focal, em diálogo com os sujeitos da problemática a ser abordada, no entanto, assim como todas as relações de contato pessoal foram impedidas pelo distanciamento social, o método de pesquisa passou por adaptações e se materializou por meio de pesquisa de campo, com entrevistas semiestruturadas realizadas de forma remota.

Assim, conseguimos realizar encontros com professores/as, responsáveis e gestoras das escolas alvo da nossa pesquisa nos dias de produção e entrega do material impresso, isso porque nesses dias foram possíveis troca de contato de telefone, o que viabilizou o envio dos links das entrevistas para serem respondidas on-line via WhatsApp.

3.2 Metodologia: A pesquisa qualitativa e a entrevista semiestruturada

“Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.” (Freire, 1996, p. 16). Para o referido autor, a pesquisa encontra-se entrelaçada com o ensino, para tanto, sem ensino não existe pesquisa, e sem pesquisa não existe ensino. Assim, ambos fazem parte de um mesmo processo dialético e dialógico. A pesquisa tem um universo amplo de possibilidades e significados, o que permite a investigação sobre o desconhecido e o conhecimento sobre o “estranho”. Para Lage (2013, p.43),

[...] a pesquisa é um caminho seguro para o processo de construção do conhecimento sobre o mundo, e do autoconhecimento, na medida em que contribui para a organização de estruturas cognitivas, por meio da compreensão de métodos que asseguram não a reprodução do conhecimento, mas a sua (re)elaboração, a partir das experiências de seus sujeitos. (LAGE, 2013, p. 43).

Desta forma, a metodologia da pesquisa desenvolve a importante função de expor o “caminho das pedras” da pesquisa, ajuda a refletir e instigar um novo olhar sobre o mundo: um olhar curioso, indagador e criativo. (SILVA; MENEZES, 2005, p. 09).

Em sua forma qualitativa, a pesquisa permite uma abertura para as indagações e para a apreensão de fenômenos não quantificáveis, a incluir valores, crenças, culturas, aspectos éticos e coordenadas históricas (SILVA et. al. 2018). Partindo da interrogação das pessoas em relação aos comportamentos da sociedade, esse método de pesquisa busca a interpretação de experiências dos indivíduos na sociedade.

A metodologia da pesquisa qualitativa é utilizada, em sua maioria, em investigações de fenômenos sociais, de comportamento humano e cultural, visando um conhecimento geral de determinado fato e, assim, emprega técnicas como questionários, entrevistas, narrativas, escritas ou orais.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não pode ser reduzido à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1995, p. 21-22).

Segundo Oliveira, Filho e Rodrigues (2007), “atualmente a pesquisa qualitativa se destaca no meio científico ocupando um lugar peculiar no que se refere ao estudo dos fenômenos que envolvem os seres humanos no cenário social”. Desta maneira, podemos considerar que esse método de investigação proporciona ao investigador a possibilidade de interpretar, compreender e entender o problema de pesquisa como fenômeno social e cultural.

Na abordagem qualitativa, entretanto, o que se pretende, além de conhecer as opiniões das pessoas sobre determinado tema, é entender as motivações, os significados e os valores que sustentam as opiniões e as visões de mundo. Em outras palavras é dar voz ao outro e compreender de que perspectiva ele fala. (FRASER; GODIN, 2004, p. 146).

Na busca de diferentes visões e opiniões diante uma investigação qualitativa de cunho social, através da pesquisa de campo baseada na entrevista semiestrutura, pretendeu-se, ao mesmo tempo, garantir e explorar a liberdade de expressão dos/das sujeitos/as entrevistados/as considerando o objetivo e o foco do entrevistador. Para tanto, compreendemos que a abordagem qualitativa foi a que melhor se enquadrou aos objetivos da pesquisa, uma vez que possibilitou trazer à tona a realidade dos sujeitos da investigação. Nas considerações de Lage (2013, p.50):

A pesquisa qualitativa tem um viés que leva o investigador ao encontro de subjetividades que não conseguem se esconder, como acontece no universo da pesquisa quantitativa. As subjetividades afloram das regras e condicionamentos prévios, no contato, no diálogo e no confronto da realidade. Entender estas subjetividades e delas extrair novas compreensões requer metodologias claras, que possam admitir a diversidade de discursos, sentidos e sentimentos inéditos dos sujeitos de pesquisa em seus lugares de atuação (LAGE, 2013, p. 50).

Para Costa e Minayo (2018), a entrevista, considerada no sentido amplo de comunicação verbal e no sentido estrito de construção de conhecimento sobre determinado objeto, é a técnica mais utilizada no processo de trabalho qualitativo. Nesse sentido, a entrevista como caminho para obtenção de informações do/a entrevistado/a sobre determinado problema e/ou assunto, pode ser classificada como semiestruturada, apresentando assim, caráter de um modelo flexível que consiste em um roteiro prévio, podendo entrevistado e entrevistador fazer perguntas que não foram planejadas.

Por esta razão, ao propor como procedimento investigativo a entrevista semiestruturada, torna-se indispensável um planejamento para que o objetivo da problemática a ser abordada possa ser alcançado, analisado. Assim, a partir dessa metodologia, busca-se a compreensão de uma realidade particular, no sentido de trazer uma reflexão que desencadeará nos/as próprios/as participantes da pesquisa. Para esta concepção contribuem Ribeiro e Milan (2004), que salientam:

A qualidade das informações reunidas irá depender do planejamento e condução das entrevistas. Essas etapas devem ser realizadas com rigor científico e merecem máxima atenção da parte do pesquisador. Vencidas essas etapas, uma análise criteriosa irá gerar as conclusões atinentes ao trabalho de pesquisa, as quais poderão direcionar alguma tomada de decisão (RIBEIRO; MILAN, 2004, p. 21-22).

A pesquisa de campo baseada na entrevista semiestruturada buscou através de questionário específico, entrevistar homens atuantes na docência das séries iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de Educação de Paty do Alferes, a fim de traçar um perfil, de diferentes visões dos sujeitos em questão, todos eles professores atuantes nos anos iniciais, 1º ao 5º ano, do Ensino Fundamental de quatro escolas diferentes da rede municipal.

O mesmo procedimento foi adotado com responsáveis dos/das alunos/as que desses professores homens e também com gestores/as e docentes mulheres das escolas que os mesmos atuam.

Os questionários de entrevistas foram disponibilizados para os/as participantes da pesquisa via formulários eletrônicos, uma vez que, diante do momento pandêmico da Covid-19 de 2020, tornou-se necessário o distanciamento social.

Para tal atividade, os/as sujeitos da pesquisa responderam uma entrevista

semiestruturada. Vale ressaltar que a escolha por formulários eletrônicos se pautou também na realidade de dificuldade de acesso, uma vez que as quatro escolas em questão se encontravam distantes uma da outra, e considerando os atravessamentos da pandemia, foi necessário o respeito as orientações de distanciamento social.

Adiante, o procedimento metodológico adotado permitiu a compreensão e identificação de diferentes visões, motivações e experiências sobre determinado assunto, permitindo, a partir da análise realizada, determinar certas tendências ou posicionamentos e opiniões.

Para Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada tem como característica a possibilidade de ativar diversos questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. A proposta foi, então, estabelecer um diálogo com docentes homens, diretores/as e as professoras das escolas em que tais professores estivessem atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sobre as entrevistas, Duarte (2008, p.62) afirma que elas constituem “um recurso metodológico que busca, com base em teorias e pressupostos definidos pelo investigador, recolher respostas a partir da experiência subjetiva de uma fonte, selecionada por deter informações que se deseja conhecer”.

Assim, foram realizadas a fim de levantar informações e diferentes opiniões de quatro diretoras, acerca da atuação de homens e mulheres professores/as que atuavam do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. No contexto pesquisado identificamos quatro escolas (A, B, C e D) em que homens faziam parte do quadro docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Tabela 2: Número de Aluno/as e Professores/as das escolas A, B, C e D

ESCOLA	Nº DE ALUNOS	Nº DE ALUNAS	Nº DE PROFESSORES	Nº DE PROFESSORAS
A	110	78	01	09
B	205	216	01	19
C	334	321	01	18
D	89	15	01	09

Fonte: Registro do autor (2022).

Para tal, foi elaborado um roteiro flexível e semiestruturado de perguntas abertas, semiabertas e fechadas, sendo que o pesquisador em entrevista contou com a possibilidade de realizar novas perguntas no diálogo, o que permitiu produzir uma amostra mais aprofundada da população de interesse. Afinal, conforme Triviños (1987, p.152), a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade”. Por fim, essa configuração de entrevista é aderida em investigações qualitativas exatamente por permitir a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

3.3 Levantamento de dados e instrumentos utilizados

Buscando abranger a compreensão sobre a temática em questão, ao longo dessa secção será construído um diálogo entre a dimensão teórica e a dimensão empírica. Nesse sentido, serão consideradas a experiência e os dados da pesquisa de campo na tentativa situar o fenômeno estudado ainda na dimensão teórico-conceitual, a fim de sistematizar os olhares para o homem professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, tendo em vista a concepção de como o ato de procurar respostas para algo ou alguma coisa, e, a partir dessa procura, o convite ao percorrer do s um caminho metodológico, definido por Gil (2007, p.17) como:

(...) procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído por várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação da discussão dos resultados (GIL; 2007, p.17)

Serão sintetizados e organizados os dados alcançados durante a pesquisa de campo realizada com sujeitos ativos na rede de educação municipal de Paty do Alferes (RJ).

A pesquisa de campo foi realizada no período de agosto de 2021 a fevereiro de 2022, período que compreende a pandemia da COVID-19. Foram entrevistados por meio de formulários Google Forms, em respeito ao distanciamento social, homens em exercício na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental, gestoras e professoras das escolas onde os professores homens atuam, e responsáveis por alunos/as das turmas nas que esses professores lecionam.

As entrevistas seguiram o modelo da ferramenta digital Google Forms e, via link, foram enviadas para os sujeitos participantes através do meio de comunicação WhatsApp e também por e-mail, podendo ser respondidas por computadores ou dispositivos móveis (celulares ou tablets).

Vale lembrar que, devido à atual situação de pandemia e da implementação do ensino remoto, o meio de comunicação das escolas da rede Municipal de Educação de Paty do Alferes foi realizado, geralmente, por grupo de WhatsApp. Sendo assim, gestores/as, professores homens, professoras mulheres e responsáveis foram alcançados/as em sua maior parte, por meio deste veículo.

Os questionários das entrevistas semiestruturadas combinaram perguntas abertas e fechadas, previamente definidas pelo pesquisador. Dessa forma, a partir das respostas, pretendeu-se extrair uma amostra da população/sujeitos/as da investigação, no intuito de levantar informações e dados, direcionando-os para alcançar nossos objetivos de pesquisa.

Um conjunto específico de perguntas foi estruturado e direcionado para cada grupo de sujeitos entrevistados/as, as perguntas dos questionários direcionavam para problematizações e indagações específicas da pesquisa. Uma amostragem de dez gestoras respondeu a entrevista. As mulheres professoras totalizam 15 entrevistadas. Os professores homens apresentam o quantitativo de 4 docentes participantes. Já o número de responsáveis chegou a 83 entrevistados/as.

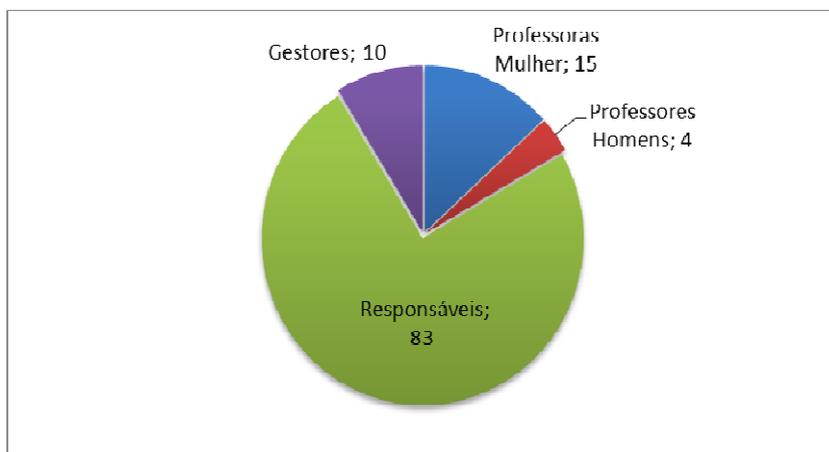


Gráfico 2 - Amostra em número dos Sujeitos da Pesquisa

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

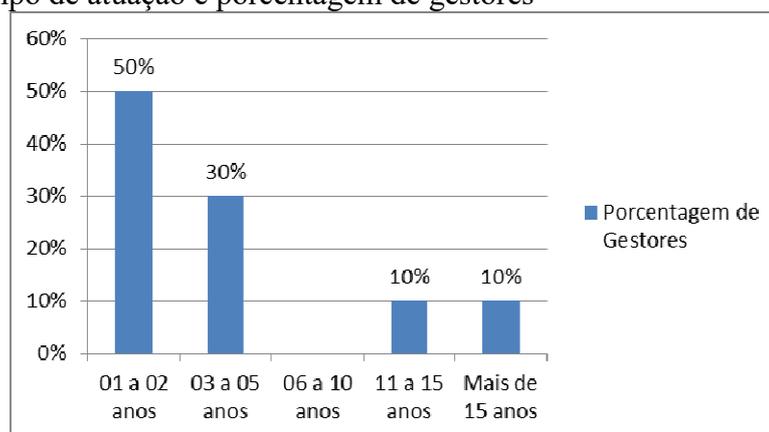
Tabela 3 – Dados das Gestoras das Escolas A, B, C e D

GESTORA	ESCOLA	FUNÇÃO
A	B	Diretora Geral
B	B	Diretora Pedagógica
C	A	Diretora Geral
D	C	Diretora Geral
F	C	Diretora Pedagógica
G	C	Diretora Pedagógica
H	C	Diretora Pedagógica
I	A	Diretora Pedagógica
J	D	Diretora Pedagógica
k	D	Diretora Geral

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Na amostra de 10 gestoras entrevistadas, todas eram mulheres e desse total, 5 Diretoras Gerais e cinco Diretoras Pedagógicas. No que tange à atividade laboral e ao tempo de atuação no cargo de gestão, resultou-se tempos de um ano até 15 anos de atuação no cargo.

Gráfico 3 – Tempo de atuação e porcentagem de gestores



Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Adiante, das 15 professoras mulheres atuantes nas escolas onde os professores exercem a profissão nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a maioria das entrevistadas apresentou um tempo de trabalho na unidade de ensino ente três e cinco anos e a maioria ainda atuava ou tinha atuado nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

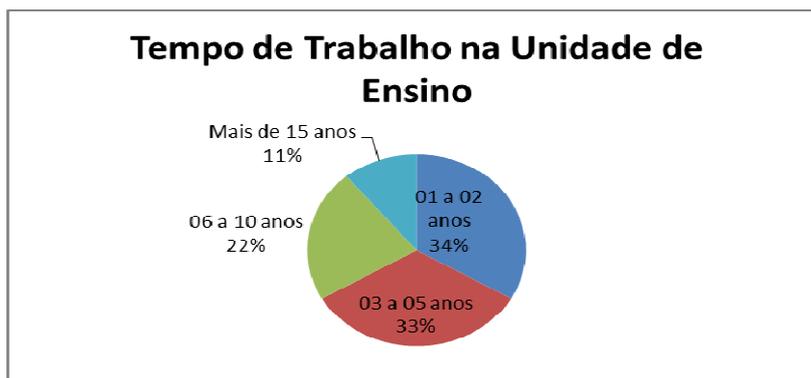


Gráfico 4 - Tempo de trabalho das professoras nas UE

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

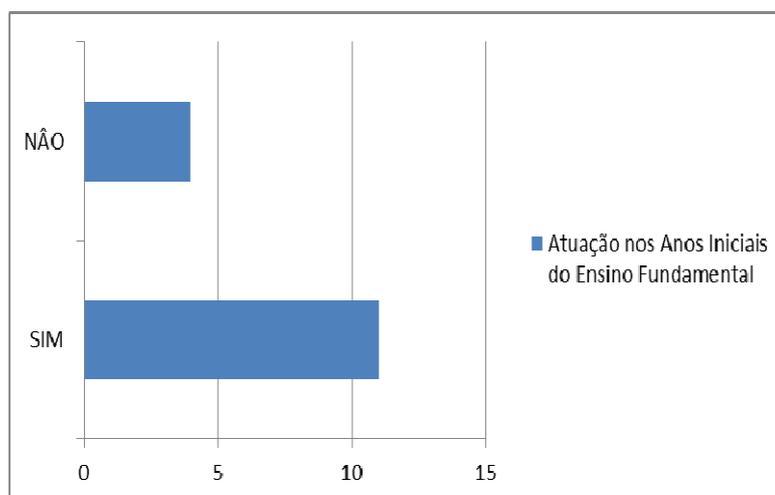


Gráfico 5 - Atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Já o total do *corpus* dos professores participantes correspondeu a 4. Esse número de homens na docência dos anos iniciais revela a discrepância entre o número de professores homens e de professoras mulheres, isso porque num total de 225 docentes, a Rede municipal de Paty de Alferes conta apenas com quatro homens.

A Rede Municipal de Educação de Paty do Alferes tem 16 escolas, sendo que fizeram parte da amostra apenas aquelas onde os professores homens atuavam nos anos iniciais, logo, tem-se um total de quatro escolas, ou seja, um recorte de 15 professoras mulheres e quatro professores homens.

Esses professores possuem entre 24 e 43 anos de idade, se consideram do gênero masculino e, no que tange aos aspectos profissionais de atuação, considerando as etapas da Educação Básica, mais especificamente a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, lecionam no 2º ano, 3º ano e 5º ano dos anos iniciais.

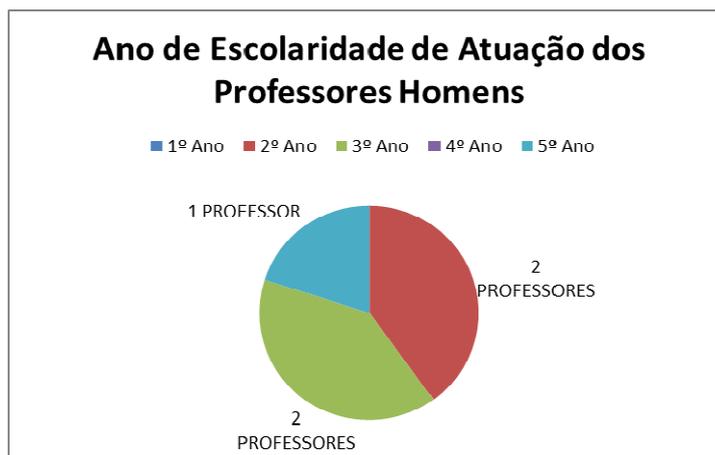


Gráfico 6 - Ano de Escolaridade de Atuação dos Professores Homens

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

No que se refere aos responsáveis, 83 responderam ao questionário, desses, 80 mulheres e 3 homens. Entendemos que a relação do número de responsáveis do gênero feminino foi bem maior que do que de responsáveis do gênero masculino, devido ao contato e à presença nas atividades escolares dos/das alunos/as, atividades ainda atribuídas às mulheres.

Vale ressaltar que um número maior de responsáveis não foi alcançado devido às escolas da amostra receberem uma parte significativa de alunos com residência na zona rural, o que dificultou o acesso dos questionários on-line, pela falta de acesso à Internet das famílias ou a ausência de disponibilidade de dispositivos eletrônicos.

As entrevistas traçaram o perfil desses responsáveis, em relação aos alunos/alunas e a escolaridade deles/delas. Para tal, o maior número de responsáveis que respondeu à pesquisa equivale aos pais dos alunos matriculados na Pré-Escola e 1º Ano do Ensino Fundamental. Também se constatou que a maioria dos que responderam ao questionário eram responsáveis por alunas mulheres.

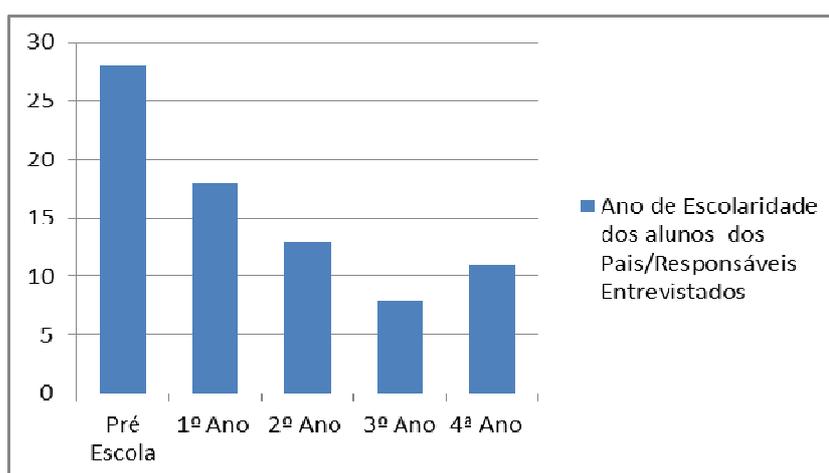


Gráfico 7 - Ano de Escolaridade dos alunos segundo os Pais/Responsáveis

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Dessa maneira, apresentamos até aqui a configuração da amostra dos/das sujeitos/as da pesquisa, expressa gráficos, porcentagens e dados quantitativos, em vista da elaboração de um perfil sociodemográfico dos/das mesmos/as.

Dadas às circunstâncias, o próximo capítulo contou com um maior aprofundamento das questões levantadas nesse texto de dissertação, a abranger problematizações, reflexões e

elucidações quanto às dificuldades e desafios dos homens docentes nas séries iniciais de escolas da Rede Municipal de Educação de Paty do Alferes (RJ).

4 CAPÍTULO 4

DA IMAGINAÇÃO AO EMPÍRICO: HOMENS NA DOCÊNCIA DOS ANOS INICIAIS

RECONVEXO

Eu sou a chuva que lança a areia do Saara
Sobre os automóveis de Roma
Eu sou a sereia que dança, a destemida Iara
Água e folha da Amazônia
Eu sou a sombra da voz da matriarca da Roma Negra
Você não me pega, você nem chega a me ver
Meu som te cega, careta, quem é você?
Que não sentiu o suingue de Henri Salvador
Que não seguiu o Olodum balançando o Pelô
E que não riu com a risada de Andy Warhol
Que não, que não, e nem disse que não
Eu sou o preto norte-americano forte
Com um brinco de ouro na orelha
Eu sou a flor da primeira música a mais velha
Mais nova espada e seu corte
Eu sou o cheiro dos livros desesperados, sou Gitá gogoya
Seu olho me olha, mas não me pode alcançar
Não tenho escolha, careta, vou descartar
Quem não rezou a novena de Dona Canô
Quem não seguiu o mendigo Joãozinho Beija-Flor
Quem não amou a elegância sutil de Bobô
Quem não é recôncavo e nem pode ser reconvexo
Eu sou o preto norte-americano forte
Com um brinco de ouro na orelha
Eu sou a flor da primeira música a mais velha
Mais nova espada e seu corte
Eu sou o cheiro dos livros desesperados, sou Gitá gogoya
Seu olho me olha, mas não me pode alcançar
Não tenho escolha, careta, vou descartar
Quem não rezou a novena de Dona Canô
Quem não seguiu o mendigo Joãozinho Beija-Flor
Quem não amou a elegância sutil de Bobô
Quem não é recôncavo e nem pode ser reconvexo
(Compositor: Caetano Veloso - 1989)

Nesse capítulo será realizado um mergulho no mar da pesquisa de campo, a aprofundar as vivências dos sujeitos participantes, abordando a temática investigada.

Contribuindo para as reflexões, salienta-se que a poesia da música popular brasileira que abre este capítulo traz consigo nuances de crítica social nas suas raízes e, somado a isso, pode-se também considerar que as canções brasileiras, muitas vezes, expõem questões de

pertinência social, denunciam a questões políticas e sociais, e abordam problemáticas vinculadas à cultura, às religiões e às desigualdades do Brasil.

A canção *Reconvexo* foi escrita pelo artista e poeta Caetano Veloso para sua irmã Maria Bethânia gravar, e assim como em muitas outras canções do poeta, essa trouxe críticas, problematizações e enigmas a serem desvendados.

O nome “reconvexo” (formato côncavo e da parte, também, côncava, do litoral do Estado da Bahia), já revela uma crítica, uma vez que nela o autor busca uma expressão de visão de mundo, mas especificamente do Brasil. Através da canção, Caetano busca retratar diferentes visões e/ou pontos de vista das pessoas, que uns sujeitos enxergam as diferentes realidades por uma lente côncava (do interior de um círculo), e já outros enxergam as situações sob uma lente convexa (do lado de fora do círculo).

Ainda num tom reflexivo em relação ao nome da canção, na tipologia da palavra, Caetano Veloso faz o uso do prefixo “re” em *Reconvexo*. Na língua portuguesa, o prefixo “re”, que é de origem latina, pode ter três sentidos: repetição, reforço e retrocesso, porém, quando usado no nome da canção o compositor brasileiro trouxe o prefixo para a ressignificação da palavra.

Nesse sentido, o autor usa do título da canção e da sua linguagem para trazer uma explicação sobre as pessoas e seus diferentes olhares. Para ele existem as pessoas que não enxergam o seu interior, e nem o exterior de outras pessoas ou situações, dessa forma não seriam capazes de ter uma visão mais ampla sobre tal.

No elucidar das informações, é importante ressaltar que quando Caetano Veloso escreve *Reconvexo* para sua irmã Maria Bethânia quando estava em Roma, sendo assim, toda a letra da canção faz um contraponto da realidade da capital Italiana com a realidade do Brasil. No que tange à realidade do Brasil, Caetano exalta o povo brasileiro, sua cultura e sua história, em resposta e crítica ao jornalista carioca Paulo Francis, que na época, morando em Nova York, escrevia sobre o Brasil a partir de um olhar externo e negativo sobre a brasilidade e o país.

A partir dessas reflexões, e ancorado na canção *Reconvexo*, esse capítulo aborda diferentes visões dos sujeitos pertencentes ao campo da educação e a escolas da Rede Municipal de Paty do Alferes (RJ), seus olhares em relação ao homem que atua na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Juntamente a isso, também há o diálogo s com as visões desses homens no exercício da profissão docente nesse mesmo lócus de pesquisa.

Utilizando a linguagem poética da canção de Caetano Veloso, foi elaborado um texto que busca ao mesmo tempo a problematizar e endossar reflexões sobre docência e gênero homem, a explorar as diferentes realidades daqueles que enxergam os homens professores por uma lente côncava (do interior de um círculo), e as realidades dos outros sujeitos, que enxergam os professores homens por uma lente convexa (do lado de fora do círculo).

Vale retomar que o desvendar das questões trouxe como caminho metodológico a pesquisa de campo semiestruturada realizada com professores homens atuantes nos anos iniciais da Rede municipal de educação de Paty do Alferes (RJ), e com gestores/as e professoras mulheres das escolas onde atuam esses docentes.

Além disso, foi explorado um mesmo modelo de pesquisa com responsáveis por alunos/as que tinham um desses homens como professor regente.

Imbricada nesse arsenal da pesquisa de campo, essa dissertação voltou-se para os desdobramentos que as respostas das entrevistas nos revelaram, logo, houve uma saída do mar da imaginação e um navegar no oceano do conhecimento empírico.

A título de esclarecimento, define-se conhecimento empírico como aquele que diz respeito ao cotidiano, por meio das experiências.

Sobre esse conhecimento, entende-se ainda que ele se constitui em outra forma de ver, de se deslocar e conhecer o mundo. No que tange a esse tipo de conhecimento, Tartuce (2006,

p. 06) salienta que:

É o conhecimento obtido ao acaso, após inúmeras tentativas, ou seja, o conhecimento adquirido de ações. É o conhecimento do dia a dia, que se obtém pela experiência cotidiana. Fundamentado apenas na experiência, doutrina e atitude que admite quanto à origem do conhecimento de que este provenha apenas da experiência. Dentre suas características destacamos: Conjunto de opiniões geralmente aceitas em épocas determinadas, e que as opiniões contrárias aparecem como aberrações individuais. É valorativo por excelência, pois se fundamenta numa operação operada com base em estados de ânimo e emoções. É também reflexivo. É verificável. É falível e inexato. O principal mérito do método empírico é o de assimilar com vigor a importância da experiência na origem dos nossos conhecimentos (TARTUCE, 2006, p.06).

Levando em consideração que o conhecimento é algo em movimento e inacabado, identificamos que *imaginação* se refere a todos os achismos, concepções, conceitos e visões que construímos ao redor da figura do homem professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Contrapondo a esse imaginário que muitas vezes vem carregado de preconceitos e estigma, consideraremos o campo de estudos empíricos, que em sua prática metodológica se justifica na experiência e no conhecimento adquirido, logo, construindo concepções a partir da observação, da experiência, e da concretude da realidade estudada.

Na busca por elucidações, tomou-se os resultados da pesquisa como elementos norteadores para responder as inquietações levantadas. Assim, a partir dos indícios encontrados, foram tecidas considerações, baseadas também em outras pesquisas¹³ consultadas. Como salienta Demo (2000, p.21), é na pesquisa dedicada ao tratamento da "face empírica e fatural da realidade, que se produzem a análise de dados, procedendo sempre pela via do controle empírico e fatural".

Desse modo, foi destacada a importância do diálogo entre as diferentes visões sobre a problemática das possíveis dificuldades e desafios encontrados por homens na docência das séries iniciais de escolas da Rede Municipal de Paty do Alferes (RJ). Por fim, infere-se que a pesquisa que poderá contribuir para ampliar as abordagens sobre essa temática

4.1 Realidades por uma lente côncava: dialogando com gestoras

Esta seção abrange o aprofundamento nas análises de respostas das 10 gestoras das escolas onde os homens docentes atuavam. Para tal, serão realizadas algumas reflexões sobre o que disseram essas profissionais e de que forma suas falas contribuem para pensarmos a problemática de homens na docência que atuam nos anos iniciais de Ensino Fundamental de escolas da Rede Municipal de Educação de Paty do Alferes (RJ).

Cabe trazer para conceituação, dada a contraposição de diferentes olhares e lentes, que segundo a Física, no estudo da óptica¹⁴, as lentes côncavas são mais finas no meio e mais grossas nas bordas, já na adjetivação da palavra, côncavo descreve superfícies que se curvam

¹³ Amarins, 2011. Carvalho, 1998. Louro, 2000. Sayão, 2055.

¹⁴ Óptica é a parte da Física que estuda fenômenos associados à luz. Divide-se em óptica geométrica e óptica física, de acordo com a forma que a luz se comporta. 1. Óptica geométrica: parte da Óptica que estuda a propagação da luz por meio dos raios de luz. Os fenômenos que essa área abrange são: propagação retilínea da luz, reflexão e [refração da luz](#), espelhos e [lentes](#); 2. Óptica física: estuda o comportamento ondulatório da luz. Os fenômenos estudados por essa área são: emissão, composição, absorção, [polarização](#), interferência e difração da luz.

para o interior ou para dentro.

Para esse momento, consideremos que as Gestoras e professoras das escolas onde atuam os homens nos primeiros anos do Ensino Fundamental, efetuam seu olhar através de lentes côncavas, curvam seus olhares para o interior das instituições e olham a partir delas, uma vez que também pertencem a essas instituições.

Nessa especificidade de expor as realidades por uma lente côncava, parafraseamos mais uma vez o Caetano Veloso, em sua canção *Reconvexo* apresentada no início deste capítulo, já que no desvendar dos diferentes olhares dos sujeitos, primeiramente traremos os olhares das Gestoras, um olhar do interior de um círculo, o olhar do interior da escola.

Convém salientar também que a Gestão Educacional tem seu destaque nacional a partir da década de 90, com uma mudança conceitual e de ação, que possibilitou ultrapassar o enfoque da administração. Hoje, o/a Gestor/a Educacional é o/a principal responsável pela escola e, nesse sentido, cabe a ele/a construir diálogos, articular e propor uma visão conjunta dos diferentes setores e atores integrantes da comunidade escolar e da sociedade. Para isso, o/a Gestor/a precisa estar embasado em planejamento, autoconfiança e uma comunicação eficaz. Sobre esse/a profissional Luck (2011, p.69) ressalta:

A gestão educacional corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados (LUCK, 2011. p. 69).

Para início das elucidações, partir-se-á das proposições apresentadas no questionário de pesquisa de campo que explorou diálogos com gestoras, nele, foram levantadas as concepções em relação a gênero, gênero masculino, docência e o trabalho docente de homens nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A primeira pergunta que inicia especificações sobre a problemática pesquisada, e que foi feita às gestoras, abre questões sobre a influência do gênero no trabalho da docência: *Você considera que o gênero do/da professor/a influencia no trabalho pedagógico?* Das dez gestoras entrevistadas, somente uma delas respondeu de forma afirmativa.

Adentrando nessa discussão, considerando que não é necessário ser mulher para dar aulas nos anos iniciais, entendemos a necessidade de legitimar que o trabalho docente não está ligado somente ao gênero feminino, e sim ao desejo, a escolha, à vontade e à profissionalização.

Desse modo, legitimar que um bom trabalho ou êxito no trabalho docente não é inerente ao gênero, é, sobretudo, iniciar uma construção para a reformulação do ideário de heteronormatividade, dito muitas vezes como regra no contexto escolar. Para essa reflexão, a Filósofa Elizete Passos (1999, p.92) contribui que:

[...] tanto homens quanto mulheres são socializados de modo a enquadrarem-se dentro de modelos culturalmente tidos como masculinos ou femininos, que definem seus princípios morais e sua postura no mundo. Tendo-se identificado com um padrão, o mesmo passará a ser buscado pela pessoa, controlando os seus impulsos, disciplinando desejos, estabelecendo padrões de comportamento e uma forma de ser. (PASSOS, 1999, p. 92).

De certo modo, não podemos desconsiderar que as relações e representações dos gêneros estão presentes no ambiente educacional, porém, faz sentido trazer visibilidade ao trabalho docente dos homens a fim desmistificar o fazer docente de qualidade ligado principalmente ao gênero feminino.

A gestora que aponta influência do gênero no trabalho docente, e ainda justifica sua

resposta partindo de um pensamento que aponta certa preocupação com os responsáveis, logo, ela apresenta uma resposta que revela insegurança:

Gestora A – “Parece que as crianças e a própria família se sentem inseguros por terem professores homens”.

Por essas afirmações inferimos que os próprios modelos do fazer docente impõem sobre o trabalho do professor e da professora formas socialmente construídas para a profissão. Se por um lado temos mulheres “cuidadoras”, por outro lado temos homens “provedores”, o que contribui para gerar estereótipos profissionais e fomentar a divisão sexual do trabalho, que geram consequências, como por exemplo, a insegurança apontada pela *Gestora A*.

Caminhando para mais reflexões, as gestoras foram indagadas sobre a existência de diferenças entre a atuação de professores e de professoras mulheres: *Para você existem diferenças entre a atuação de professores homens e professoras mulheres nos anos iniciais do Ensino Fundamental?*

Parece curioso que, a mesma gestora, Gestora A, considerou haver diferenças na atuação de professores homens e de professoras mulheres, que por e quando solicitada a justificar seu posicionamento, ela respondeu:

Gestora A – “Acredito que as mulheres podem ser mais detalhistas e usar o seu afeto “mãe” para ajudar e cuidar dos alunos”.

Diante do exposto, podemos considerar que mais uma vez a profissão docente se curva aos atributos sociais tidos como femininos, a domesticação da profissão. Tais protótipos muitas vezes são considerados engessados e problemáticos, a partir das visões contemporâneas. Logo, é preciso que haja uma mudança de concepções da docência e do sentido do cuidar, sobre o afeto e o educar nos anos iniciais e na educação infantil. O afeto e o cuidado com as crianças não podem ser reduzidos exclusivamente ao exercício da docência por professoras de gênero feminino. Sobre essa problemática, Sayão (2005, p.154) considera que:

[...] uma das grandes dificuldades na compreensão do cuidado na Educação Infantil é a sua vinculação restrita ao corpo, não levando em consideração as intenções, os sentimentos e os significados que estão amplamente correlacionados com o cuidar. Essa visão reducionista de cuidado não pode mais ser concebida [...] (SAYÃO, 2005, p.154).

Em uma tentativa de aprofundamento da consideração da gestora, podemos ainda introduzir para as reflexões do cuidar, que esta ação não se refere apenas ao cuidado corporal, e ainda que ele esteja intrinsecamente presente e relacionado à profissão docente, devemos considerar que o profissional do gênero masculino também pode executar a mesma tarefa, isso porque o cuidar e o afeto não dependem de gêneros.

Sayão (2005) ainda salienta que:

São evidentes os preconceitos e estigmas originários de ideias que veem a profissão como eminentemente feminina porque lida diretamente com os cuidados corporais de meninos e meninas. Dado que, historicamente, e como uma continuação da maternidade, os cuidados com o corpo foram atributos das mulheres, a proximidade entre um homem lidando com o corpo de meninos e/ou meninas de pouca idade provoca conflitos, dúvidas e questionamentos, estigmas e preconceitos (SAYÃO, 2005, p.16).

Em consonância com a autora, na maioria das vezes, quando um homem professor

executa a mesma tarefa que as mulheres professoras, se coloca numa posição de contestação, indagações e resistências por alguns indivíduos, o que conseqüentemente reverbera em preconceitos e estigmas.

Por essas questões colocadas pela mesma autora, e por outras que abordam esta problemática, é que o homem precisa encarar muitos desafios quando escolhe como profissão a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. A vivência do “chão” da escola e o dia a dia do docente do gênero masculino se entrelaçam com os desafios intrínsecos da profissão e também com queixas e/ou situações apresentadas por alunos e responsáveis.

Adiante, quando questionadas a respeito o cotidiano dos professores homens: *Já percebeu situações complicadas e/ou recebeu queixas de alunos/as ou dos responsáveis, de professores que atuam ou atuaram na educação infantil e/ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental?* 03 gestoras apontaram realidades que merecem considerações e reflexões para a construção de diálogos sobre a temática em questão.

Gestora A – *“Percebi que um professor recém concursado, tomou posse e foi trabalhar na escola que trabalhava e trabalho. E percebi muitos desmerecimentos do trabalho do professor e seu desempenho. Alguns pais iam até a escola pedir para que o filho não estudasse com o tal professor. Quando perguntava porquê, eles diziam que era pelas roupas que vestia e pelas unhas que às vezes pintava. As reclamações não eram por questões do desempenho e sim por questões de gênero. Diziam que parecia “mulher” e não seria boa influência para os filhos”.*

Gestora B – *“Queixas não, mas questionamentos quanto à questão de homem ser professor de crianças pequenas. Questionam se são realmente capazes, se serão sensíveis quanto às necessidades do aluno e até na desconfiança em relação aos hábitos de higiene que na pré-escola, por exemplo, o professor auxilia na prática e muitos responsáveis ficam apreensivos”.*

Gestora G – *“Os responsáveis agem com desconfiança e inseguros”.*

Acompanhando as respostas dessas três gestoras, identificamos que da temática professores homens na educação infantil e anos iniciais, ainda surgem visões e falas de preconceitos e negações.

Foi trazida para as problematizações uma reflexão baseada na pergunta: *Você considera que o gênero do/da professor/a influencia no trabalho pedagógico?* - feita anteriormente e expressa no Gráfico 08. Somente uma gestora disse existir influência de gênero na prática docente, mas quando questionadas sobre situações e/ou queixas para com os professores homens na docência, traz questões de preconceitos expostas anteriormente.

A gestora A, quando pontua a vontade dos responsáveis de trocar o/a filho/a de turma pelo motivo do professor ser um homem, reafirma que não há somente uma expectativa em relação à competência e à capacidade do homem nessa profissão, mas também uma subestimação quanto ao seu desempenho, que em muitas vezes vem sendo contraposta pela expectativa e maximização da professora mulher.

Quando a mesma gestora relata que as reclamações vêm baseadas no gênero e não no desempenho do professor, percebemos o pré-conceito explícito simplesmente pelo fato do professor ser um homem. Uma vez que não conhecem ou não dão a oportunidade de conhecer o trabalho do professor, o colocam numa identificação negativa, hostil e imposta pelo meio intolerante, simplesmente a partir de um julgamento não refletido e influenciado pela divisão sexual do trabalho.

Dessa forma, é necessário e relevante levar em consideração o compartilhamento que o gênero não é o que identifica a prática de educar ou cuidar enquanto boa ou ruim, assim, entende-se que independentemente do gênero do/a profissional, o que se faz necessário é uma formação exigente, qualificada e continuada, bem como uma conduta ética e humanista.

Já quando refletimos sobre a resposta da *Gestora B*, precisamos considerar, em primeiro lugar, que o cuidar é muito identificado na ação do/a profissional dos anos iniciais, principalmente quando desenvolve seu trabalho com crianças muito pequenas, porém, como salienta Sayão (2005), o cuidado precisa também estar associado ao cuidado pedagógico.

Quando a *Gestora B* argumenta sobre o cuidar e o associa o cuidado aos hábitos de higiene, consolida um dos principais desafios do homem nessa profissão. Considerando que muitas ações do professor dos anos iniciais estão ligadas à “maternagem”, não podemos desconsiderar que para muitos/as responsáveis o gênero sexo masculino ainda carrega um tom ameaçador. Muitos/as vinculam seu fazer docente como uma ameaça para o cuidado e para o afeto, caracterizando preconceito. Araújo e Hammes (2012) apontam que:

Pode-se observar que a maior dificuldade é social, pois esse preconceito traz consigo as marcas culturais da maternagem. O preconceito ainda é grande em relação aos homens que se dedicam ao trabalho com crianças pequenas. Além de enfrentarem o fato de que cuidar de crianças seja uma função específica da mulher, na maioria das vezes, ainda tem colocado sob suspeita a sua orientação sexual ou sofrem com represálias por parte de alguns pais, receosos de que seus filhos, em especial as meninas, sofram algum tipo de abuso (ARAÚJO; HAMMES, 2012, p. 8).

Esse processo de divisão e minimização do trabalho docente de homens nos anos iniciais da educação escolar ainda se revela em muitos cenários educacionais. Adiante, o que traz um caráter preocupante são os olhares e pensamentos errôneos que se estabelecem nessas situações, como apresentou a *Gestora G*:

Gestora G – “*Os responsáveis agem com desconfiança e inseguros*”.

Os olhares e opiniões distorcidas para com o homem docente nessa fase da educação institucionalizada ainda precisam ser superados, e o quanto antes, precisamos que o homem professor seja respeitado em seu profissionalismo, em sua dedicação intelectual e existencial à profissão, ainda, que seja visto com normalidade nesse espaço trabalho, isso porque, como justifica Carvalho (1998),

Trata-se de pessoas do sexo masculino, lidando quotidianamente com expectativas, conceitos e tarefas culturalmente associados à feminilidade e que, uma vez que a estreita correlação entre feminilidade e mulheres, masculinidades e homens também é um pressuposto estabelecido, são igualmente expectativas, conceitos e tarefas estreitamente associados às mulheres (CARVALHO, 1998, p. 5).

Destarte, o diálogo com as gestoras aguçou ainda mais o caminho que essa pesquisa pretendia problematizar, dessa forma, considerando o olhar delas como a realidade vista através de uma lente côncava, olhar de dentro do círculo (escola), houve um maior interesse por outros olhares que enxergam através dessa lente. Assim, no caminho das reflexões, pretendeu-se trazer os diálogos que foram mantidos com as professoras mulheres que trabalham em escolas onde esses homens atuavam, o que será tratado na seção a seguir.

4.2 Realidades por uma lente côncava: Dialogando com Professoras Mulheres

O presente diálogo será iniciado pela ênfase na identificação dos sujeitos que participaram dessa entrevista, que são 10 professoras, e também conceituando o que se pretende a partir dele, ou seja, apresentar suas visões para com o professor homem que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A visão, um dos cinco sentidos humanos, permite a percepção do mundo, do que nos cerca, das cores e das formas. Já as lentes são os recursos que auxiliam, melhoram e aguçam a visão.

Como realizado anteriormente, partindo da música de Caetano Veloso (Reconvexo), considera-se aqui a lente côncava como sendo a lente utilizada pelas 10 professoras mulheres, que identificamos como tendo a visão de quem vê de dentro, ou seja, de quem é pertencente ao mesmo espaço que os homens professores.

Considerando o perfil das entrevistadas, foi identificado que todas as 10 professoras atuam ou atuaram no Ensino Fundamental, Anos Iniciais, e que 7 delas há mais de quinze anos exercem a docência nessa etapa da educação básica.

Contribuindo com as informações e especificando o campo de atuação dos sujeitos em pesquisa, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) indica que os Anos Iniciais do Ensino Fundamental incluem alunos/as de 1º ao 5º ano, sendo a faixa etária do Ensino Fundamental I, de 06 a 10 anos de idade. Para tanto, foi também abrangido o público da pré-escola, inserido na educação infantil.

A partir das identificações dos sujeitos, em um segundo momento, toma-se relatos em forma de respostas, no intuito de aproximar o aspecto principal da pesquisa, e para tal, através das entrevistas, as 10 professoras foram questionadas sobre a partilha profissional com homens professores, bem como a atuação e a existência de preconceitos, diferenças, rejeição e juízos negativos para com o trabalho desses docentes.

Na secção anterior, o tratamento das entrevistas com as gestoras foi atravessado pela problematização sobre o trabalho dos homens professores, ainda, nas discussões houve a ponderação de que o profissionalismo e a qualidade dos/das docentes não dependem do gênero. Na tentativa de construir diferentes diálogos sobre uma mesma temática, perguntamos às professoras se existem diferenças na atuação de professores homens em relação ao desempenho de professoras mulheres nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

De acordo com as respostas, duas professoras não souberam responder, e 13 professoras responderam não perceber diferença de atuação dos homens para as mulheres na docência, o que revela haver uma relação positiva entre os/as professores/as dos dois gêneros.

Em contrapartida, quando perguntado às professoras se a atuação de professores homens nos primeiros anos do Ensino Fundamental é considerada da mesma forma que a atuação de professoras mulheres pela comunidade escolar ou existem diferenças, a respostas revelam que:



Gráfico 8 - Diferenças de Atuação Profissional Segundo a Comunidade Escolar

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

A partir do exposto, identificou-se que para as professoras mulheres, a atuação dos professores homens acontece de maneira eficiente, pois nenhuma delas aponta diferenças, porém, para elas a comunidade escolar, com destaque aos responsáveis, vê com diferença o trabalho dos professores homens, o que se justifica na fala de três professoras:

Professora A – “Na maioria das vezes, os pais ficam inicialmente inseguros com a atuação de professores homens nas séries iniciais”.

Professora G – “Eles precisam provar que são tão capazes quanto às mulheres e conseguem com louvor”.

Professora J - “Por se tratar do sexo masculino, existe um preconceito”.

As respostas das professoras nos deixam sinais de que o professor homem, quando escolhe essa profissão, ainda vive numa cultura de determinismo de papéis e profissões, a partir do gênero dos sujeitos, o que para os homens se constitui numa permanente luta pela sua aceitação e reconhecimento nesse espaço.

Para Amaral (1998, p.17) o preconceito se refere a:

Como a própria construção da palavra indica, é um conceito que formamos aprioristicamente, anterior, portanto, à nossa experiência. Dois são os seus componentes básicos: uma atitude (predisposições psíquicas favoráveis ou desfavoráveis em relação a algo ou alguém - no caso aqui discutido, desfavorável por excelência) e o desconhecimento concreto e vivencial desse algo ou alguém, assim como nossas próprias reações diante deles. (AMARAL, 1998, p. 17).

É importante salientar o que relata a *Professora J*, já que o preconceito modifica a nossa visão de mundo e a forma norteadora dos comportamentos e concepções frente aos os diferentes sujeitos e em diferentes contextos. Quando essas ações surgem carregadas de negações, indiferenças, rejeições, medo, repulsa e estranhamento, constroem lentes para visões com essas características.

Dado o exposto da *professora J*, cabe um aprofundamento sobre preconceitos, rejeição e juízos negativos de valor, vindos de responsáveis, mas pela percepção das professoras. Para tal, foi perguntado se elas acreditavam na existência ou se já presenciaram manifestações de ações como essas com os homens professores dos anos iniciais.

Assim, das 15 professoras, 5 nunca presenciaram esse tipo de manifestação, 2 já as presenciaram e, 2 não acreditam que exista esse tipo de manifestação, apenas 1 acredita que existe, e 5 professoras não quiseram responder.



Gráfico 9 - Existência ou Presenciou Manifestações de Preconceitos

Fonte: Pesquisador.

Para tais levantamentos, considerou-se primeiramente as respostas das 5 que nunca presenciaram nenhuma manifestação de negatividade e rejeição para com os homens professores em sua escola, na esperança de legitimar o espaço dos anos iniciais do Ensino Fundamental como sendo dos diferentes gêneros. Acredita-se que esses resultados surgem da resistência dos professores homens na profissão, bem como das reflexões de pesquisas como essa.

Nessa mesma perspectiva, e reiterando afirmações anteriores, destacam-se algumas questões que foram imbricadas nas justificativas das professoras, quando nas entrevistas abrimos para *Comentários livres* sobre a problemática da influência do gênero de professores/as na atuação docente nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Professora J - “Responsáveis dizendo que não confiavam que daria certo um homem ensinando a crianças”.

Professora F - “Professores homens são minorias, mas a competência é tão igual ou às vezes melhor”.

Professora G - “Acredito que seja por causa do afeto que deve existir entre professores e alunos nos anos iniciais para alcançar o objetivo, que é ensinar. Muitas vezes, famílias veem com ideias que não alcançam a compreensão de ver uma figura masculina exercendo a função de docente”.

Professora D - “Essa diferença está nas mentes e desrespeito das pessoas”.

Professora E - “Percebo que aos poucos esse olhar da sociedade vem mudando, o que me deixa feliz e satisfeita, porém, ainda temos uma longa jornada pela frente. Precisamos tratar o ser humano com respeito, sem o olhar carregado de preconceitos”.

Professora A - “Acredito que haja preconceito quanto à atuação de homens nos primeiros anos do ensino fundamental, mas acho que os homens podem sim desenvolver um trabalho maravilhoso desempenhando a função de professor”.

Tais sugestões estão em consonância com os achados da literatura científica da temática, assim, na união entre o teórico e o empírico, compreende-se que a docência, além de estar cercada por várias questões pedagógicas que geram estudos e investigações, ainda se entrelaça com discussões e interpretações dessa atividade ligada as concepções de trabalho associado ao gênero.

Se por um lado são visíveis os avanços e a resistência de mãos dadas com excelentes e competentes homens na docência dos anos iniciais, por outro, ainda são cotidianas as ações, falas, olhares de negação, desrespeito, incompreensão, e desconfiança partindo de uma parte da comunidade escolar, o que em seus efeitos corroboram para com os preconceitos e estigmatização dos docentes masculinos.

Salientamos ainda, que as 2 professoras que indicaram ter presenciado manifestações de preconceitos, não quiseram aprofundar suas experiências através das entrevistas.

4.3 Realidades por uma lente convexa: Dialogando com responsáveis

“Quem não amou a elegância sutil de Bobô
Quem não é **recôncavo** e nem pode ser **reconvexo**”

Nesse momento da pesquisa, também será realizado outro mergulho na canção Reconvexo de Caetano Veloso, porém, numa análise mais específica do verso citado acima, e através de fundamentos da física e da matemática tomaremos outras conceituações e interpretações no objetivo de identificar algumas características dos/das sujeitos da pesquisa dessa secção.

Como já adiantado anteriormente, Caetano Veloso usa de metáforas para dar sua mensagem de insatisfação e negação do modo como o Brasil era visto, sua cultura, a política e a arte. Para isso, no intuito de trazer reflexões de quem vê, e as diferentes visões, o compositor se apropria dos conceitos do âmbito da Física, os símbolos de lentes côncavas e convexas, associados aos instrumentos matemáticos da geometria.

O prefixo “re” utilizado em *Reconvexo* é um recurso utilizado pelo autor para fazer menção à Região do Recôncavo Baiano¹⁵, o que de maneira poética revela o eu lírico da canção. Para tanto, o neologismo como título da música anuncia o que Caetano pretende na linguagem metafórica.

Seguindo o raciocínio do compositor, os/as responsáveis que para essa discussão serão tratados como os/as sujeitos que olham por uma lente convexa, ou seja, as visões do lado de fora do círculo, visões que vem de fora do ambiente escolar.

Para a óptica, uma lente/espelho côncavo é aquela que se curva para dentro, uma lente/espelho convexa (que aqui se refere aos sujeitos dessa parte da pesquisa), é aquela que se curva para fora, portanto, quem vê por uma lente convexa, aumenta o seu campo visual e deixa de olhar para si (visão plana).

Nesse sentido, na tentativa de problematizar ainda mais nossas inquietações, buscou-se entender e conhecer as diferentes visões dos/das responsáveis por alunos/as que têm um dos quatro professores como seu docente e, para tal, os/as 83 responsáveis entrevistados/as (80 mulheres e três homens) responderam perguntas que voltadas para a problemática e

¹⁵ Parte da região metropolitana de Salvador também pertence ao Recôncavo. O significado da palavra vem do formato côncavo e da parte, também, côncava, do litoral do Estado da Bahia. Por isso o nome Recôncavo.

“estranha” presença do gênero masculino, da atuação como professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

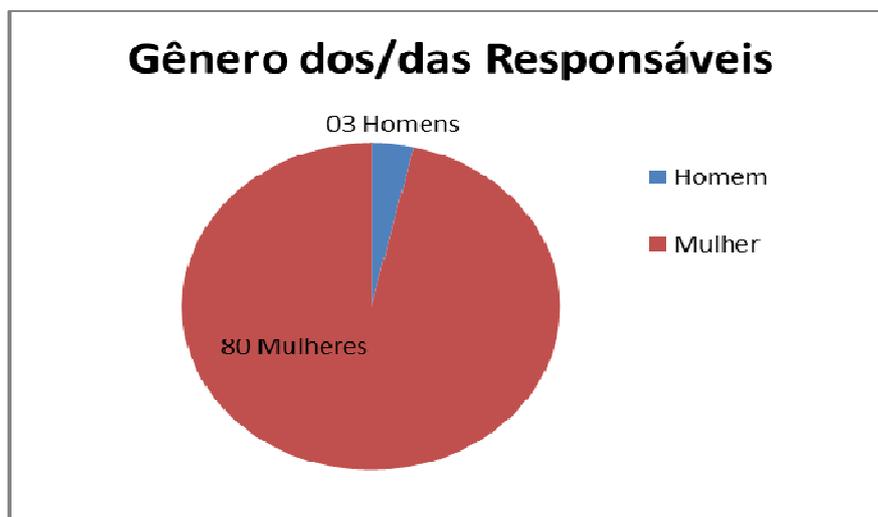


Gráfico 10 - Gênero dos Pais e/ou Responsáveis

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Para identificação de algumas respostas, também foram levantados dados sobre os/as alunos/as os quais esses sujeitos são responsáveis, bem como o ano de escolaridade deles/as.

Tabela 3: Gênero e Escolaridade dos/as alunos/as segundo os/as Responsáveis¹⁶

Gênero e Escolaridade dos/das alunos/as segundo os/as Responsáveis			
Gênero	Total	Escolaridade	Total
Ele	33	Pré-Escola	19
Ela	27	1º Ano	23
Prefiro Não dizer	04	2º Ano	18
Ele e Ela	07	3º Ano	13
Ele e Ela do Pré ao 1º ano	10	5º Ano	05

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Pelos dados apresentados, resultou-se que a maioria dos/das responsáveis entrevistados/as são mulheres (80), e que os/as alunos/as que eles representam são em maior número meninas (33 meninas). Referente às escolaridades que se apresentou, a maior parte estava cursando o pré-escolar (19 alunos/as), que compreende um momento da Educação Infantil, o 1º ano (23 alunos/as) e o 2º ano (18 alunos/as), anos iniciais do Ensino Fundamental.

Adentrando em questões mais específicas, perguntou-se aos/às responsáveis sobre a possibilidade de identificar diferenças no trabalho de professores homens e de professoras mulheres, que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. E Das 83 opiniões, 45 responderam não haver diferença, 27 disseram existir diferenças e 11 não souberam responder.

¹⁶ Alguns/Algumas dos/as Responsáveis, são responsáveis por aluno/as tanto da pré-escola quanto do 1º ano do Ensino Fundamental I.



Gráfico 11 - O Trabalho dos/das Professores/as segundo Responsáveis

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Para tanto, tomou-se como contribuição para o caminhar da pesquisa, as 45 opiniões de responsáveis, que disseram não haver diferença entre o trabalho dos professores homens para o trabalho pedagógico e das professoras mulheres, logo, considerando um total de 83 responsáveis entrevistados/as, os achados apontam para uma expressiva quantidade de respostas que identificam o trabalho dos dois gêneros sem diferenciações. No entanto, como o autor da dissertação está também inserido no cenário dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental I do Município da pesquisa, esperava-se uma quantidade maior de respostas que indicarem haver diferenças.

Como já salientado anteriormente, quando nos referimos ao questionário e às respostas das gestoras e das professoras, alguns/mas responsáveis também apresentaram a existência de diferenças entre o trabalho docente dos homens professores para o das mulheres professoras.

Para além das opiniões que aqui se expõem, pode-se inferir que as desigualdades de gênero reverberam para além dos ambientes escolares, por esta razão, percebe-se a necessidade do conhecimento sobre o trabalho que está sendo realizado, sendo ele independente do gênero, no intuito de amenizar ou desconstruir essas ações.

O espaço escolar é um local onde se travam muitas discussões, opiniões e diferentes experiências, porém, antecipar posicionamentos baseados nas diferenças de gênero coloca a escola e seus sujeitos, nesse caso homens professores, num oceano de dificuldades e desafios que, em sua maioria, são reproduzidos pelos/as agentes sociais. Diante disso, cabe aqui a insistência na necessidade de realizar novos estudos e produções, dada a importância dos debates e das reflexões sobre as desigualdades de gênero nas escolas.

No mesmo caminho, no intuito de desvendar outras visões de separação do trabalho docente, partindo do gênero, os sujeitos entrevistados foram perguntados/as, caso tivessem a opção de escolha, se escolheriam um professor ou uma professora como docente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, da criança sob sua responsabilidade. Pedimos também que justificassem as respostas.

A maioria dos/das responsáveis (75), respondeu ser indistinto e não demonstraram preferências para professora mulher ou professor homem, porém, acredita-se ser importante dialogar com algumas respostas de 8 responsáveis do sexo feminino, que manifestaram escolha por uma professora mulher.

Respostas de Responsáveis:

“Professora, para mim, mulheres já tem mais paciência e instinto para lidar com crianças pequenas!”

“Professora, por causa da facilidade em lidar com anseios afetivos e questões sócio emocionais frequentes durante a primeira etapa da educação infantil, onde a criança está se inserindo na sociedade e rompendo a dependência da figura materna.”

“Professora, acho mais paciente no meu ponto de vista!”

“Na Pré-escola eu escolheria Professora, pelo fato de os alunos terem mais afinidade com o sexo feminino e também deve se observar que nessa fase os alunos necessitam de auxílio para ir ao Banheiro e os professores do sexo masculino não podem auxiliar as meninas, pois é inadequado e constrangedor.”
“Professora, tenho mais confiança!”

“Professora! Porque eu acho que leva mais jeito com crianças principalmente do pré!”

“Professora. Elas têm o espírito maternal! Na maioria das vezes claro”.

“Professora. Porque acho mais fácil por ser mulher!”

Embora numa expressividade menor, 8 responsáveis não escolheriam um professor homem, caso pudessem fazer essa escolha do/da docente de seu filho/a. De certa maneira, de acordo com o que alguns/mas responsáveis indicaram, certos estigmas e preconceitos com os homens na docência ainda acontecem. Portanto, pode-se considerar que a presença masculina nesses espaços merece mais atenção, e a partir dessa presença, podem ser traçados novos caminhos no intuito de tornar “normal” a docência masculina nos anos iniciais da escolaridade, a transcender a divisão sexual do trabalho.

O homem ainda continua, por alguns e algumas, invisibilizado na prática docente, como apontado pelos sujeitos que destacamos anteriormente. O preconceito aparece suavizado nas entrelinhas das falas dos/das responsáveis dos/das alunos/as, que com um tom de neutralidade, revelam nuances de rejeição, como podemos ver nas respostas com as palavras: *paciência, facilidade, confiança, leveza e afinidade.*

Para Ramos (2011):

Para serem aceitos pela comunidade escolar, os professores do sexo masculino passam pelo crivo e pela vigilância dos adultos, especialmente quando a função no interior da instituição infantil exige a execução das funções relacionadas ao cuidado das crianças (RAMOS, 2011, p. 61).

Em concordância com o referido autor, reafirma-se que a comunidade escolar estabelece sobre o fazer docente com crianças muito pequenas, a execução de tarefas relacionadas ao cuidar, que estão intrinsecamente ligadas à maternagem, o que se evidencia em diferentes falas dos /as responsáveis.

Contrapondo ao exposto, Ramos (2011 ainda contribui que:

Contudo e apesar das muitas transformações experimentadas no mundo social, ainda prevalece no discurso corrente uma concepção sobre a docência muito próxima do pensamento e do discurso das primeiras décadas do século XX, que associava o ensino primário às características consideradas femininas, como o amor às crianças, a abnegação e a delicadeza (RAMOS, 2011, p.126).

As diferentes visões que nos trazem os/as entrevistados/as nos permitem afirmar que

ao assumir a docência dos anos iniciais, os homens estão sujeitos a desafios das mais diversas naturezas, dentro e fora do contexto escolar. Adentrando nessas percepções, foi pedido aos/às responsáveis para apontar aspectos negativos da atuação de professores homens nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dos/as 83 entrevistados/as, somente 31 apresentaram suas visões, e embora algumas delas tenham dito não saber responder,⁷ apontaram negatividades que nos despertaram inquietações:

“Insegurança em lidar com as emoções das crianças menores”.

“Quem tem filha menina pode ficar com um pouco de medo por conta do assédio, né?”.

“Chama muito a atenção de alunas na adolescência”.

“Eu acho mais é lidar com as meninas que precisam ainda de companhia pra ir ao banheiro, se sujar a roupa, trocar a roupa das crianças”.

“Na hora de levar as meninas ao banheiro, não tô dizendo que não terá respeito e sim que as meninas ficaram retraídas”.

“Pode ocorrer da criança, as meninas, por exemplo, não ter tanta liberdade como se estivessem com a professora”.

“Talvez um dos pontos negativos seja a dificuldade de o professor homem lidar com as alunas (sexo feminino) com a mesma naturalidade que uma professora mulher tem. Por exemplo, ao precisar limpar/enxugar uma aluna depois dela utilizar o banheiro, caso a mesma não saiba fazer”.

É perceptível que para alguns responsáveis a presença de homens na docência ainda causa reações diversas, por esta razão, esse caminho se desdobra em desconfiança e receio acerca da capacidade desses professores, principalmente no contato mais próximo e nos cuidados com crianças menores, mais precisamente com meninas.

Sobressai entre as respostas que o estranhamento não se refere somente ao fato da presença do homem nessa função, considerada feminina, mas também na associação de incapacidade e/ou insegurança nos fazeres ligados diretamente ao cuidado corporal e higienização, o que em outras palavras se traduz no medo do abuso sexual e da pedofilia.

Como muitos/as ainda associam os anos iniciais de escolaridade com as tarefas de cuidado, o homem nessa função acaba provocando questionamentos, dúvidas, estigmas e preconceitos Sayão (2005), contribui para esta discussão afirmando que:

É indubitável a crença disseminada de um homem sexuado, ativo, perverso, e que deve ficar distante do corpo das crianças. Em contrapartida, há formas explícitas de conceber as mulheres como assexuadas e puras e, portanto, ideais para esse tipo de trabalho (SAYÃO, 2005, p.16).

As ideias de que a profissão docente nos anos iniciais seja eminentemente feminina, corroboram para construir preconceitos e opiniões estigmatizadas, assim como menciona Sayão (2005), o “conceito sexuado de homem” o coloca numa posição de distanciamento, visto que muitos os associam com o abuso e a pedofilia quando a ação é o cuidado corporal. Porém, cabe a reflexão de que as professoras mulheres também podem cometer pedofilia e abuso sexual. A referida autora ainda completa:

É bastante conhecido o volume de abusos e violências cometidos por profissionais inescrupulosos que agredem meninos e meninas. Contudo é necessário indagar se todos agem dessa forma. E, ainda somente os homens são autoritários e usam de seu poder impondo violência contra meninos e meninas? (SAYÃO, 2005, p. 16).

A profissão docente é construída por homens e mulheres no cotidiano das várias instituições educativas, e como salientado anteriormente, não estão unicamente determinadas por um único gênero. Visto que essas construções se evidenciam muitas vezes dentro do próprio cenário escolar, a partir das experiências de responsáveis, trouxemos na entrevista, um espaço para que eles/as pudessem apontar aspectos positivos da atuação de professores homens nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

“Professores têm a voz mais ativa, conseguem entrar no universo infantil. Quebra o preconceito”.

“Acredito que principalmente para os meninos, a figura masculina possa remeter à parceria, devido à ligação paterna e ou até mesmo a de identificar o profissional como um “colega” de classe”.

“Novas perspectivas de futuro para os alunos, inspiração, dinamismo”.

“Demonstrar que ambos os sexos podem seguir como professores, retirar certo Tabu que existe pela falta desses profissionais durante os anos iniciais desses alunos.”

“Servir como uma referência masculina para muitos alunos que não tem essa referência em casa.”

“Os meninos têm mais afinidades com os professores por que eles são homens e eles têm mais coisas em comum.”

“Mostrar para as crianças desde pequeno que homens e mulheres têm o mesmo direito as mesmas responsabilidades e que no mundo existe inclusão, empatia e etc...”

“Quebra de preconceito!”

Considera-se importante e necessário trazer trechos dessa natureza, os quais, em relação a 83 entrevistados/as, 08 encontram aspectos positivos em relação à presença de homens na docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Isso porque, embora se materializem muitas dificuldades e desafios, a autorreflexão que os depoimentos incita conduz a uma maior valorização das singularidades desses/as professores/as.

Se anteriormente, constatou-se como negativas as inseguranças, os medos, as desconfianças e os estigmas do homem na função do cuidado corporal, agora, positivamente, destaca-se alguns fatores que os entrevistados/as consideraram frente a importância da presença masculina em funções vinculadas à paternidade, o que segundo Mahler (1993), é importante para o desenvolvimento biopsicossocial da criança.

Intensifica-se, ainda, que o modelo masculino é importante na formação da personalidade da criança e do adolescente, necessitando de uma figura de referência e de valores que possam criar um vínculo de afeto e estabelecer parâmetros de comportamento com a criança (Amarins, 2011), o que justifica a importância da presença do gênero masculino nesses espaços da primeira infância, isso por que:

Pensando na escola, ou no âmbito escolar e na criança que é um ser social cujo processo de desenvolvimento depende do contexto sócio histórico em que vive, é lá que as crianças manifestam relações diversas, apresentando questões recorrentes quanto à formação do sujeito e seu lugar na sociedade. Talvez uma das mais marcantes, do ponto de vista das relações entre os seres humanos seja a questão de gênero. Assim, a escola é um dos primeiros lugares em que a criança se depara com as diferenças, inclusive as de gênero e tendo professores tanto do sexo masculino quanto feminino a criança estaria desde pequena realizando essas associações (AMORIM, 2015, p. 14).

Considerando que a escola é um contexto em que acontecem relações diversas e que os seus sujeitos, professores e professoras influenciam na formação das crianças, compreende-se a sua a responsabilidade social, porém, como foi notável nos desdobramentos discursivos, ainda há de se trilhar um longo caminho de debates nos espaços escolares acerca da concepção de que as diferenças de gênero não estão ligadas, apenas, a uma boa ou má conduta dessa formação. Nesse caminho, ainda considerando a importância das discussões sobre a temática, houve o diálogo com 4 professores homens, que, a partir da construção das entrevistas, tiveram seus lugares de fala reconhecidos, o que será detalhado na seção a seguir.

4.4 Realidades por uma lente côncava: Dialogando com professores homens e reconhecendo os seus Lugares de Fala

Não sei quantas almas tenho

*Não sei quantas almas tenho.
Cada momento mudei.
Continuamente me estranho.
Nunca me vi nem achei.
De tanto ser, só tenho alma.
Quem tem alma não tem calma.
Quem vê é só o que vê,
Quem sente não é quem é,*

*Atento ao que sou e vejo,
Torno-me eles e não eu.
Cada meu sonho ou desejo
É do que nasce e não meu.
Sou minha própria paisagem;
Assisto à minha passagem,
Diverso, móbil e só,
Não sei sentir-me onde estou.*

*Por isso, alheio, vou lendo
Como páginas, meu ser.
O que segue não prevendo,
O que passou a esquecer.
Noto à margem do que li
O que julguei que senti.
Releio e digo: "Fui eu ?"
Deus sabe, porque o escreveu.
(Fernando Pessoa)*

Essa secção do texto é iniciada por um poema de Fernando Pessoa¹⁷, que no sujeito poético traz a reflexão de si. Compartilho nesse momento as inúmeras vezes que me vi dentro das falas dos quatro professores homens, que participaram da entrevista, e me identifiquei com um pouco de cada um. A partir dessa experiência me pergunto: Quem sou eu?

Diante das respostas, me vi dentro dos anseios e por alguns momentos revisitei meu passado e as minhas experiências, que por vezes foram desafiadoras e dificultosas, e ainda, quantas vezes as portas se fecharam? Quantas vezes as portas foram abertas? fui colocado sobre julgamentos de caráter, capacidade intelectual, sexualidade e até mesmo indagado sobre a minha vocação.

É por isso, que inicio estas reflexões com Fernando Pessoa, isso porque, Pessoa neste poema se coloca no lugar de espectador de si, e com seu sujeito poético, transforma-se nos personagens dos seus heterônimos¹⁸, que nascem através das necessidades da vida, logo, me vendo nesses professores, me transformo, por algum instante, e em meus heterônimos criados nos desafios da minha trajetória docente.

Como o Poeta coloca no final da segunda estrofe do poema, “Não sei sentir-me onde estou”, entendo que: Deixar de sentir, também é deixar de viver! Sobretudo, no aprofundar dos depoimentos dos docentes homens, como professor que SOU e que ESTOU, não pude deixar de sentir! E é sentindo, juntamente com as problematizações trazidas pelas respostas das entrevistas, que também me coloco e reconheço os seus, os nossos lugares de fala.

Utilizo *lugares de fala* no plural, porque somo o meu lugar com os lugares em que cada um desses professores está, dessa forma, ainda que essa pesquisa seja um relatar de si mesmo, preciso fazer notória e reconhecida a voz de outros professores, que no dia a dia das escolas enfrentam dificuldades e desafios por sua escolha.

Com o conceito de reconhecer um local de fala ao enunciador, o lugar de fala, tem em si intenção de tentar entender a realidade social de quem fala, propondo a ideia de que cada sujeito enxerga o mundo a partir do seu lugar, de formas diferentes. Para Djamila (2017, p.48):

Assim, entendemos que todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social. E, a partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade. O fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de lócus social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar e como esse lugar impacta diretamente na constituição dos lugares de grupos subalternizados (RIBEIRO, 2017, p. 48).

Partindo dessas observações e conceituações, com os olhos voltados para a temática “dificuldades e desafios de homens na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental”, inaugura-se o diálogo com os professores homens, que para esse caso, como salienta Ribeiro (2017), foram considerados como indivíduos desprivilegiados. Para tal, no reconhecimento de seus lugares de fala, houve um interesse em saber dos sujeitos um pouco da sua história. Para tal, perguntas sobre sua experiência como docentes, e seus impasses advindos dos estereótipos de gênero foram traçadas.

Os 4 homens professores, são docentes de escolas da rede Municipal de Educação de Paty do Alferes (RJ), com idades entre 24 a 43 anos, atuam como Professores Regentes nos

¹⁷ <http://arquivopessoa.net/>. Acesso em: 20/07/2022

¹⁸ Nome e personagem inventados por um autor para assinar obras com estilos literários diferentes (ex.: o escritor Fernando Pessoa criou dezenas de heterônimos, mas os mais famosos são Alberto Caeiro, Álvaro de Campos, Bernardo Soares e Ricardo Reis). "heterônimo", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/heter%C3%B3nimo> acesso em 23-07-2022.

anos iniciais do Ensino Fundamental, e se identificam com o gênero masculino.

Tabela 4: Informações dos Homens Professores

	IDADE	GÊNERO	ANO DE ESOLARIDADE DE ATUAÇÃO
Professor A	24 anos	Masculino	1º Ano
Professor B	27 anos	Masculino	2º Ano
Professor C	39 anos	Masculino	2º Ano
Professor D	43 anos	Masculino	5º Ano

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

No tecer das primeiras inquietações que nos movem dentro dessa pesquisa e, mais especificamente, considerando o lugar de fala dos quatro sujeitos entrevistados, perguntamos aos professores homens: *Você considera que existe divisão de gênero na docência nos anos iniciais de escolaridade?* 3 professores consideram haver divisão de gênero na docência nos anos iniciais.

O que fica evidenciado na visão deles, ainda que muito no início das discussões com professores homens, é que a divisão de gênero na docência ainda é um fator que demarca o fazer cotidiano do trabalho realizado nas instituições de educação básica, fato esse que também está ligado à cristalização de determinadas atividades enquanto sendo essencialmente femininas, logo, coloca sobre essas mesmas atividades estereótipos de gênero.

O ingresso e o atuar na docência nos anos iniciais de escolaridade, como já postos várias vezes nessa pesquisa, ainda permanecem marcados por estranhamentos, dificuldades e desafios. Essa dicotomia de gênero, imposta na profissão, configura distintas realidades, considerando as diferentes configurações. A partir do que foi respondido sobre divisão de gênero na docência, foi pedido aos sujeitos para comentarem sobre a origem e os motivos desse pensamento.

Como vimos anteriormente, o *professor D* não considerou haver divisão de gênero na docência, segundo suas experiências e vivências como professor, porém quando foi comentar sobre sua resposta, o mesmo expõe que:

Professor D – “*Em relação ao corpo docente, creio que não muita. Mas em relação ao público atendido pela escola pública, de nossa região, sim*”.

O que o *professor D* nos apresenta, vem de encontro com aquilo que já apresentamos na pesquisa feita com professoras mulheres que trabalham com eles: existe uma aceitação por parte delas, porém ao especifica-la, os professores A, B e C expõem que:

Professores A – “*Entende-se que a divisão de gênero no trabalho “não cria a subordinação e a desigualdade dos homens nos anos iniciais da docência, mas recria uma subordinação que existe também nas outras esferas do social”*”.

Professor B – “*Começando pelo número de professor do sexo masculino. A forma*

de superestimar o sexo masculino na imposição de disciplina em sala de aula. E subestimar quando o mesmo está relacionado ao afeto e/ou cuidados com a criança”.

Professor C – *“Em sua grande maioria, ainda vemos mulheres na docência da Educação infantil ao Fundamental I. Porém vejo mudanças... mais homens procurando o magistério não só pelo salário... mas também por vocação, que foi o meu caso”.*

Como apontado pelo *Professor C*, a docência nessa etapa da educação ainda tem uma representatividade e uma identificação feminina, o que está intimamente ligada a uma estrutura patriarcal, pois a docência ainda é vista como uma extensão da maternidade, de cuidado com as crianças, o que de alguma forma recria a subordinação apontada pelo *Professor A*.

Identificamos na fala do *Professor B* o que muitas vezes acontece com os professores homens nos anos iniciais do Ensino Fundamental: para algumas pessoas existe uma relação entre o gênero masculino e o caráter disciplinador, ou seja, se o docente for homem, se espera que ele coloque disciplina, “ordem” nas turmas.

Para Sayão (2005), os modelos de patriarcado constituídos para mulheres e homens contribuem para as suas alocações nas instituições sociais. Sobre isso, a autora contribui dizendo:

Os modelos socialmente construídos de mulheres —cuidadoras‡ e homens —provedores‡ talvez tenham contribuído para gerar nas profissionais a aposta de que os docentes —não dariam conta do recado‡, tendo em vista que são elas que historicamente e desde a infância aprendem —como cuidar‡. Ou seja, parecia haver uma legitimidade nas práticas exercidas pelas mulheres ratificadas pelo argumento da feminilidade como características inatas em face de seus antecedentes como mães ou como —cuidadoras‡ de outras crianças no âmbito doméstico ou mesmo em experiências anteriores em instituições educativas para a infância (SAYÃO, 2005, p. 177).

Ainda dentro do pensamento de que as normas patriarcais continuam presentes nas instituições sociais, inclusive de forma muito evidente dentro das escolas, encontra-se nas narrativas a noção de que professores homens não atendem aos pré-requisitos determinados para a docência nos anos iniciais. Como relata o *Professor B*,” ... *E subestimar quando o mesmo está relacionado ao afeto e/ou cuidados com a criança”*, é nítido que na instituição escolar se engessou diante da errônea ideia, já refutada por teóricos da pedagogia e psicologia, de que a docência nos primeiros anos tem apenas a função de cuidado.

Por essa razão, torna-se urgente criar iniciativas atentas a ressignificar a marca cultural que a profissão docente carrega consigo, igualmente, trazer para o contexto do campo educacional discussões para que os/as sujeitos, independente do gênero, tenham as mesmas possibilidades, afinal, não é essa a realidade que se anuncia nas respostas dos *Professores A e D*, a partir da pergunta sobre a existência das mesmas possibilidades de as professoras mulheres para atuarem nas séries iniciais:

Professor A – *“Professores homens causam estranheza não só na escola, mas também na família e no meio social, passamos por diversas situações desde o curso até sua prática docente, questões como preconceito, desmotivação e desvalorização do trabalho”.*

Professor B – *“Acho que os próprios professores, em seu processo de formação,*

optam por atuarem nos anos finais. Ainda vendo os anos iniciais como sinônimo de um "serviço de mãe, ou babá"”.

Sayão (2005), na tentativa de desconstruir concepções errôneas sobre os professores homens, propõe-se, entre outras iniciativas possíveis, a construção de representações positivas desses sujeitos nesse campo de trabalho. Assim, a presença de homens na docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental poderia contribuir para essa desmistificação e possibilitaria transcender os estereótipos de gênero e preconceitos impostos à profissão.

A docência tem sua imagem ligada a conclusões e adjetivações arcaicas, com isso, a profissão vai sendo construída sobre reproduções socioculturais de gênero, ou seja, reproduções que demarcam os espaços de atuação femininos e masculinos.

Continuar por esse caminho significa reforçar o arranjo hegemônico que foi delegado aos sujeitos e também contribuir para os processos de estranhamento, negação e preconceito para com os indivíduos que optam por atuar em um espaço que não é o imposto pela sociedade.

Atuar profissionalmente na docência nesse contexto que, aparentemente, a sociedade não intitulou como local masculino, significa encarar uma profissão de desafios, como visto nas respostas apresentadas, quando perguntamos aos homens professores se já tinham passado por algum desafio, preconceito, discriminação, ou julgamentos, por conta do seu gênero, quando atuando nas séries iniciais.

Os *Professores A, B e D*, disseram já haver enfrentado algum tipo de dificuldade ligada ao gênero na profissão docente, e o professor C, disse não se lembrar de preconceitos, discriminação ou julgamento. Para tanto, aos professores que responderam já ter vivido algum desses desafios, oferecemos a possibilidade de descreverem essa experiência.

Professor A – *“Vivenciei um momento que me deixou bastante frustrado no início da carreira” ... A responsável da criança mudou a aluna da minha sala para a sala de uma professora do sexo feminino. Alegando que, "a filha não se adaptaria com um professor homem".*

Professor B – *“Na verdade, acredito que todos os homens que dão aula para esse segmento, tenham passado por isso. Por exemplo...você ser impedido de levar um aluno (a) ao banheiro para limpá-lo por conta de um vômito, ou por necessidades fisiológicas. Da direção ou até mesmo o pessoal de apoio dizer: " deixa que eu levo ao banheiro e limpo... você é homem”.*

Professor D – *“Acho que não chegou a ser uma violência escancarada, mas certo bloqueio é preconceito em relação à minha presença na escola. Certa vez, numa escola rural, as professoras ficaram assustadas quando souberam que o professor que as acompanharia seria um homem. Muitos pais, principalmente na educação infantil, quando souberam que seus filhos teriam um professor homem, ficaram assustados quanto a isso”.*

O ofício docente, como pode perceber, é marcado por diferentes significados e sentidos, e o seu exercício constitui reverberações distintas para os/as diferentes profissionais, nas relações de gênero que se estabelecem na profissão.

Como exemplificado pelo *Professor A*, a escolha da docência para os anos iniciais é uma opção corajosa, pois as exposições que o seu exercício coloca, por vezes causam dúvidas acerca da escolha, sentimento de incapacidade e frustrações, como salientou o mesmo professor *“... Vivenciei um momento que me deixou bastante frustrado no início da*

carreira... ”.

Como elucidado anteriormente, a docência está envolvida nas representações de gênero, e o gênero feminino como profissionais vinculadas ao cuidado. Quando o *Professor B* relata o exemplo do cuidado com as crianças muito pequenas, certamente pretende sinalizar o preconceito e o modo patriarcal que se construiu sobre o cuidado corporal.

De certa forma, o preconceito evidenciado pelo *Professor B* é o estigma vivenciado pela maioria dos professores que lidam com crianças muito pequenas, já que distanciamento professor x aluno existe devido ao medo de pedofilia, abusos ou casos semelhantes, o que se revela também quando o *Professor D* diz: “... *Muitos pais, principalmente na educação infantil, quando souberam que seus filhos teriam um professor homem, ficaram assustados quanto a isso*”.

Vale ressaltar que a frustração apontada por uma experiência do *Professor A* pode não ser encarada da mesma forma por outros, isso porque, nem todos os professores passam por essas dificuldades. Se por um lado uns tentam enfrentar e mudar as concepções e leituras do seu profissionalismo, por outro lado, há profissionais que preferem se sujeitar a cultura institucional, se afastando das crianças.

As vivências compartilhadas pelos professores confirmam que o lugar da docência é cheio de dificuldades e desafios e atravessados por preconceitos, sustentados pelo princípio de diferenciação de gênero. Partindo dessas experiências e confirmações, perguntamos aos professores sobre os desafios que o homem pode encontrar, quando optar por ser professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação do Município de Paty do Alferes (RJ).

Professor A – “*Aos poucos temos conseguido desmistificar esse pensamento, porém, não somente no município, mas em qualquer lugar que um homem escolhe dar aulas para crianças, ele será observado de uma forma diferente, simplesmente por ser do sexo masculino e em seguida irão deduzir que não é hétero. E por fim, pode sofrer preconceitos mais sérios*”.

Professor B – “*É uma rede muito acolhedora, mas acredito mais na superestima. Acharem que você é mais capaz de fazer algo, por ser homem, que não deixa de ser preconceito*”.

Professor C – “*Acho que nós que já estamos atuando, preparamos bem o "terreno" para desmistificar esses PRECONCEITOS*” ...

Professor D – “*Na rede municipal de Paty do Alferes, encontro muito acolhimento e receptividade em relação à minha presença. Acho que em relação à comunidade escolar, precisamos que mais homens ocupem essa posição para que isso não seja mais um choque social*”.

O que se pode considerar a partir das falas dos entrevistados é que no geral, trabalhar como docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Paty do Alferes (RJ) significa ser acolhido e bem recebido, contudo, que ainda existem desafios e dificuldades, como por exemplo: divisão de gêneros, preconceitos, medo e desconfiança.

Quando o *Professor A* expõe sobre as visões em relação ao sexo masculino, adentramos em uma discussão muito comum quando o homem escolhe o magistério e a docência nessa etapa de ensino, isso porque, no pensamento cultural arcaico, o homem que escolhe lecionar nesse espaço é indissociavelmente LGBTQIA+.

Com mesmo propósito, compreende-se que os diálogos nos indicam gatilhos para a

continuação das reflexões. Quando o *Professor B* diz: “... *Acho que em relação à comunidade escolar, precisamos que mais homens ocupem essa posição para que isso não seja mais um choque social*”, encontra-se entre as linhas, a bandeira da necessidade de contratar mais homens nesse terreno profissional, e que as incertezas, os medos e os preconceitos vindos da comunidade escolar não se esgotam na escola, mas, como o docente diz, ainda sua atuação nessa etapa da escolarização é um “choque social”.

Percebe-se também que a atuação docente nessa etapa de ensino na Rede Municipal de Educação de Paty do Alferes (RJ), busca caminhos para equalizar e deslegitimar conceitos de negação e disseminar visões de “normalidade”, o que parte dos próprios dos professores atuantes nas instituições, no seu dia a dia escolar, como explicita o *Professor C*: “...*Acho que nós que já estamos atuando, preparamos bem o "terreno" para desmistificar esses PRECONCEITOS* “...

A Rede Municipal de Educação de Paty do Alferes (RJ) conta hoje com apenas 4 professores homens docentes atuando nos anos iniciais, o que contrasta com o número de professoras mulheres, o que para esses poucos professores homens representa um desafio. Nesse sentido, em relação à expressiva diferença de homens professores e mulheres professoras, perguntamos aos 4 docentes as suas opiniões sobre a baixa representatividade de homens na docência das séries iniciais do município.

Professor A – “*Acredito que se dá pelo preconceito e desvalorização do ofício nos anos iniciais*”.

Professor B – “*A falta de valorização do profissional é falta de conhecimento sobre a profissão*”.

Professor C – “*Muitos ainda não se identificam... porém a realidade está mudando. Nas próprias classes de formação de professores no Ciep 278, tem mudado essa visão que os meninos tinham que MAGISTÉRIO ERA SÓ PARA MULHERES. MAGISTÉRIO É PRA QUEM TEM DOM*”.

Professor D – “*Como mencionei em outra resposta, os anos iniciais ainda são vistos como um sinônimo de maternidade*”.

O preconceito certamente é um fator que se legitima no sentido da não escolha pela profissão de professores do gênero masculino, como apresenta o *Professor A*, e que em vários momentos apareceu nas entrevistas com as gestoras, professoras mulheres e com os/as responsáveis. Nota-se que o preconceito estreita relação com o julgamento prematuro que também parte dos próprios homens quando há falta de conhecimento da profissão, como indica o *Professor B*. Também, o que acontece comumente é a difusão da crença de que a profissão é exclusivamente de mulheres, como dito pelo *Professor D*, uma vez que se ancora sobre ela a associação com a maternagem.

Já no que tange à desvalorização da profissão, que aparece nas respostas dos *Professores A e B*, compreende-se que esse é um problema que assombra a profissão no Brasil há algum tempo. Contribuindo com essa desvalorização, tem-se os baixos salários, que sempre estiveram nas pautas de reivindicações dos diversos debates educacionais. Somado a isso, situações como indisciplina dos/das alunos/as e transferência do educar familiar para as escolas, que nas realidades desafiadoras do dia a dia escolar, acabam repercutindo em desmotivações pelos/as próprios/as professores em relação à profissão, ou até mesmo na troca e no abandono dela.

Quando o *Professor C* apresenta “... *essa visão que os meninos tinham que*

magistério era só para mulheres. Magistério é pra quem tem dom”, encontra-se mais uma vez o desafio que vem do olhar social arcaico de generificar a profissão docente, o que erroneamente também se assenta nas visões da comunidade e/ou família desses homens professores.

Nesse tocante, perguntou-se aos entrevistados se em sua comunidade e/ou na sua família já tiveram dificuldades em relação à escolha de lecionar nos anos iniciais da escolaridade. 3 professores responderam afirmativamente e falaram sobre essa experiência.

Professor A - *“Por imaginar que o cenário é exclusivo das mulheres, percebo que as pessoas acabam me tratando como uma anomalia, algo que não é comum. E que de alguma forma, não sou considerado hétero”*.

Professor B - *“Minhas tias mesmo diziam para minha mãe que magistério era coisa pra mulher. Tanto que minha primeira formação foi em Técnico em Contabilidade... após 10 anos de formado... FUI ATRÁS DO MAGISTÉRIO E ME ENCONTREI. DETALHE... 10 ANOS DE FORMADO E SEM ATUAR NA ÁREA. FORMEI-ME NO MAGISTÉRIO E APÓS 09 MESES COMECEI A LECIONAR E GANHAR MEU DINHEIRO”*.

Professor D - *“Muitos quando eu digo que me formei em Pedagogia e que dou aula nos anos iniciais, menosprezam a minha escolha. Achando que o meu serviço desmerece o saber lógico e não exige tanto do “meu pensar””*.

O que se anuncia perante as falas apresentadas pelos professores é que suas escolhas são conflitantes, ambíguas e complexas, uma vez que a profissão docente se encontra circunscrita num universo dicotômico de gênero, logo, ao selecionar a profissão como sendo “coisa de mulher”, assim como coloca o *Professor A* ... *“Por imaginar que o cenário é exclusivo das mulheres”*, e o *Professor B* *“Minhas tias mesmo diziam para minha mãe que Magistério era coisa pra mulher”*, os docentes são atravessados por desafios individuais e coletivos.

Por fim, refletindo acerca da colocação do *professor D*, sobre o fato de menosprezarem sua escolha, identifica-se que isso acontece na maioria dos casos em que os homens optam pela profissão, porém, é na escolha por continuar no caminho da docência que os homens contribuem para as ressignificações de gênero e dos papéis masculinos e femininos dentro das escolas e da sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desafios de homens na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas da rede municipal de Paty do Alferes (RJ) existem ou não? Essa foi a principal pergunta que norteou essa Dissertação, no entanto, tal problemática não se esgota nesse questionamento, uma vez que a partir dele, outras questões surgiram no decorrer da investigação.

Contudo, entre achados e delírios poéticos, diásporas e introduções, fomos guiados por nossas inquietações, à medida que pretendemos contribuir com a realidade estudada. Cabe aqui mencionar que a escolha de pesquisar diferentes visões que emergem da profissão docente não foi tomada sem fundamentos e de forma vazia, isso porque existem várias pesquisas e textos acadêmicos que embasaram temática.

À luz das investigações, compreendeu-se a historicidade da profissão docente no Brasil, adornada por caminhos e descaminhos de muitas lutas e ressignificações, diante disso, destacou-se a profissão docente liderada por homens, os padres Jesuítas no Brasil Colônia, e as reformas educacionais dos séculos XVIII, XIX e XX, que nas conturbações dos tempos de cada século, contribuíram para a gênese da centralidade das mulheres na profissão docente.

Dessa maneira, percorrendo o caminho da pesquisa, na busca de responder e/ou justificar os questionamentos traçados, salienta-se que a docência, bem como seus sujeitos, se constitui de conceituações históricas e sociais que reverberam na sua constituição atual, que se materializa, por exemplo, na imagem voltada para os cuidados e sendo identificada como exclusivamente feminina.

Revelando essa identificação, foram apreciados os dados do IBGE (2010 e 2015) e do Censo Escolar da Educação Básica – INEP (2011 e 2021), que traduziram numérica e expressivamente uma maior quantidade de mulheres na profissão docente, o que se destaca ainda mais quando olhamos para esses dados na Educação Fundamental e na Educação Infantil.

As configurações históricas e sociais da docência nos anos iniciais, como sendo um espaço de mulheres, endossam para a materialização de olhares viciosos de negação, o que em muito influenciam na tentativa de equalização dos gêneros nesse terreno. Sendo assim, é consideravelmente maior a presença de mulheres professoras na docência nos anos iniciais, do que de homens professores, o que se revela estatisticamente no Brasil e no Município Paty do Alferes (RJ).

No que tange aos estudos sobre o conceito de gênero, recorreremos a leitura e compreensão, dentre outros autores/as, de elaborações teóricas de Louro (1999), que salienta ser o gênero constituído em determinada cultura e com as marcas dela, no entanto, percebemos o gênero partido por uma determinação binária e dicotômico, a partir do sexo.

Contudo, mesmo que nesse texto as problematizações da docência estejam baseadas numa estruturação binária da concepção gênero, salientamos a necessidade de repensar essa problemática a partir de um olhar que supere essa concepção. Dessa forma, consideramos imperiosa a necessidade de aprofundar em teorizações e compreensões recentes dos conceitos de sexualidade, identidade de gênero, corpo e identificações e representações de estudantes e docentes (REIS; PINHO, 2016, P.22)

Entendemos, também, que as teorizações atuais sobre gênero apontam investigações norteadas para sua diversidade e riqueza de abordagens e problematizações. Acreditamos que o aprofundamento nesses debates possibilitará o repensar dessa problemática, ainda que em trabalhos posteriores, no intuito de salientar mudanças que consideram a valorização da diversidade e das identidades de gênero.

Nesse mesmo sentido, a partir da perspectiva de Scott (1994), compreende-se que o gênero está imbricado nos sujeitos, sendo constituído nas reações sociais de diferenciação do

sexo. No que tange à profissão docente, a escola, como vimos ao longo dessa pesquisa, foi, e ainda é, historicamente, um lugar identificado como estritamente feminino. É importante que as recentes teorizações sobre as problemáticas abordadas aqui possam servir como fundamento para a instauração do diálogo criativo no espaço escolar e nos âmbitos definidores de políticas educacionais.

A partir dessas reflexões, para alcançar nossos propósitos, lançamos mão do procedimento metodológico da pesquisa qualitativa, a partir de um trabalho de campo, no qual aplicamos formulários eletrônicos com perguntas semiestruturadas, na tentativa de achar respostas aos questionamentos iniciais.

A partir dos questionários online, foram iniciados os nossos diálogos para aprofundar nos desafios de professores homens na docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Educação de Paty do Alferes (RJ). Nosso caminho de levantamento de dados se cruzou com 10 gestoras escolares, 15 professoras mulheres, 83 responsáveis de alunos/as de docentes do gênero masculino e quatro professores homens, de quatro escolas municipais de Educação Fundamental.

No diálogo construído com as respostas dos questionários das gestoras, identificamos posicionamentos que refletem divisões de gênero na profissão docente, quando essa ação docente está diretamente ao cuidado com crianças pequenas, ou quando tecemos considerações da profissão com o afeto.

Considerando as entrevistas com as gestoras, identificamos que elas indicam o questionamento dos/das responsáveis como um dos desafios específicos encontrados pelos professores homens na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Paty do Alferes (RJ), questionamentos que, segundo relatos apresentados, se materializam em manifestações carregadas sutilmente de preconceitos e juízos de valor com o homem e sua competência, fatos que influenciam a imagem de um espaço impróprio para os homens.

Nos diálogos com as 15 mulheres professoras, identificou-se que nas escolas, a maioria não percebe diferenças no trabalho dos professores homens em relação ao de professoras. Já quanto à visão da comunidade escolar para com esse trabalho, a maioria acredita que elas existem. Dessa maneira, expõe-se mais uma vez o olhar negativo da comunidade escolar para com a docência masculina, legitimando a cultura do determinismo de papéis por gênero nas profissões.

Para nossas considerações, as narrativas das professoras ainda revelam preconceitos em relação aos professores homens, no discurso de algumas delas, que, mais uma vez referem à profissão docente como estando ligada ao cuidado corporal, e a partir dessa concepção, os docentes homens são considerados incompetentes, não confiáveis e vistos com estranhamento, o que termina por reproduzir indagações e negações sociais do gênero masculino nesse espaço.

Explorando as respostas dos/das 83 responsáveis por alunos/as de professores homens, identificou-se, ainda, não em sua totalidade, olhares de rejeição e preconceitos que se cristalizam nas respostas de algumas entrevistas, inclusive quando um número considerável dos/das respondentes aponta que há diferenças no trabalho de homens professores em relação ao de mulheres professoras, e que na escolha do/a docente para seus filhos, preferem uma professora.

Para tanto, nossas considerações acerca das visões desses/as responsáveis, identificam que o que eles/as expressam não se esgota em diferenciações e preferências, isso porque, em diferentes momentos da entrevista também ligam a docência com o ato de cuidar, e quando se referem às alunas meninas, delicadamente e em tom de leveza, esses/as responsáveis manifestam intolerância e receio, o que, em outras palavras, sobrepõem estigmas de professores pedófilos ou abusadores.

Sobre as concepções imprimidas a partir dos diálogos com os 4 professores homens,

essas trazem a necessidade de mais pesquisas para que esses sujeitos tenham voz, e que sejam reconhecidos os seus lugares de fala. A concepção dicotômica de gênero imposta na profissão corrobora para que se maximizem os desafios de homens e pessoas que não se reconhecem nessa dicotomia nesse ambiente de trabalho, sobretudo, além de estar ligada à divisão de gêneros, a docência está entrelaçada na visão patriarcal da docência, como extensão da maternidade e do cuidado, o que se estende aos ambientes escolares.

Semelhantemente ao que fica evidenciado a partir de respostas de questionários de outros segmentos, os professores homens apontam visões negativas e preconceitos para com eles no seu trabalho, isso porque transparece em seus relatos uma negação da sua capacidade, associada ao não saber cuidar e à falta de afeto e, além disso, se expressa, de dentro e fora das escolas, um distanciamento entre alunos/as dos anos iniciais x professores homens, o que reitera a necessidade de igualdade de gênero nas esferas educacionais.

Diante desses arranjos apresentados, ainda que consideremos que a igualdade de gênero nesse espaço seja reconhecido e tenha seu destaque, evidenciamos a necessidade de diálogos sensatos e norteados por sujeitos pertencentes a esses espaços.

Podemos afirmar que, as percepções sobre os professores ainda se encontram entrelaçadas nas diferentes compreensões sobre ele enquistadas na sociedade, logo, a presença e a permanência deles nesse espaço, é, além de uma resistência, forma de alcançar caminhos de aceitação e romper barreiras para os futuros professores homens que almejam esse cenário de profissão.

Sendo assim, a partir desses desdobramentos, respondendo o que problematizou esse estudo, dificuldades e desafios de professores homens na docência dos anos iniciais da Rede Municipal de Educação de Paty do Alferes (RJ), entendemos que esses profissionais seguem na tentativa de uma mudança de realidade, e, dessa forma, acreditamos que a permanência dos homens nesses espaços é um dos caminhos possíveis para que possamos desconstruir as concepções dicotômicas binárias na profissão, e descentralizar conceitos, negações, estigmas e preconceitos que surgem a partir dessas concepções.

Mergulhar nesse universo dos professores homens e considerar seus lugares de fala nos trouxeram, além de reflexões, aprendizados, a partir de suas dores e anseios. Dessa forma, acreditamos na urgência do estabelecimento de diálogos e na realização e divulgação de pesquisas como essa, para que seja a escola o lugar de construção de aceitação, respeito, tolerância, acolhimento e reconhecimento desses e de todos/as os sujeitos, afinal, “quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser opressor” (FREIRE, 1968).

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Jane S. de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Ed: **Universidade Estadual Paulista**, 1998. 225 p.

AMARINS, M. B. **A importância da figura masculina na construção da identidade da criança**. 2011. Disponível em: <<http://www.einstein.br/einstein-saude/bem-estar-e-qualidade-de-vida/Paginas/a-importancia-da-figura-masculina-na-construcao-da-identidade-da-crianca.aspx>>. Acesso em: 15 de junho de 2022.

AMORIM, Rodrigo Oliveira. **A referência Masculina nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Santa Maria - RS. 2015

ARAÚJO, Messias Pereira. HAMMES, Caren Cristiane. **A androfobia na Educação Infantil**. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v.3, n.7, p. 05 – 20, 2012

BATISTA, A. e CODO, W. Crise de Identidade e Sofrimento”. In: CODO, W. **Educação, carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 60-87.

BLOG DO PROFESSORA ARIELE – **Reformas Pombalinas**. Disponível em: <http://educerepedagogia.blogspot.com/2011/08/reformas-pombalinas.html> . Acesso em: 03 de Jan. 2022.

BUTLER, J. **Problema de Gênero – feminismos e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003

BRAGA, M. **O Quilombo Manoel Congo: a saga de um guerreiro**. Cordel. 2010

BRASIL. MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. Disponível em: <<https://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21>>. Acesso: 01 jan.2020.

BRUSCHINI, Cristina, & Amado, Tina (1988). Estudos sobre mulher e educação. **Cadernos de Pesquisa**, 64, 4-13.

CABRAL, F.; DÍAZ, M. Relações de gênero. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE; FUNDAÇÃO ODEBRECHT. **Cadernos afetividade e sexualidade na educação: um novo olhar**. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Rona Ltda, 1998. p. 142-150 □

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As aulas régias no Brasil. In: STEPHONOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e memórias da educação no Brasil: Vol. I. Séculos XVI – XVIII**, 2004, p.179-191

CARVALHO, M. Gênero e política educacional em tempo de incerteza”. In: HYPOLITO, A. e GANDIN, L. (orgs.). **Educação em tempos de incertezas**: Belo Horizonte: Autentica 1998.

CARVALHO, Ana Márcia de Oliveira. **Vozes masculinas no cotidiano escolar: desvelando relações de gênero na Educação Infantil sob a perspectiva fenomenológica de Alfred Schutz**. 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2015.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: FAPESP, 1999.

CARVALHO, Marília Pinto de. O conceito de gênero no dia a dia da sala de aula. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 21, n. 46, p. 401-412, maio-ago. 2012

CATANI, DENICE (1997). História, memória e autobiografia da pesquisa educacional e na formação. In B. Bueno, C. P. d. Sousa, D. B. Catani & M. C. C. C. d. Souza (Eds.), **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora.

COELHO, M. G. **Gêneros desviantes: o conceito de gênero em Judith Butler**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2018.

CODO, W. **Educação, carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CUNHA, L. A. (1986). **A universidade temporã**. Rio de Janeiro: Francisco Alves

DE CARVALHO, Marília Pinto. **Vozes masculinas numa profissão feminina**. **Estudos feministas**, v. 6, n. 2, p. 406, 1998.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994

DUARTE, J. “Entrevista em profundidade”. In: DUARTE, J. & BARROS, A. (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2008. p. 62-83.

DOS REIS, Neilton; PINHO, Raquel. **Gêneros não-binários: identidades, expressões e educação**. **Reflexão e Ação**, v. 24, n. 1, p. 7-25, 2016.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **O ensino régio na Capitania de Minas Gerais 1772 – 1814**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas a outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FRASER, M. T. D e GONDIM, S. M, G. “Da fala do Outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa”. UFBA, Bahia, 2004. In: **Paideia**, 2004, 14 (28), pp. 139-152.

GASPARI, Leni Trentim (2003). **A educação da mulher brasileira e sua postura no espaço público e privado** [Electronic Version]. HISTEDBR, n.º 11-Setembro. Acessado em 05/02/2022 de http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art14_11.htm .

GATTI, Bernadete Angelina. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, ago. 1996. p.85-90.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Plageder, 2009.

- GOMES, A. A. “Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal”. In: **EccoS – Revista Científica**. São Paulo, v. 7, n. 2, p. 275-290, jul./dez. 2005.
- HEILBORN, M. L. **Usos e desusos do conceito de gênero**. Cult, n. 219, p. 36-39, 2016
- HOCHDORN, Alexander. et al. Talking gender: how(con)text shapes gender – the discursive positioning of transgender people in prison, work and private settings. **International Journal of Transgenderism**, v.1, p.1-18, 2016.
- HOLLOWAY, I. “Basic Concepts for Qualitative Research”. In: **Basic Concepts for Qualitative Research**. Blackwell Science, Ltd, Oxford, UK., 1999.
- HYPÓLITO, Á. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997
- KULESZA, W. A. A Institucionalização da escola normal no Brasil (1870-1910). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.79, n.193, p.63 -71, set./dez. 1998
- LABAREE, D. F. Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza: genealogía del movimiento por la profesionalidad docente. In: PEREZ, A; BARQUIN. J. **Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica**. Madrid: Akal, 1999.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** São Paulo. Editora Cortez, 2002.
- LAGE, Allene. Educação e movimentos sociais: caminhos para uma pedagogia de luta. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2013.
- LOURO, G. L. “Gênero, história e educação: construção e reconstrução”. In: **Educação e Realidade**, 20(2), 101-132, 1995.
- LOURO, Guacira Lopes (2000). **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. (org). **História das Mulheres no Brasil**. 2. ed. São Paulo-SP: Contexto, 1997.
- LOURO, Guaciara Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997
- _____ **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MAHLER MS. **O nascimento psicológico da criança: simbiose e individuação**. Porto Alegre:Artes Médicas;1993.
- MACIEL, Lizete Shiuze. NETO, Alexandre Shigunov. A educação brasileira no período pombalino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 465-476, 2006, p.471
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo-Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1992.
- NISKIER, A. **Educação Brasileira: 500 anos de História**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2001.

NETO, A. S. e MACIEL. L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. In: **Educar**. Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Editora UFPR.

Novas Poesias Inéditas. Fernando Pessoa. (Direção, recolha e notas de Maria do Rosário Marques Sabino e Adelaide Maria Monteiro Sereno.) Lisboa: Ática, 1973 (4ª ed. 1993). - 48.

NÓVOA, A. “O passado e o presente dos professores”. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto. Porto Editora, 1995.

NÓVOA, Antonio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991

----- “Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente”. In: **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991. Dossiê: Interpretando o trabalho docente□

OLIVEIRA, A. R. FILHO, C. A. P. L. F e RODRIGUES, C. M. C. ”O Processo de Construção dos Grupos Focais na Pesquisa Qualitativa e suas Exigências Metodológicas”. In: **XXXI Encontro da ANPAD**. Rio de Janeiro, 22 a 26 de setembro de 2007.

OLIVEIRA, Natália Cristina de; BORGES, Felipe Augusto Fernandes; BORTOLOSSI, Cíntia Maria Bogo; MARQUES, Daniella Domingues Alvarenga; COSTA, Célio Juvenal. **Marques de Pombal e a expulsão dos jesuítas: Uma leitura do iluminismo português no século XVIII**. 2013. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/4/artigo_simposio_4_805_nat_oliveir@hotmail.com.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2021 Cunha, L. A. (1986). A universidade temporã. Rio de Janeiro: Francisco Alves

PASSOS, Elizete Silva. **Palcos e platéias: as representações de gênero na Faculdade de Filosofia**. Salvador: UFBA/NEIM, 1999

PATY DO ALFERES. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/paty-do-alferes/panorama>>. Acesso em 29 de Nov. de 2019.

PENIN, S. Profissão docente e contemporaneidade. In. PENIN, S., MARTINEZ, M. e ARANTES, V. A. **Profissão docente: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2009. p. 15-40.

PEREIRA, C. V. (2001). “O Sexo e o gênero da docência”. In: **Cadernos Pagu** (17/18) 2001/02: pp. 81-103

PERES, R. Regazzini. Educação Brasileira na Império. In: PALMA FILHO, J. C. Pedagogia Cidadã – **Cadernos de Formação – História da Educação** – 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP/Santa Clara Editora, 2005, p. 29-47.

PIMENTA, S. G. & ANASTASIOUS, G. C. (2002). **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez.

PIMENTA, S. G. (2012). Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo. Cortez. 8ª Edição

PINSK, Carla Bassanezi. **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005

PUCCI, B., OLIVEIRA, N. R. SGUISSARDI, V. “O processo de proletarização dos trabalhadores em educação”. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n 4, p. 91-107, 1991

RAMOS, J. **Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte** – M.G. 140f. 2001. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

RIBEIRO D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento; 2017. (Feminismos plurais).

Ribeiro, M. L. S. (1998). **História da educação brasileira: a organização escolar**. 15.ed. Campinas: Autores Associados

SAFFIOTI, H. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. São Paulo: Quatro Artes, 1969

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 11. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do —longo século XXI brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval [et. al.]. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004. p.9-57.

SAVIANI, D. (2013). **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4.ed. Campinas: Autores Associados

SAYÃO, D. T. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche**. 273f. 2005. Tese. (Doutorado). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2005

SCOTT, Joan. **A useful category of historical analyses. Gender and the politics of history**. New York. Columbia University Press. 1989. Disponível em: http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf acesso em: 03/2022

SCOTT, Joan W. Preface a gender and politics of history. **Cadernos Pagu**, nº. 3, Campinas/SP 1994□

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SELLTIZ, C. ET alii. **Métodos de pesquisas nas relações sociais**. São Paulo: EPU, 1987.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. **O ensino jesuítico no período colonial...** Educar, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Editora UFPR

SILVA, E. L. e MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. –

4. ed. rev. atual. – Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA A.; CASTRO-SILVA C.B.; MOURA L. Pesquisa qualitativa em saúde: percursos e percalços da formação para pesquisadores iniciantes. **Saude soc.** São Paulo, 2018.

STAMATTO, M. I. S. **Um olhar na história: a mulher na escola (Brasil: 1549 – 1910)**. Programa de pós-graduação em educação – UFRN. 2012. Disponível em: www.ppged.ufrn.br. Consultado em: 30 de março de 2020.

TEIXEIRA, O. S. e CORDEIRO, R. Q. “Educação Jesuíta: Objetivo, Metodologia e Conteúdo nos Aldeamentos Indígenas no Brasil Colônia”. In: **Anais do II Encontro Internacional de História Colonial, Mneme – Revista de Humanidades**, UFRN, Caicó (RN), v. 9 nº 24, Set/Out, 2008.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. Sao Paulo: Moderna, 2004

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Caderno Pagu [online]**, Campinas, n. 17-18, p. 81-103, 2001.

VIANNA, C.; CARVALHO, M. P. de; SCHILLING, F.; MOREIRA, M. de F. S. Gênero, sexualidade e educação formal no Brasil: uma análise preliminar da produção acadêmica entre 1990 e 2006. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 525-545, 2011.

VIANNA, C. e RIDENTI, S. “Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito”. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998

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

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2004.

VICENTINI, P. P. e LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Feminização do magistério como estratégia de expansão da instrução pública. **Educação Pública**. Cuiabá, v.5, n.7, p. 187 – 200, jan./jun. 1996.

XAVIER, L. N. (2014). “A construção social e histórica da profissão docente uma síntese necessária”. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.19, n 59, 2014.

7 ANEXOS

Anexo A – Parecerer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Dificuldades e desafios de homens na docência das séries iniciais de escolas da rede municipal de Paty do Alferes

Pesquisador: Bacellar de Souza Diego

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 55345522.3.0000.8044

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.259.669

Apresentação do Projeto:

O presente trabalho tem como objetivo investigar as dificuldades e desafios dos homens na docência das séries iniciais das escolas da rede municipal de Paty do Alferes. Os participantes da pesquisa são homens que atualmente estão como docente na rede municipal de educação, e a comunidade escolar onde estes estão atuando, que com pesquisa de campo através de entrevistas semiestruturadas, levantará as diferentes visões dos sujeitos em questão. O aporte teórico ancorará principalmente em Cláudia Pereira Vianna, Judith Butler e Guacira Lopes Louro, que nas representações dos seus estudos apresentam levantamentos significativos para o estudo de docência e gênero. Pretende-se além de pesquisa de campo com grupo focal, realizar uma revisão de literatura de natureza básica que subsidiará um texto dividido em 4 seções: I) Apresentação da situação problema – homens na docência: uma discussão de gênero. II) Historicidade da profissão docente no Brasil: caminhos e descaminhos. III) Gênero e docência: proximidades e afastamentos. IV) métodos e discussões. Espera-se que os resultados sejam norteadores de posicionamentos e reflexões que desmistificam as diferenças entre gêneros, diminuindo desigualdades e ponto em finalidade as impressões negativas e de preconceitos quando na docência das séries iniciais for um homem, logo, que na escola e para escola seja a gênese para discussão gênero e que nela seja o terreno para reformulação de novos estudos nessa vertente

Endereço: Av. Abílio Augusto Tavora, nº 2134 - Jardim Nova Era

Bairro: JARDIM NOVA ERA

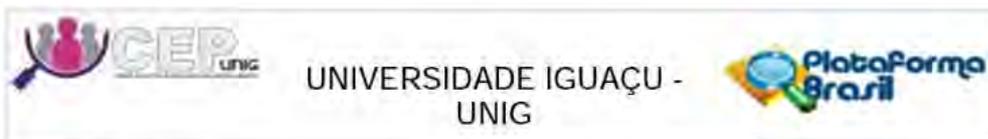
CEP: 26.275-580

UF: RJ

Município: NOVA IGUAÇU

Telefone: (21)2765-4005

E-mail: cep@campus1.unig.br; cepunigcampus1@gmail.



Continuação do Parecer: 5.259.689

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O presente projeto apresenta os termos obrigatórios.

Recomendações:

Que os resultados encontrados seja divulgado junto à Secretaria Municipal da Educação de Paty de Alfres.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:

Apresentar relatórios parciais e relatório final do projeto de pesquisa e responsabilidade indelegável do pesquisador principal.

Qualquer modificação ou emenda ao projeto de pesquisa em pauta deve ser submetida à apreciação deste CEP.

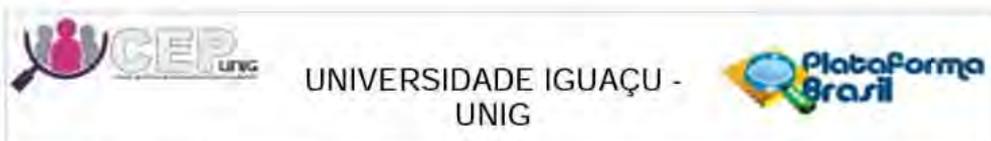
O participante da pesquisa ou seu representante, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE apondo sua assinatura na última página do referido Termo. O sujeito, caso esteja na faixa etária de 12 a 17 anos, deve ainda apor sua assinatura no Termo de Assentimento.

O pesquisador responsável deverá da mesma forma, rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE apondo sua assinatura na última página do referido Termo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1795484.pdf	26/01/2022 13:54:59		Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	26/01/2022 13:53:06	Bacellar de Souza Diego	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	21/01/2022 16:06:48	Bacellar de Souza Diego	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	21/01/2022 15:55:59	Bacellar de Souza Diego	Aceito
Declaração de concordância	declaroopesquisa.pdf	21/01/2022 15:34:23	Bacellar de Souza Diego	Aceito
Outros	Questionarios.pdf	21/01/2022 15:31:25	Bacellar de Souza Diego	Aceito
TCLE / Termos de	TCLE1.pdf	21/01/2022	Bacellar de Souza	Aceito

Endereço: Av. Abílio Augusto Távora, nº 2134 - Jardim Nova Era
Bairro: JARDIM NOVA ERA **CEP:** 26.275-580
UF: RJ **Município:** NOVA IGUAÇU
Telefone: (21)2765-4005 **E-mail:** cep@campus1.unig.br; cepunigcampus1@gmail.



Continuação do Parecer: 5.259.669

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Discorrer sobre as dificuldades e os desafios dos homens na docência das séries iniciais de escolas da rede municipal de Paty do Alferes

Objetivo Secundário: • Realizar um levantamento de visões de alguns homens que exercem docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas da rede municipal de ensino de Paty do Alferes. • Mapear percepções de alguns membros da comunidade escolar sobre a atuação de professores homens nos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Paty do Alferes. • Realizar um levantamento acerca do número de professores homens atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Paty do Alferes; • Entrevistar gestores/as de escolas de Ensino Fundamental do município a respeito da atuação de professores homens nos primeiros anos de ensino, assim como percepções a respeito de possíveis preconceitos da comunidade escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: O estudo apresenta riscos mínimos, considerando o respeito aos aspectos éticos do sigilo e da privacidade aos participantes.

Benefícios: mão de obra informal, sendo que, os agricultores passam essas atividades para os familiares, principalmente os homens, desempenham o trabalho brutal das grandes plantações. Este fato, pode ser um motivo que configura uma roupagem histórica e social diante as profissões e o trabalho na região, visto que, se um homem decide não atuar na agricultura, pode estar fugindo dos padrões culturais das famílias da cidade. Por esta razão, torna-se relevante propor reflexões, discussões e investigações para tentar contextualizar e compreender as razões da existência de um número baixíssimo de professores homens atuando nas escolas da rede municipal de educação de Paty do Alferes, necessitando trazer à tona a problemática as possíveis circunstâncias e adversidades encontradas pelos homens na docência das salas de aula dos anos iniciais, e quais particularidades reforçam para os desafios dos homens nesta profissão na cidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Faço minha a fala do pesquisador ao afirmar que a discussão do gênero na docências dos anos iniciais bem como problematizações quando o homem no ofício dessa profissão, além de suscitar reflexões no meio escolar e na educação brasileira é extremamente relevante.

Endereço: Av. Abílio Augusto Távora, nº 2134 - Jardim Nova Era
Bairro: JARDIM NOVA ERA **CEP:** 26.275-580
UF: RJ **Município:** NOVA IGUAÇU
Telefone: (21)2765-4005 **E-mail:** cep@campus1.unig.br; cepunigcampus1@gmail.



UNIVERSIDADE IGUAÇU -
UNIG



Continuação do Parecer: 5.259.669

Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE1.pdf	15:26:13	Diego	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	brochuradoprojeto.pdf	21/01/2022 15:22:11	Bacellar de Souza Diego	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

NOVA IGUAÇU, 23 de Fevereiro de 2022

Assinado por:
José Claudio Provenzano
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Abílio Augusto Távora, nº 2134 - Jardim Nova Era

Bairro: JARDIM NOVA ERA

CEP: 26.275-580

UF: RJ

Município: NOVA IGUAÇU

Telefone: (21)2765-4005

E-mail: cep@campus1.unig.br; cepunigcampus1@gmail.

Página 04 de 04

Anexo B – Solicitação do campo de pesquisa

SOLICITAÇÃO DE CAMPO DE PESQUISA

Prezada Sr^o. Davi de Mello Silva, Secretário de Educação do Município de Paty do Alferes.

Venho, por meio desta, solicitar a Vossa Senhoria a autorização para a realização de uma pesquisa intitulada: "DIFICULDADES E DESAFIOS DE HOMENS NA DOCÊNCIA DAS SÉRIES INICIAIS DE ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE PATY DO ALFERES". Esta pesquisa compõe a minha dissertação de mestrado realizada no PPGEA/UFRRJ, sob orientação da Profa. Dra. Andrea Sonia Berenblum. Este estudo consiste em um projeto de pesquisa em educação, objetivando discorrer sobre as dificuldades e os desafios dos homens na docência das séries iniciais de escolas da rede municipal de Paty do Alferes e tem por objetivos específicos, realizar um levantamento de visões de alguns homens que exercem docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas da rede municipal de ensino de Paty do Alferes. Mapear percepções de alguns membros da comunidade escolar sobre a atuação de professores homens nos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Paty do Alferes. Realizar um levantamento acerca do número de professores homens atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Paty do Alferes e entrevistar gestores/as de escolas de Ensino Fundamental do município a respeito da atuação de professores homens nos primeiros anos de ensino, assim como percepções a respeito de possíveis preconceitos da comunidade escolar, por meio de formulários Google, através dos dispositivos móveis dos sujeitos. A coleta de dados será feita nos meses de Janeiro e Fevereiro. Essa pesquisa pretende contribuir, de maneira inédita, na discussão da Educação e docência, e não há previsão de quaisquer riscos aos participantes, cuja identidade será mantida em sigilo, em obediência aos critérios éticos que norteiam as pesquisas envolvendo seres humanos. Comprometemo-nos a retribuir com os resultados da presente pesquisa, colocando-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

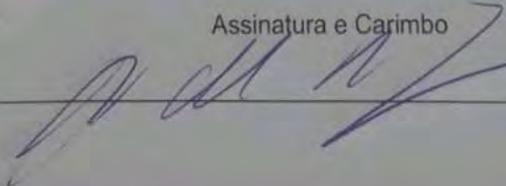
Desde já agradecemos sua atenção e colaboração.

Paty do Alferes, 12 de janeiro de 2022.

Pesquisador: Diego Bacellar de Souza
Email: Diego Bacellar de Souza
Tel. (24) 98133-6029

() Deferido em 19/01/2022
() Indeferido em / /

Assinatura e Carimbo


Davi de Mello Silva
Secretário de Educação
Mun. Paty do Alferes

Anexo C - TLCE



APÊNDICE I

UFRRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado (a) Senhor (a), Meu nome é Diego Bacellar de Souza, e-mail diegobarcellar@hotmail.com, Tel. celular (24) 98133-6029. Estou realizando uma pesquisa acadêmica sobre o tema “DIFICULDADES E DESAFIOS DE HOMENS NA DOCÊNCIA DAS SÉRIES INICIAIS DE ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE PATY DO ALFERES”. Esta pesquisa compõe a minha dissertação de mestrado realizada no PPGA/UFRRJ, sob orientação da Profa. Dra. Andrea Sonia Berenblum, e-mail andyblum@uol.com.br.

- Informações ao participante:

1. Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que tem como objetivo contribuir para o progressivo esclarecimento das dificuldades e desafios dos professores homens das séries iniciais das escolas da rede municipal de Paty do Alferes.

2. Antes de aceitar participar da pesquisa, leia atentamente as seguintes explicações que informam sobre o procedimento a ser realizado. Sua colaboração para a presente pesquisa se resume a responder questionários impressos e a dar respostas às perguntas a respeito do conteúdo lido.

3. Você poderá se recusar a participar da pesquisa e poderá abandonar o procedimento em qualquer momento, sem nenhuma penalização ou prejuízo. Durante o procedimento citado acima, você poderá se recusar a responder qualquer pergunta que porventura lhe causar algum constrangimento.

4. A sua participação como voluntário não oferecerá nenhum privilégio, seja ele de caráter financeiro ou de qualquer natureza, podendo se retirar do projeto em qualquer momento, sem prejuízo para você.

5. Não há previsão de quaisquer riscos ao participante, cuja identidade será mantida em sigilo, em obediência aos critérios éticos que norteiam as pesquisas envolvendo seres humanos.

6. A pesquisa pretende contribuir na discussão sobre o mercado de trabalho do homem pedagogo, e desta forma utilizar pesquisa de campo para apontar as oportunidades e os desafios dos homens egressos em pedagogia e os seus campos de atuação.

7. Serão garantidos o sigilo e a privacidade das informações que você fornecer, sendo-lhe reservado o direito de omissão de sua identificação ou de dados que possam comprometer-lo.

8. Na apresentação dos resultados não serão citados os nomes dos participantes. Confirmando ter conhecimento do conteúdo deste termo. A minha assinatura abaixo indica que concordo em participar desta pesquisa e por isso dou meu consentimento.

Paty do Alferes, ____ de _____ de 20 ____.

Nome Legível do Participante: _____

Assinatura do Participante: _____

CPF: _____

8 APÊNDICES

Apêndice A - Questionários

Questionário - Professoras Mulheres

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a colaborar com uma pesquisa intitulada "DIFICULDADES E DESAFIOS DE HOMENS NA DOCÊNCIA DAS SÉRIES INICIAIS DE ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE PATY DO ALFERES, conduzida pelo aluno de Mestrado em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Diego Bacellar de Souza.

Gostaria de contar com sua colaboração na realização deste estudo, você apenas precisa responder aos instrumentos que serão apresentados nas questões que seguem.

Sua participação é VOLUNTÁRIA e de extrema importância para a compreensão da temática. Ao se voluntariar para responder, você concorda que os resultados desta pesquisa sejam publicados em livros, revistas científicas e congressos, com total garantia de que SUA IDENTIDADE NÃO SERÁ REVELADA.

Estou à sua disposição para qualquer esclarecimento adicional, bem como para encaminhamento dos resultados deste estudo. Você pode contatar-me através do e-mail diegobarcellar@hotmail.com

Assim, é necessário que você CONFIRME SUA PARTICIPAÇÃO ABAIXO, afirmando que está ciente dessas informações e que concorda em colaborar com esta pesquisa.

Desde já, agradecemos sua gentil colaboração!

*Obrigatório

1. Afirmando que estou ciente das informações e concordo em colaborar com esta pesquisa.

Marcar apenas uma oval.

Sim

https://docs.google.com/forms/d/1VFqD73yogITnmhIQ-Qvzqe5flwC19uESINwtF_4XE/edit

1/5

03/12/2021 12:04

Questionário - Professoras Mulheres

2. 1) Há quantos anos atua como professora? *

Marcar apenas uma oval.

Menos de 1 ano

1 a 2

3 a 5

6 a 10

11 a 15

Mais de 15

3. 2) Há quantos anos atua como professora na instituição na qual trabalha atualmente? *

Marcar apenas uma oval.

- Mais de 1
- 1 a 2
- 3 a 5
- 6 a 10
- 11 a 15
- Mais de 15

4. 3) Você poderia especificar quantos professores homens e quantas professoras mulheres atuam na sua instituição? *

5. 4) Atua ou atuou como professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

6. 5) Quanto tempo você atua como docente nas séries iniciais? *

Marcar apenas uma oval.

- Mais de 1 ano
- 1 a 2 anos
- 3 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- Mais de 15 anos

7. 6) A atuação de professores homens nos primeiros anos do Ensino Fundamental é considerada da mesma forma que a atuação de professoras mulheres pela comunidade escolar ou existem diferenças? *

Marcar apenas uma oval.

- Da mesma forma
 Existe diferenças
 Não sei responder

8. 7) Se você respondeu que existem diferenças na pergunta anterior, especifique quais diferença

9. 8) Para você, existem diferenças na atuação de professores homens e de professoras mulheres nos primeiros anos do Ensino Fundamental? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Não sei responder

10. 9) Se você respondeu que existem diferenças na pergunta anterior, especifique quais diferenças

11. 10) Você acredita existir ou já presenciou manifestações de preconceito, rejeição, juízos negativos de valor da comunidade escolar para com homens professores dos anos iniciais? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, acredito que existem
- Não acredito que existem.
- Já presenciei esse tipo de manifestação.
- Nunca presenciei esse tipo de manifestação.

12. 11) Se você respondeu que existem ou já vivenciou manifestações como as citadas na pergunta anterior, especifique quais:

https://docs.google.com/forms/d/1VFgpD73yogITnmthIQ-Qvzqe5fwC19uESINwIF_4XE/edit

4/5

03/12/2021 12:04

Questionário - Professoras Mulheres

13. 12) Comentários livres sobre a problemática da influência do gênero de professores/as na atuação docente nos primeiros anos do Ensino Fundamental:

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

5. 4) O que você entende sobre identidade de gênero? *

6. 5) Você considera que existe divisão de gênero na docência nos anos iniciais de escolaridade? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

7. 6) Considerando a pergunta anterior (Número 5), comente um pouco sobre sua resposta. *

8. 7) A partir da sua experiência na docência, você considera que os professores homens têm as mesmas possibilidades que as professoras mulheres para atuarem nas séries iniciais? Justifique sua resposta. *

Questionário Homens Docentes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a colaborar com uma pesquisa intitulada "DIFICULDADES E DESAFIOS DE HOMENS NA DOCÊNCIA DAS SÉRIES INICIAIS DE ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE PATY DO ALFERES, conduzida pelo aluno de Mestrando em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Diego Bacellar de Souza.

Gostaria de contar com sua colaboração na realização deste estudo, você apenas precisa responder aos instrumentos que serão apresentados nas questões que seguem.

Sua participação é VOLUNTÁRIA e de extrema importância para a compreensão da temática. Ao se voluntariar para responder, você concorda que os resultados desta pesquisa sejam publicados em livros, revistas científicas e congressos, com total garantia de que SUA IDENTIDADE NÃO SERÁ REVELADA.

Estou à sua disposição para qualquer esclarecimento adicional, bem como para encaminhamento dos resultados deste estudo. Você pode contatar-me através do e-mail diegobarcellar@hotmail.com

Assim, é necessário que você CONFIRME SUA PARTICIPAÇÃO ABAIXO, afirmando que está ciente dessas informações e que concorda em colaborar com esta pesquisa.

Desde já, agradecemos sua gentil colaboração!

***Obrigatório**

1. Afirmo que estou ciente das informações e concordo em colaborar com esta pesquisa. *

Marcar apenas uma oval.

Sim

2. 1) Idade: *

https://docs.google.com/forms/d/1BI_5Y8VfQeT55iRSONv6QK6A5F7RdghJLLl6vpw-U0/edit

1/5

03/12/2021 12:08

Questionário Homens Docentes

3. 2) Considerando as etapas da Educação Básica, mas especificamente a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, em qual ano escolar você leciona. *

Marcar apenas uma oval.

Pré Escola

1º ano

2º ano

3º ano

4º ano

5º ano

Outro: _____

9. 8) Já passou por algum desafio (preconceito, discriminação, julgamentos), por conta do seu gênero, quando atuando nas séries iniciais? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Não me lembro

10. 9) Se sua resposta à pergunta anterior foi afirmativa, fale um pouco sobre essa experiência.

11. 10) E em relação à comunidades escolar (família e discentes), já viveu situações como preconceitos, juízos de valor, discriminação ou rejeição por ser homem professor das séries iniciais? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Não me lembro.

12. 11) Se sua resposta à pergunta anterior foi afirmativa, fale um pouco sobre essa experiência.

13. 12) Na sua experiência como docente, qual/ais desafios os homens podem encontrar se optarem por atuar como docentes nas séries iniciais da Rede municipal de Paty de Alferes? *

14. 13) Qual é sua opinião sobre a baixa representatividade de homens na docência das séries iniciais do município. *

15. 14) Na sua comunidade e/ou na sua família você teve dificuldades em relação à escolha de lecionar nos anos iniciais da escolaridade? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Não me lembro

16. 15) Se sua resposta à pergunta anterior foi afirmativa, fale um pouco sobre essa experiência *

Questionário Responsáveis

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a colaborar com uma pesquisa intitulada "DIFICULDADES E DESAFIOS DE HOMENS NA DOCÊNCIA DAS SÉRIES INICIAIS DE ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE PATY DO ALFERES, conduzida pelo aluno de Mestrado em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Diego Bacellar de Souza.

Gostaria de contar com sua colaboração na realização deste estudo, você apenas precisa responder aos instrumentos que serão apresentados nas questões que seguem.

Sua participação é VOLUNTÁRIA e de extrema importância para a compreensão da temática. Ao se voluntariar para responder, você concorda que os resultados desta pesquisa sejam publicados em livros, revistas científicas e congressos, com total garantia de que SUA IDENTIDADE NÃO SERÁ REVELADA.

Estou à sua disposição para qualquer esclarecimento adicional, bem como para encaminhamento dos resultados deste estudo. Você pode contatar-me através do e-mail diego@barcella.com

Assim, é necessário que você CONFIRME SUA PARTICIPAÇÃO ABAIXO, afirmando que esta ciente dessas informações e que concorda em colaborar com esta pesquisa.

Desde já, agradecemos sua gentil colaboração!

*Obrigatório

1. Afirmando que estou ciente das informações e concordo em colaborar com esta pesquisa.

Marcar apenas uma oval.

Sim

2. 1) Gênero: *

Marcar apenas uma oval.

Feminino

Masculino

Prefiro não dizer

Outro: _____

<https://docs.google.com/forms/d/1Mk-1TZvU7vFHxXas6-15d6UZnUj-3NEP5PS41-hpcedl>

1/1

03/10/2021 12:07

Questionário Responsáveis

3. 2) Você é responsável por: *

Marcar apenas uma oval.

Menina

Menino

Prefiro não dizer

Outro: _____

4. 3) Em que ano de escolaridade (o aluno) se encontra atualmente? *

Marcar apenas uma oval.

Pré-Escola

1º ano

2º ano

3º ano

4º ano

5º ano

5. 4) Para você existem diferenças no trabalho de professores homens e de professoras mulheres que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Prefiro não dizer

6. 5) Você escolheria um professor ou uma professora como docente nos primeiros anos do Ensino Fundamental da criança sob sua responsabilidade? Porque? *

7. 6) Aponte aspectos positivos da atuação de professores homens nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *

8. 7) Aponte aspectos negativos da atuação de professores homens nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

9. 8) A criança pela qual você é responsável já teve um homem como professor nos primeiros anos do Ensino Fundamental? *

Marcar apenas uma oval.

- sim
 Não
 Não sei responder

9. 8) A criança pela qual você é responsável já teve um homem como professor nos primeiros anos do Ensino Fundamental? *

Marcar apenas uma oval.

- sim
 Não
 Não sei responder

<https://docs.google.com/forms/d/1kk-11ZvU7rvFHnXas6-i5d6UZnfUp-3NEP5PS41-hpc/edit>

3/4

03/12/2021 12:07

Questionário Responsáveis

10. 9) Em qual ano? *

Marcar apenas uma oval.

- Pré escola
 1º ano
 2º ano
 3º ano
 4º ano
 5º ano

11. 10) Fale sobre como ela vivenciou a experiência de ter um professor homem nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Questionário - Gestores Escolares

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a colaborar com uma pesquisa intitulada "DIFICULDADES E DESAFIOS DE HOMENS NA DOCÊNCIA DAS SÉRIES INICIAIS DE ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE PATY DO ALFERES, conduzida pelo aluno de Mestrado em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Diego Bacellar de Souza.

Gostaria de contar com sua colaboração na realização deste estudo, você apenas precisa responder aos instrumentos que serão apresentados nas questões que seguem.

Sua participação é VOLUNTÁRIA e de extrema importância para a compreensão da temática. Ao se voluntariar para responder, você concorda que os resultados desta pesquisa sejam publicados em livros, revistas científicas e congressos, com total garantia de que SUA IDENTIDADE NÃO SERÁ REVELADA.

Estou à sua disposição para qualquer esclarecimento adicional, bem como para encaminhamento dos resultados deste estudo. Você pode contatar-me através do e-mail diegobarcellar@hotmail.com

Assim, é necessário que você CONFIRME SUA PARTICIPAÇÃO ABAIXO, afirmando que está ciente dessas informações e que concorda em colaborar com esta pesquisa.

Desde já, agradecemos sua gentil colaboração!

***Obrigatório**

1. Afirmo que estou ciente das informações e concordo em colaborar com esta pesquisa

Marcar apenas uma oval.

Opção 1

2. 1) Gênero: *

Marcar apenas uma oval.

Feminino

Masculino

Outro

Prefiro não dizer

<https://docs.google.com/forms/d/1Q6HGxDUsFzYUbjg8HwBYQvKwHv6IAcm7DEvdbzYfQ/edit>

1/4

03/12/2021 12:08

Questionário - Gestores Escolares

3. 2) Função que exerce na escola *

4. 3) Quantos anos atua no cargo? *

Marcar apenas uma oval.

Mais de 1 ano

1 a 2 anos

3 a 5 anos

6 a 10 anos

11 a 15 anos

Mais de 15 anos

5. 4) Você considera que o gênero do/da professor/a influencia no trabalho pedagógico? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Não sei responder

6. 5) Se você respondeu que sim na pergunta anterior, justifique sua resposta.

7. 6) Na unidade de ensino onde atua como gestor são ofertadas Educação Infantil e Ensino Fundamental I? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

8. 8) Na escola onde você atua como gestor, há homens docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

9. 9) Se na escola onde você atua como gestor há homens docentes atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em qual/quais série/séries ele/eles atua/atua(m)? *

Marcar apenas uma oval.

- Pré-Escola
 1º ano
 2º ano
 3º ano
 4º ano
 5º ano

10. 10) Para você existem diferenças entre a atuação de professores homens e professoras mulheres nos anos iniciais do Ensino Fundamental? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

<https://docs.google.com/forms/d/1Q6HGxDUsFeYUeBjrg8HwbY0vkW6Hv61Acm7OEvdbzYfQ/edit>

3/4

03/12/2021 12:06

Questionário - Gestores Escolares

11. 11) Se você responder que há diferenças entre a atuação de professores homens e professoras mulheres, quais são essas diferenças?

12. 12) Já percebeu situações e/ou recebeu queixas dos alunos ou dos responsáveis, de professores que atuam ou atuaram nos anos iniciais do Ensino Fundamental? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

prefiro não responder

13. 13) Se você já percebeu situações e/ou recebeu queixas direcionado a atuação do homem como docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, fale um pouco sobre.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários