



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE

TRABALHO FINAL DE CURSO

**A IMPORTÂNCIA DO DOCENTE DO GÊNERO MASCULINO NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

GUILHERME INÁCIO MARQUES LEÃO

Brasília – DF

2015

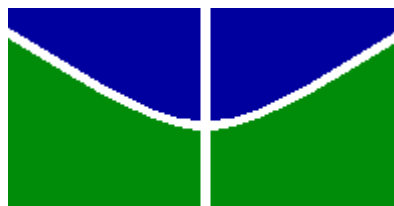
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE

**A IMPORTÂNCIA DO DOCENTE DO GÊNERO MASCULINO NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

GUILHERME INÁCIO MARQUES LEÃO

Trabalho Final de Curso apresentado, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva.

Brasília – DF
2015



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE

FICHA CATALOGRÁFICA

LEÃO, Guilherme Inácio Marques.

A importância do docente do gênero masculino nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 99 p.

Orientadora: Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

Monografia (Trabalho Final de Curso), UnB, 2015.

1. Trabalho docente. 2. Relações de gênero. 3. Professor homem dos anos iniciais do Ensino Fundamental. 4. Feminização do magistério. 5. Cultura escolar.

I. Kátia Augusta Curado P. C. Silva. II. Universidade Federal.

Brasília – DF

2015



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE

TERMO DE APROVAÇÃO

**A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR DO GÊNERO MASCULINO NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

COMISSÃO EXAMINADORA

Trabalho Final de Curso aprovado como requisito final para a obtenção do título de Pedagogo
– licenciatura plena, Universidade de Brasília, pela seguinte banca examinadora:

Professora Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva – Orientadora

Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

Professora Dra. Maria Emília Gonzaga de Souza - Examinadora

Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

Professora Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz - Examinadora

Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

Brasília – DF, 2015

Dedicatória

Dedico primeiramente ao meu Senhor e Salvador da minha vida e a todos os meus familiares que me deram apoio, conselhos e compreensão durante esses anos de graduação, como também os meus amigos e professores da UnB, pela base teórica e auxílio no caminhar acadêmico, juntamente com os docentes do gênero masculino participantes da pesquisa, os quais foram essenciais para o desenvolvimento desse trabalho, mostrando-me que realmente existem profissionais que buscam propiciar uma educação de qualidade e com equidade.

Agradecimentos

Este trabalho foi construído com a participação de muitas pessoas especiais, que fazem parte da minha vida. Cada uma delas me ajudou da sua maneira e não teria chegado até aqui, se não fosse com a ajuda de vocês.

Sendo assim, venho agradecer a cada um desses sujeitos, que com as suas singularidades, ajudaram-me a concluir esse caminho longo e de certa forma, trabalhoso.

Em primeiro lugar, venho agradecer a Deus, que me deu o sopro da vida, além de me conceder a benção de estudar numa universidade pública. Por Ele e por meio dEle, estou aqui escrevendo esse meu trabalho final de conclusão do curso de Pedagogia na Universidade de Brasília.

Meu pai Adalberto e minha mãe Cleide também foram essenciais na minha vida, já que desde o ventre fui amado e esperado. Sempre me deram carinho e coragem em todas as escolhas, visando o melhor pra mim. Colocaram-me cedo na escola e isso foi uma das coisas mais gratificantes que me aconteceu, pois foi nesse espaço, que comecei a amar e desejar ser um professor.

O meu irmão gêmeo Gustavo foi um presente do Senhor e esteve junto de mim desde o nosso nascimento. Desde esse dia, sempre fomos amigos e próximos, de modo que tudo que afetava um, trazia também sintomas no outro. A Aninha também contribuiu muito com a minha formação, tornando-se meu “objeto” preferido de estudo e aplicação prática de experiências pedagógicas. Irmãos, obrigado pela nossa união e companheirismo, sem isso, eu não estaria aqui hoje.

A família é outro fenômeno de suma relevância e nela pude encontrar e conviver com uma diversidade de gêneros, gostos e atitudes de pessoas, que elevaram minha autoestima e fizeram-me uma pessoa melhor. Muito obrigado pela sua existência avós: Ana e Isabel; tios: Júlio, Carlos, Cláudio, Alberto, Humberto e Sebastião; tias: Maria do Patrocínio, Cleidiane, Suely, Alexandra, Ótima, Auxiliadora, Gabriela, Dina e Ieda; primos: Bruno, Túlio, Davi,

Caio, Erick, Lucas, Júnior, Pablo e Emmanuel; e primas: Júlia, Letícia, Valéria, Gabrielle, Ana Karolina, Jennifer e Thaysa. Cada passeio, viagem e momentos de conversa foram de grande valia para mim, servindo de exemplo e admiração. Vocês propiciaram-me uma base e um lar, onde adquiri uma infinidade de saberes e princípios, que me norteiam nesse eterno caminhar.

Reconheço também a importância dos amigos na minha história de vida. Foram muitas amizades desde a infância: Guilherme, Vinícius, Thais e Licyane; passando pelos ensinamentos fundamental e médio: Izamara, Anne Caroline, Tatiane, Beatriz, Mariah, Dalbson, Álefi e Lucas Martins, até a Universidade: Giselle, Vania, Thaline, Amanda, Diana, Taires, Raquel, Sívia, Débora, Gabriela, Suzana, Bárbara, Elisama, Fernanda, Kíssila, Nadielle, Cecille, Fátima, Ana Paula, Luana, Tainara, Nathália, Vanessa, Paulo Faro, Paulo Inácio, Lucas, Ricardo, Bruno, Joel e Ciro. Não tenho como citar o nome de todos, mas se sintam tocados pelo meu abraço e saibam, que cada um, com o seu jeito de ser, com as dicas, conselhos e lanches, ajudou-me a ter coragem, refrescar a cabeça e encontrar um ombro amigo para relatar situações, rir e divertir. Além das árduas horas de trabalho e dedicação nas pesquisas e estudos. Vocês foram e ainda são únicos e incríveis.

Nesse percurso escolar também tive a honra de encontrar professores brilhantes, que com as suas histórias e práticas, ensinaram-me a ser um professor. Cada ensino, bronca e elogio serviram-me de inspiração para enfrentar os percalços do interior da escola. Principalmente na graduação, encontrei mestres que amam o que fazem e trabalham com dedicação. Dentre esses, destaco a atuação da professora Maria Emília, que no decorrer do curso, no PIBID e estágio supervisionado, deu-me orientações e acompanhamento. Como também, a professora Shirleide, que me apresentou a UnB no primeiro semestre.

Em seguida, agradeço a prática da excepcional e compromissada orientadora Kátia Curado. Sua atuação, paciência, esclarecimentos e firmeza nas discussões teóricas acerca dos textos e metodologias, propiciaram a qualidade desse trabalho e a vontade de querer ir além.

A prática e atuação pedagógica estiveram presentes no meu caminhar, o que me colocou em contato com a sala de aula e com os alunos. Nesse sentido, venho parabenizar e retribuir a alegria que recebi ao adentrar o espaço da Escola Classe 08 de Brazlândia, por meio dos seus gestores, dos quais destaco o Clézio, que foi meu primeiro professor homem nos anos iniciais

do ensino fundamental; o professor Alberto, o qual tenho como um exemplo a seguir e admiração, juntamente com a ilustre professora Socorro, que juntos, permitiram a minha liberdade e atuação como docente em suas turmas, dando-me apoio e alegria no desenvolver das minhas atividades.

Posteriormente vêm os alunos, que me ensinaram o que é ser verdadeiramente um professor. Saibam que ficarão para sempre em minha memória, guardarei todos os momentos de alegria, divertimento, tensão, desespero, aulas, atividades e cada olhar, abraço, sorriso e agradecimento serão eternos. Como também, a parceria com toda a comunidade escolar.

Venho agradecer da mesma forma, a equipe de profissionais da Rede de Crianças da Comunidade Evangélica da Aliança, espaço esse, onde pude lecionar para crianças e ter mais contato com os afazeres de um educador e com pessoas abençoadas: Tania, Eunice, Lucilene, Tatilorany, Roni, Zília, Elis, Meire, Glauce, Jefferson, Vanúzia e Marililda.

Por último, não menos especiais, homenageio os principais atores desse meu trabalho de conclusão, os docentes do gênero masculino participantes da pesquisa, que confiaram no meu trabalho e concederem um pouco do concorrido tempo deles. Aprendi muito com cada experiência e situação que me relataram. Não posso deixar de falar, que eles me surpreenderam com relação à quantidade de docentes encontrados, além da atenção, paciência e hombridade em me ajudar. Sem suas respostas, esse trabalho não seria finalizado e com vocês, eu encontrei professores que amam o que fazem e trabalham com qualidade.

Em suma, tentei ser rápido e agradeço a todos aqueles que me amam e torcem por mim, pelos sorrisos e palavras de incentivo nos momentos de reflexão. Vocês todos fazem parte da minha história e sempre terão espaço garantido dentro dela.

Epígrafe

Professor, o mundo pode não te aplaudir, mas o conhecimento mais lúcido da ciência tem de reconhecer que você é o profissional mais importante da sociedade.

Augusto Cury

RESUMO

A docência no ensino fundamental está a cargo quase que exclusivamente de professoras. Há um grande número de estudos que explicam exatamente o processo de feminização do magistério. No entanto, são poucas as pesquisas que procuram evidenciar o trabalho de professores homens nesse espaço. Esta pesquisa teve como objetivo compreender a perspectiva que a comunidade educativa tem a respeito da figura masculina do professor, utilizando-se da abordagem qualitativa em periódicos Qualis B da Educação, referentes ao período de 2000 a 2013, juntamente com a aplicação de questionário para 30 docentes do gênero masculino, que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública do Distrito Federal. O presente trabalho de conclusão de curso ainda pretende discutir a prática pedagógica desses professores, enfatizando que os mesmos são de extrema importância na constituição física, intelectual, moral e social dos alunos. Esses docentes também sabem brincar e cuidar dos pequenos tão bem quanto às mulheres. Saem-se muito bem na função de ensinar, procurando capacitação para melhor desenvolverem suas ações. São compreensivos e habilidosos; dão aulas interessantes e dinâmicas; buscam linguagens mais receptivas como o teatro e a música; e ainda contam com o apoio da coordenação pedagógica e das outras professoras, que os auxiliam e dão sugestões. Como também, são mais racionais, objetivos e práticos; com ideias diferenciadas; gostam de debate; participam mais das atividades sindicais; e neles são encontradas atitudes semelhantemente na figura do pai, conferindo-lhes uma referência masculina para os alunos. Além de descrever o porquê destes sujeitos optarem por essa profissão, corroborando aos percursos históricos, representações sociais, vivências, dificuldades, funções, identidades e potencialidades no ambiente escolar.

Palavras-chave: Trabalho docente; Relações de gênero; Professor homem dos anos iniciais do Ensino Fundamental; Feminização do magistério; Cultura escolar.

ABSTRACT

Teaching in primary education is almost exclusively by women's teachers. There are a lot of studies that explain exactly the feminization process of teaching profession. However, there are few research that evidences male teachers work at this space. This investigation had as objective to understand the community education perspectives about men at teachers, using a qualitative approach on Qualis B of Education, relating at the period 2000 - 2013, along with applied a questionnaire for 30 males teachers that works in the early years of elementary education in public schools of Distrito Federal. This completion of course work intends to discuss the pedagogical practice of these teachers, emphasizing that they are extremely important in the physics constitution, intellectual, moral and social students development. These teachers also play and care for child as well as women. They are good in the function of teaching, looking for training to better develop their actions. Are comprehensive and skilled; give interesting and dynamic lessons; search more receptive languages, for example theater and music; and have the support of teaching coordination and other teachers, who help and give suggestions. As well, are more rational, objective and practical; with different ideas; like debates; more participate in union activities; and have similarly attitudes found in the father figure, giving them a male reference for students. Besides, describing these individuals reason opt for this profession, confirming the historical route, social representations, experiences, difficulties, functions, identities and potential in school environment.

Key-words: Teacher's work; Gender relations; Males teachers in the early years of elementary education; Feminization of teaching; School culture.

LISTA DE SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CENEBRAZ – Centro de Ensino Especial 01 de Brazlândia

CILB – Centro Interescolar de Línguas de Brazlândia

DF – Distrito Federal

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FE – Faculdade de Educação

GEPFAPe – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Pedagogos/Professores

IC – Integrando as Ciências

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

NEE's – Necessidades Educacionais Especiais

PAS – Programa de Avaliação Seriada

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

Prodocência – Programa de Consolidação das Licenciaturas

SCIA – Setor Complementar de Indústria e Abastecimento

SEE-DF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

UnB – Universidade de Brasília

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

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantidade de periódicos educacionais em versão impressa da Qualis B1, B2, B3, B4 e B5 da CAPES.....	33
Quadro 2 – Artigos do periódico B1 no período de 2000 – 2013.....	34
Quadro 3 – Artigos do periódico B2 no período de 2000 – 2013.....	35
Quadro 4 – Artigos do periódico B3 no período de 2000 – 2013.....	36
Quadro 5 – Artigos do periódico B4 no período de 2000 – 2013.....	37
Quadro 6 – Artigos do periódico B5 no período de 2000 – 2013.....	38
Quadro 7 – Quantitativo de artigos sobre docência masculina nas revistas por periódico Qualis.....	39
Quadro 8 – Quantidade de artigos publicados nas revistas no total e na temática.....	40
Quadro 9 – Categorias, subcategorias e descritores criados pelo autor.....	43
Quadro 10 – Razões da escolha profissional.....	73

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Qual a sua idade?.....	60
Gráfico 2 – Há quanto tempo leciona no 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental?.....	61
Gráfico 3 – Qual a sua graduação?.....	62
Gráfico 4 – Possui alguma preferência de turma/ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Qual?.....	63
Gráfico 5 – Já trabalhou em outra área profissional?.....	64
Gráfico 6 – Quem tem mais aptidão para o magistério do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental?.....	66
Gráfico 7 – Quantidade de opções da razão da escolha profissional marcada pelos sujeitos da pesquisa.....	73
Gráfico 8 – Pretende continuar como professor de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental?.....	78

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
PARTE I – MEMORIAL EDUCATIVO	19
PARTE II – ESTUDO MONOGRÁFICO	28
INTRODUÇÃO	28
CAPÍTULO 1 – Delineando o caminho da pesquisa	30
1.1 - Procedimentos metodológicos da investigação.....	30
1.2 - Técnica de pesquisa.....	44
1.3 - Sujeitos da pesquisa.....	45
1.4 - Procedimentos de construção das informações.....	45
1.5 - Procedimentos de análise das informações.....	46
CAPÍTULO 2 – Da história à prática pedagógica: As vivências e percepções dos professores do gênero masculino na escola	47
2.1 - Perspectivas históricas da docência.....	47
2.2 - O cuidar: uma característica exclusiva de algum dos gêneros?.....	49
2.3 - O processo de feminização.....	51
2.4 - Escola e representações sociais da docência.....	53
2.5 - Atuação e comportamentos na prática pedagógica.....	57

CAPÍTULO 3 – Singularidades dos professores do gênero masculino: Resultados e Discussões.....	59
3.1 - Mapeando a docência masculina: O perfil.....	59
3.2 - Identidade masculina: Construção social.....	65
3.3 - Relações de gênero e poder: O corpo.....	67
3.4 - Superação da feminilização: História da profissão docente.....	70
3.5 - Escolha profissional: Gosto pela profissão.....	72
3.6 - Constituição do professor: Fazer pedagógico e importância do docente masculino na escola.....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
PARTE III – PERSPECTIVAS FUTURAS.....	89
REFERÊNCIAS.....	90
APÊNDICE.....	95

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho final de curso representou um requisito necessário à conclusão da graduação em Pedagogia, que durou cerca de três anos e dois meses e teve o objetivo de apontar a relevância do papel do docente homem dos anos iniciais do ensino fundamental. O mesmo ficou estruturado em três partes, sendo elas: Memorial educativo, Estudo monográfico e as Perspectivas futuras.

Na Parte I, descrevi o Memorial educativo, relatando minhas experiências de vida, com foco nas atividades que realizei durante minha trajetória escolar, os fatores que me motivaram a cursar Pedagogia, as certezas e incertezas, atividades e práticas pedagógicas de alguns professores, e o momento onde a docência masculina apareceu na minha história. Fatos esses que me fizeram chegar até a Universidade, por meio de escolhas e superações diárias.

Na Parte II, apresentei o Estudo monográfico, focado nos docentes homens que atuam nos anos iniciais de escolarização. Essa por sua vez, subdividiu-se em três capítulos: Delineando o caminho da pesquisa; Da história à prática pedagógica: As vivências e percepções dos professores do gênero masculino na escola; e Singularidades dos professores do gênero masculino: Resultados e Discussões. No primeiro capítulo, apresentei o percurso metodológico, como também os métodos e instrumentos utilizados para conduzir a pesquisa, a seleção dos sujeitos, e os procedimentos de construção e análise das informações. No segundo, explanei os percalços e situações cotidianas nas quais os professores homens passaram ao adentrar o espaço escolar, tendo que enfrentar representações e adquirir novos comportamentos. Já no terceiro capítulo, expliquei as categorias, subcategorias e descritores sobre a temática da docência masculina dos artigos enquadrados no estrato indicativo de qualidade B da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, além de ressaltar a importância desses professores no âmbito escolar, correspondendo à análise e discussão dos questionários aplicados a esses sujeitos.

Por fim, na Parte III, expressei minhas expectativas futuras como pedagogo, como também os anseios, conquistas, sonhos e perspectivas profissionais, que virão após a minha formação.

PARTE I - MEMORIAL EDUCATIVO

Narrar minha trajetória escolar pode parecer até fácil, no entanto, quando temos que falar de nós mesmos, acabamos nos travando. Apesar da dificuldade, irei explicar alguns acontecimentos que me permitiram chegar até ao curso de Pedagogia na Universidade de Brasília - UnB. Mas primeiramente, gostaria de falar um pouco sobre o meu nascimento e infância.

Nasci no dia 07 de abril de 1994 na Asa Sul, um bairro da região administrativa de Brasília, no Distrito Federal, acompanhado pelo meu irmão gêmeo Gustavo Inácio, que desde o nascimento esteve comigo em tudo o que fiz.

Desde pequenos fomos estimulados a estudar pelos nossos pais, que sempre compravam revistas com diversas atividades (ligar, marcar, responder, adivinhar e pintar), além de livros infantis para leitura e deleite. Nesse processo, o meu pai Adalberto teve certo destaque, em parceria com a minha mãe Cleide, já que foi ele que nos ensinou formas de decorar a tabuada, formação e separação de sílabas, pelo método da “escadinha”, e conjugação dos verbos em seus tempos verbais. Através de brincadeiras e atividades diversas, íamos aprendendo os conteúdos, sem que fôssemos percebendo. Devido a nossa motivação e alegria ao fazer essas atividades, nossos pais decidiram nos colocar cedo na escola.

Começamos a estudar aos três anos de idade numa turma de Jardim de Infância, atualmente educação infantil, no ano de 1997, numa escola pública nomeada Centro de Ensino Especial 01 de Brazlândia – CENE BRAZ, com a professora Evila.

Esta era uma escola de educação especial e ingressamos nela, pelo fato do meu irmão ter tido dificuldade na fala e por meus pais trabalharem, era a instituição escolar mais perto da casa da nossa avó, que nos buscava. O que mais fazíamos era pintar, desenhar, rabiscar, brincávamos com massinha de modelar, tínhamos o contato com vários animais do campo, plantávamos e colhíamos legumes nas hortas, íamos muito ao parquinho e fazíamos natação.

Desfilamos com essa escola no aniversário da cidade e nela tivemos o primeiro contato com as crianças com desenvolvimento atípico, ou melhor, com Necessidades Educacionais Especiais - NEE's.

Ao concluirmos essa etapa escolar, fomos estudar numa instituição particular, nomeada Bibãozinho durante os anos de 1998 até 2000, quando estávamos com quatro até os seis anos de idade.

Nesta escola fizemos da Pré-escola I até a Pré-escola III, que atualmente é classificada como 1º ano do ensino fundamental de nove anos, com três professoras, mas uma delas se destacou, a “tia Aldecy”. Nessa instituição, tivemos o primeiro contato com o inglês, que me gerou muita curiosidade e vontade de aprender anos depois, também fazíamos exercícios de ligar os pontos, de colar bolinhas de papel crepom, aprendemos os números, as letras e outros conteúdos.

Participamos da festa junina, dançamos quadrilha, fizemos muitos amigos e brincamos muito na corrida do coelho na época da páscoa. Quando nossos pais não podiam nos levar para a escola ou quando estávamos na casa da nossa avó, íamos na van do “tio Tom”, gostávamos muito e era só festa, já que ficaríamos juntos com vários primos e amigos.

Nos anos de 2001 e 2002, de sete até os oitos anos de idade, ingressamos na escola privada Amiguinhos do Rei, atualmente Colégio Athos, para cursarmos as 1ª e 2ª séries (2º e 3º anos). Tivemos duas professoras, no entanto uma nos marcou de forma única e admirável, a “tia Adeziley”, que sempre estava alegre e motivada.

Esta era uma instituição com o ensino direcionado à religião evangélica e nela tivemos o primeiro contato com a aula de música, fazíamos feira de ciências, apresentações musicais e de teatro, líamos a Bíblia e muitas história infantis, participávamos de competições esportivas e íamos para a sala de informática, zoológico, brinquedotecas, circos e teatros.

Nesta escola ocorreu um marco em nossas vidas, o meu irmão foi reprovado na 1ª série (2º ano), devido ao uso de remédios controlados que fazia com que ele tivesse dificuldade de aprendizagem, e dessa forma, eu e ele fomos separados. Essa situação teve grande impacto e gerou alguns problemas na nossa história escolar.

A partir dessa situação, irei narrar minha vida escolar, que não foi a mesma, já que não iria contar diretamente com o meu irmão, que acabou ficando para trás.

Devido a alguns acontecimentos e problemas institucionais, pedimos transferência para a Escola Classe 08 de Brazlândia. Com tudo o que já foi mencionado, percebe-se que a figura do docente do gênero masculino em minha trajetória escolar foi ausente, até o momento em que eu ingressei nessa última escola, que foi única e gerou benefícios na minha vida até a atual conjuntura.

Nessa instituição, estudei com nove até os dez anos de idade, durante os anos de 2003 e 2004, cursando as 3ª e 4ª séries (4º e 5º anos). Tive algumas dificuldades para se acostumar, mas mesmo assim, construí grandes amigos, dos quais ainda conversamos até hoje e fiz vários trabalhos em grupos, como maquetes e cartazes.

A minha 4ª série (5º ano) nessa escola pode ser considerada um dos ápices para a origem do tema do meu Trabalho Final de Curso, já que foi nela que tive contato com o Clézio, o meu primeiro professor do gênero masculino durante os anos iniciais do ensino fundamental. Lembro-me que a minha primeira reação ao vê-lo foi de surpresa e curiosidade, e além disso, não posso deixar de dizer, que também gerou um pouco de decepção.

Essa decepção foi muito marcante, ao passo, que me gerava questionamentos como: “Por que será que eu tenho um professor homem? Por que só minha turma tem? Por que eu não tenho também uma professora?”. Eram várias indagações e sem repostas exatas, dei a oportunidade de conhecer melhor o professor, que sempre se mostrou atencioso, educado, sereno, calmo e amigo. As aulas foram passando e eu fui me acostumando com a ideia, de modo, que tudo passou a ser visto de maneira natural, onde todos os alunos o respeitavam e compreendiam o que ele nos ensinava.

Tudo estava bem, até o dia em que ficamos tristes ao receber a notícia de que o nosso professor não poderia mais nos dar aulas, já que iria assumir outro cargo na escola. Então fomos avisados de que uma professora viria no lugar dele, o que não nos agradou, já que estávamos acostumados com o nosso professor do gênero masculino. No entanto, para a turma toda e em especial para mim, a nova docente seria a mesma que tinha me dado aulas na 1ª série (2º ano) em outra escola, a professora carinhosa, educada e admirável Adeziley.

Fomos até o fim do ano com essa nova professora e com ela também fazíamos muitas atividades interessantes, como a escrita e criação de músicas, poemas, acrósticos, brinquedos recicláveis e textos sobre meio ambiente para apresentarmos na feira de ciências que tinha o apoio do Programa Agrinho e participando desses projetos, fui criando minha consciência ambiental de protegermos o meio ambiente no qual vivemos.

Desde 2005 até 2008, com onze até quatorze anos de idade, eu estudei na escola Centro Educacional 02 de Brazlândia, que era uma escola pública e foi onde fiz da 5ª a 8ª séries (6º ao 9º anos).

Foi neste lugar que eu encontrei e conheci a maioria dos meus grandes amigos de hoje, por ter sido a escola onde estudei por mais anos consecutivos, fiz muitos trabalhos das disciplinas integrantes da parte diversificada do currículo, em sua maioria voltada para assuntos ambientais e sociais, apresentei peças teatrais, fiz muitos trabalhos artísticos como pinturas de quadros, dobraduras e quilling, cantei músicas e comi muito, além do lanche da própria escola, nós fazíamos sempre trabalhos onde tínhamos que levar comidas típicas dos estados brasileiros. Também fiz muitas experiências em Ciências, muitos cálculos, textos, resenhas, pontos geográficos, li sobre acontecimentos históricos e fui homenageado, pelo fato de superar as expectativas do professor Cícero de Educação Física no esporte salto em altura, o que me motivou bastante.

Nessa escola, com relação ao gênero, eu tive aulas quase sempre com mulheres, que caracterizavam o dobro do número dos homens. Entrei em contato com professores excepcionais que marcaram e motivaram a minha vida com os conteúdos que ministraram, exemplos de vida e alegria que nos transmitiam por serem professores. No entanto, também conheci professores que eram ignorantes, descontentes e cansados com a escolha profissional que fizeram, como por exemplo, a professora Iza. Apesar disso, soube relevar e aprendi muitas coisas com esses docentes. Concomitante a essa instituição, realizei um curso de inglês durante sete anos no Centro Interescolar de Línguas da cidade - CILB, instituição pública e de português no KUMON, que me possibilitaram um maior conhecimento para o ensino médio.

De 2009 até 2011, com quinze até dezessete anos de idade, estudei no Centro de Ensino Médio 01 de Brazlândia, uma escola pública, onde cursei do 1º ao 3º ano do ensino médio.

Neste lugar, fiz muitos amigos novos, mantive os antigos e fiz muitos trabalhos do projeto Integrando as Ciências - IC, que eram voltados para a parte ambiental, tecnológica e social, como o de Pedofilia, o de Tecnologias voltadas para as pessoas com NEE's e o de Psicanálise – o estudo da mente humana. Esses projetos deram-me uma base para o nível superior, já que fazíamos projetos nas regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT.

Tive o primeiro contato com disciplinas que não conhecia anteriormente, como Filosofia, Sociologia, Física, Química e Biologia, que a princípio pareciam até difíceis e complicadas, porém com dedicação e estudo, aprendi todas elas e até pensei em cursar uma da área exata no ensino superior. Outro aspecto importante com relação ao gênero dos docentes, é que nesse nível escolar ocorreu o inverso, a maioria dos professores era do gênero masculino, em detrimento do feminino. Também fiz várias experiências químicas, trabalhos de colagens, apresentei seminários, dei palestras nas feiras e dancei valsa.

Sempre fui um ótimo aluno, tirava notas altas, sempre ajudei os que estavam com dúvidas e dei aula de reforço, mas a princípio, eu não desejava ingressar na UnB, baseado nas críticas que se faziam a essa instituição com relação às greves e uso de drogas dos estudantes. Mesmo assim, fiz as três etapas do Programa de Avaliação Seriada - PAS e o Vestibular, juntamente com dois anos de curso pré-PAS no ALUB, como forma de reforço às disciplinas do ensino médio.

Creio que por escolha de Deus, eu deveria estudar Pedagogia na UnB, já que fui aprovado no curso nas duas avaliações que fiz como forma de ingresso na instituição (PAS e Vestibular). Apesar de não gostar da ideia, fiz minha matrícula na Universidade, mas ainda esperando o resultado em uma instituição privada, baseada na minha nota no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Para o meu desgosto, não fui aprovado em primeira chamada na instituição privada que almejava, então, comecei o curso de Pedagogia na própria UnB em 2012, com 17 anos de idade.

Apesar do meu curso não ser tão valorizado, eu sempre o ansiei, pelo fato de gostar de ensinar crianças, adolescentes, jovens e adultos desde que era pequeno, querer educar a partir da base, visando proporcionar transformações e soluções nas vidas dos alunos, e, além do mais, ver o fruto de meu trabalho e ações pedagógicas, ao encontrar com meus

alunos em profissões que os tornarão felizes. Além disso, sempre fui influenciado pelas ações da minha mãe, tias e tio, que me transmitiam a alegria e satisfação em se constituírem enquanto professores, demonstrando terem feito uma ótima escolha profissional.

Nessa instituição de ensino superior, cursei seis semestres regulares, do ano de 2012 até 2014, cada um com suas especificidades. No primeiro período eu tive cinco matérias, que de forma introdutória, apresentaram-me a Universidade, como também conhecimentos básicos para o curso, principalmente nas disciplinas de Projeto 1 e Perspectivas do Desenvolvimento Humano com as incríveis professoras Viviane Legnani e Shirleide Pereira.

No segundo período foram sete disciplinas e cito em especial as contribuições dos professores Renato Hilário e Catarina de Almeida, que me deram um norte quanto ao caminho a percorrer dentro do curso de Pedagogia em Projeto 2, como também a estrutura da educação em Organização da Educação Brasileira.

No terceiro momento foram sete matérias, das quais destaco Educação de Adultos com a professora Maria Clarisse, que demonstrou e me colocou em contato com a prática escolar da Educação de Jovens e Adultos – EJA; a docente Teresa Cristina, com os conteúdos das representações sociais; o professor Hélio José, que fez com que escrevêssemos um livro e entrevistássemos crianças quanto às temáticas na área de Ciências e em Projeto 3 – fase 1, a minha querida orientadora Maria Fernanda Cavaton, que me apresentou a educação infantil com crianças de zero a seis anos em casas sociais, como mais uma área de trabalho e pesquisa, gerando relatórios de campo e muito conhecimento. Além disso, eu passei a ser bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID por dois meses, onde coloquei vários conhecimentos teóricos em prática com alunos do 3º e 4º anos, e participando desse programa, fui pensando na temática do docente masculino, por perceber a alegria e entusiasmo dos meninos com a minha presença, de forma que me viam como um tio e até mesmo como um pai.

No quarto período foram oito disciplinas, das quais destaco Educação Matemática 1 com o professor Cristiano Muniz, que me ensinou a transpor os conteúdos matemáticos de forma lúdica e prazerosa, por meio de jogos e recursos didáticos variados; a docente Cristina Leite, que fez com que escrevêssemos um relatório sobre a importância do professor trabalhar com a história local da cidade onde está trabalhando, de modo a incentivar o sentido de

pertencimento e identidade; o professor Carlos Lopes, que em Sociologia da Educação me permitiu trabalhar com a temática do docente do gênero masculino como trabalho final da disciplina; e em Projeto 3 – fase 2, continuei com as orientações da docente Maria Fernanda Cavaton, indo em casas sociais e trabalhando com bebês e crianças pequenas.

Já no quinto momento foram nove matérias, das quais destaco Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS com a professora Edeilce Buzar, onde aprendi alguns conteúdos e gestos em línguas de sinais; a ilustre docente Paula Cobucci em Processo de Alfabetização, que me propiciou distinguir alfabetização e letramento, como também colocar os mesmos em prática com crianças de 3º ano da cidade Estrutural, bairro da região administrativa do Setor Complementar de Indústria e Abastecimento - SCIA, no Distrito Federal e a professora Girlene Ribeiro em Administração das Organizações Educativas, que a partir da gestão democrática e participativa, mostrou-me o campo de atuação do gestor escolar. Minha área de paixão é os anos iniciais do ensino fundamental, sendo assim, tive que abandonar a companhia da professora Maria Fernanda Cavaton, que focava na educação infantil. Dessa forma, realizei o Projeto 4 – fase 1, com orientação da magnífica docente Maria Emília, que fez com que eu me aproximasse mais do anos iniciais através do estágio supervisionado, onde aprendi e coloquei muito conhecimento em prática com alunos do 5º ano da cidade de Brazlândia.

Por último, no meu sexto período foram sete disciplinas, das quais destaco Atividades Lúdicas em Início de Escolarização com o professor Antônio Villar Marques, onde aprendi a importância e contribuições de se usar jogos e recursos lúdicos na hora de ensinar crianças; Oficina de Formação do Professor-leitor com a docente Paixão Marilete, que me demonstrou como usar as temáticas dos livros infantis por meio de oficinas e atividades diversas para o aprendizado dos alunos leitores e Orientação Vocacional Profissional com a professora Patrícia Torres, que me apresentou as funções e habilidades da orientação vocacional, que em parceria com a orientação educacional, constitui mais um campo de abrangência do pedagogo.

Em parceria com essas disciplinas, fui bolsista do Programa de Consolidação das Licenciaturas - Prodocência, coordenado pelas professoras Rozana Naves e Jeane Rotta, que me possibilitou conhecer os anseios e dificuldades dos alunos que estão e/ou querem fazer um curso de licenciatura, e integrei o Grupo de Estudos e pesquisas sobre Formação e Atuação de

Professores/Pedagogos – GEPEFAPe, com supervisão da incrível professora Kátia Curado, a qual tenho a honra de ser minha orientadora nesse Trabalho Final de Curso, juntamente com a docente Shirleide Pereira, com o objetivo de investigar o campo da formação de professores, especificamente as políticas, concepções e práticas, procurando produzir e divulgar conhecimentos que trouxessem análises e propostas para o avanço nos projetos de formação e o delineamento epistemológico do campo de formação de professores.

Além disso, também participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC na condição de voluntário com a temática baseada na docência do gênero masculino e sendo orientado pela professora Kátia Curado. Foi nesse programa, que mais uma vez eu tive a certeza de que escolheria o tema da docência masculina para meu trabalho final, já que estava gerando-me curiosidade e crescendo no contexto educacional.

Com relação ao Projeto 4 – fase 2, continuei com a professora Maria Emília atuando com alunos do 5º ano, onde ensinei e aprendi com eles o que é ser professor e a importância que um professor do gênero masculino tem ao atuar com os mesmos.

Como dito no início desse memorial, a Escola Classe 08 de Brazlândia, onde eu estudei e fiz as duas fases do estágio supervisionado foi e é muito marcante em minha vida escolar por dois fatores. Primeiramente pela presença do meu primeiro professor do gênero masculino, Clézio, atual diretor da escola, como também a atuação do meu tio e professor regente do 5º ano em que atuei no Projeto 4, Alberto, o qual tive a honra de tê-lo como participante em minha pesquisa exploratória com questionários para esse trabalho de conclusão e além do mais, eu o admiro muito, pela forma como demonstrou o quão gratificante é ser professor do gênero masculino dos anos iniciais, juntamente com a relevância social que esse profissional tem para com os alunos, configurando-se até mesmo como um pai.

Chego ao final do curso com muita alegria e satisfação, com a certeza de ter escolhido o curso certo que sempre desejei, no entanto, não estou completamente formado, pois sempre temos que nos renovar e além do mais, é só no chão da sala de aula que percebemos nossos avanços e dificuldades.

A prática da docência, apesar das dificuldades, é muito prazerosa e cheguei à afirmativa de que, realmente, a profissão que eu quero para o resto da minha vida é ser professor efetivo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEE-DF, onde se encontram crianças das diversas classes sociais, com os seus problemas e conflitos, como também anseios e necessidades de transformação desse meio social. Logo, como professor, independentemente da forma como os mesmos estarão, devo ensinar e trabalhar, de forma a suprir tais necessidades, que farão parte do meu fazer pedagógico.

PARTE II - ESTUDO MONOGRÁFICO

Nessa parte, irá focar-se nos docentes homens que atuam nos anos iniciais de escolarização. Essa por sua vez, subdivide-se em três capítulos: Delineando o caminho da pesquisa; Da história à prática pedagógica: As vivências e percepções dos professores do gênero masculino na escola; e Singularidades dos professores do gênero masculino: Resultados e Discussões. Dessa forma, o objeto de estudo será melhor delineado.

INTRODUÇÃO

Com a chegada dos colonizadores ao Brasil, o ensino concentrou-se nas mãos dos jesuítas. As mulheres não integravam o ensino regular, pois nessa congregação católica, só tinha professores homens, diferentemente de outras ordens religiosas. Nesse primeiro momento, propiciou-se o domínio dos homens na educação.

No período pombalino, a partir de diversas reivindicações, as meninas começaram a entrar na escola, o que se configurou num mercado de trabalho para as mulheres. Assim, começou a existir uma histórica correlação entre o acesso do grande número de mulheres no magistério. Nele, elas sempre foram tidas como as mais eficientes, levando-se em conta que algumas exigências tais como o cuidar, a transmissão de amor e a capacidade de ter muita paciência, eram características principalmente deste gênero.

O magistério por possuir essas determinadas características, fez com que os homens se afastassem dele, já que estava se caracterizando como tarefa desvalorizada, como também a não compatibilidade de horários e preconceitos advindos da cultura dominante. A ideia de que o homem era o responsável pelo sustento familiar começou a ficar muito forte,

logo este sujeito deveria procurar profissões mais bem remuneradas para cumprir o seu papel social.

Carvalho (1999) apontou que essa feminização do magistério desde os anos 20 do século XX, inicialmente nas séries primárias, aportou em meados da década de 90 do mesmo século, nas escolas secundárias ou médias. Nesse momento, surgiu a concepção de criança considerada, desde a tenra idade, como portadora de personalidade própria, cujo desenvolvimento a escola deveria apenas incentivar. Um novo perfil de adulto que deveria cuidar dessas crianças foi exigido e assim, era primordial ter empatia e identificação com ela, características essas que eram exigidas da enfermeira, da mãe e da professora.

Assunção (1996) reconheceu em professoras de escolas primárias identidade com a vocação e habilidade para ser professora. No entanto, mesmo sendo uma profissão, por muitos considerada feminina, existiram homens que se lançaram a ela. Homens que estavam reinserindo-se neste ambiente e sempre precisavam demonstrar o quão também eram capazes de educar crianças, como também constituíam importante papel no processo de educação e vida de cada aluno.

Dessa forma, os professores homens adquiriram as mesmas preocupações que as mulheres normalmente tinham, passando a enxergar o aluno de maneira global e o contato com esse gênero, fez com que as crianças já fossem aprendendo a respeitar as várias identidades dos sujeitos na sociedade.

CAPÍTULO 1 - Delineando o caminho da pesquisa

Entende-se que pesquisar é buscar informações reais, de um dado questionamento obtido. (VIEIRA, 2009). Nesse sentido, o capítulo apresentará o percurso metodológico, como também os métodos e instrumentos utilizados para conduzir a pesquisa, a seleção dos sujeitos, e os procedimentos de construção e análise das informações. Além de identificar as produções nos periódicos da Qualis B1 - B5 no período de 2000 - 2013 e selecionar as que abordavam a temática da docência masculina.

1.1 – Procedimentos metodológicos da investigação

O estudo foi realizado na metodologia de pesquisa bibliográfica que buscou construir o “estado da arte” do objeto em questão: a importância da figura masculina na docência dos anos iniciais do ensino fundamental. Tendo a finalidade de descrever a relevância desses professores homens na constituição física, intelectual, moral e social dos alunos. Nesse tipo de trabalho, os pesquisadores podem fazer um apanhado dos estudos realizados sobre determinado assunto com um olhar qualitativo, identificando as contribuições das pesquisas para o objeto, o que segundo Ferreira (2002) é motivado pela vontade de compreender a totalidade de resultados e avanços em determinadas área de conhecimento e “apresenta crescimento tanto quantitativo quanto qualitativo, principalmente nas reflexões desenvolvidas em nível de pós-graduação” (p.259).

A mesma autora ainda afirma, que pesquisas baseadas em tal metodologia:

[...] parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido

produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (FERREIRA, 2002, p.257).

Segundo Romanowski (2002), para a realização de uma pesquisa do tipo “estado da arte”, são necessários os seguintes procedimentos:

[...] definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas; localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, biblioteca eletrônica que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos; estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o corpus do estado da arte; [...] leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões, e a relação entre o pesquisador e a área; [...] análise e elaboração das conclusões preliminares. (ROMANOWSKI, 2002, p.15-16).

Nesse sentido, Romanowski & Ens (2006 apud DONATO & ENS, 2012) acrescentam que “estudos do tipo estado da arte podem trazer uma contribuição importante para as pesquisas [...], consideradas como um ponto de partida essencial para processos de análises qualitativas [...] além de apontar as lacunas que possam ainda existir num determinado campo de pesquisa”.

Na abordagem qualitativa dessa metodologia rompe-se com a objetividade que cria barreira entre o pesquisador e o objeto da pesquisa que a torna impessoal e lhe garante a cientificidade, para criar uma possibilidade de, a partir dos dados, compreender contextos e significados segundo a perspectiva dos participantes situando a interpretação. De acordo com Holanda (2006), a análise qualitativa se preocupa com uma realidade que não pode ser quantificada, ou seja, trabalha o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, sentimentos e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem se reduzir a operacionalização de variáveis. O autor ainda relata que os métodos qualitativos se descrevem como modelos diferenciados de abordagem empírica, especificamente voltada para os chamados “fenômenos humanos”.

Dessa forma, visando construir o “estado da arte” do objeto de pesquisa, realizou-se no decorrer dos estudos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, um levantamento de trabalhos em periódicos Qualis da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que abordassem a temática de pesquisa na área educacional com delimitação de serem revistas impressas.

É importante definir que Qualis é a forma pela qual a CAPES mensura a qualidade da produção científica e intelectual dos programas de pós-graduação. Segundo Lins e Pessoa (2010), os periódicos são avaliados por áreas em um processo anual de atualização e enquadrados em estratos indicativos de qualidade – A1, o de maior importância; A2; B1; B2; B3; B4; B5; C – de menor importância.

Antes de descrever o caminho da metodologia do presente estudo e almejando propiciar uma melhor compreensão da temática para os leitores, faz-se necessário apresentar uma síntese dos resultados encontrados nos achados da pesquisa de Araújo (2013) sobre a temática da docência masculina e período de 2000 a 2013 nos periódicos da Qualis A (A1 e A2). Essa pesquisa anterior baseou-se em 21 revistas, dentre as quais foram encontrados somente 9 artigos que falavam exclusivamente da docência masculina e os mesmos tiveram alguns pontos em comum, como os autores mais citados, a metodologia e a crítica de que são necessárias novas pesquisas a respeito do assunto.

Depois de selecionadas, foi feita a análise de todo material encontrado através de uma leitura periférica e assim, identificaram-se algumas categorias, das quais se destacaram o preconceito, a desvalorização, a escolha profissional, a homossexualidade, a pedofilia e as políticas públicas. Em síntese, percebeu-se que os pesquisadores da área de educação estão abordando o assunto, entretanto ainda há lacunas nos estudos, o que ainda não é suficiente para acabar com o preconceito de gênero na educação, como demonstra Rabelo (2013):

Quando se trata do olhar masculino do professor desse segmento, quase não são encontradas referências ao tema; e mais, os preconceitos e discursos que frequentam a sociedade contemporânea são reafirmados no cotidiano escolar. (RABELO, 2013, p. 909).

Seguindo o modelo da pesquisa anterior, o presente estudo foi realizado por meio de um levantamento de trabalhos enquadrados nos estratos indicativos de qualidade B1, B2, B3, B4 e B5 (Qualis B). Para esse levantamento, inicialmente identificaram-se as possíveis revistas que, pela temática, poderiam conter pesquisas relacionadas à docência. Depois de identificadas, analisaram-se as revistas que continham pesquisas relacionadas à docência masculina e eliminaram-se as que não abrangiam a temática. Nas revistas remanescentes, fez-se a delimitação de identificar pesquisas na forma de artigos, excluindo-se outras produções acadêmicas como dossiês e resenhas.

Após essa delimitação, restringiram-se as pesquisas em produções publicadas também entre os anos de 2000 a 2013, pelo fato de ser o período onde se encontra um maior estudo, interesse e publicação de artigos sobre a temática, levando-se em consideração que esse objeto de pesquisa, a importância da figura masculina na docência dos anos iniciais do ensino fundamental, é relativamente novo. Assim, analisaram-se os títulos, os resumos e as palavras-chave. As palavras que ajudaram nessa seleção foram “gênero”, “docência masculina” e “professor homem”. Depois dessa fase, realizaram-se as contagens de todos os artigos encontrados em cada volume dos periódicos por ano.

Nesse levantamento, foram identificadas 59 revistas nos periódicos da Qualis B, dedicadas às pesquisas educacionais, sendo 10 na Qualis B1, 12 na Qualis B2, 16 na Qualis B3, 11 na Qualis B4 e 10 na Qualis B5, como pode ser percebido no quadro 1.

Quadro 1 – Quantidade de periódicos educacionais em versão impressa da Qualis B1, B2, B3, B4 e B5 da CAPES

QUALIS	PERIÓDICOS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO
B1	10
B2	12
B3	16
B4	11
B5	10
TOTAL	59
Fonte: Elaboração do autor.	

Na área de educação foi possível observar que, dos 8.014 artigos publicados no período analisado, apenas 05 artigos tratam da pesquisa sobre professores do gênero masculino, o que demonstra a importância de se avançar na temática, tendo-se em vista as contribuições e potencialidades desses sujeitos no âmbito escolar.

No quadro 2 abaixo há uma relação de artigos identificados por ano de publicação, como também as publicações encontradas sobre a temática, no periódico B1. Nele pode-se perceber que as produções dessas revistas em parte tiveram um pequeno crescimento, como também um certo retrocesso e posteriormente um avanço nos últimos anos.

Quadro 2 - Artigos do periódico B1 no período de 2000 - 2013

Revista		00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13
Educação e Cultura contemporânea	P	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	8	16	20	32
	T	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0	0	0
Educação em Foco (UEMG)	P	-	-	-	-	-	-	-	-	9	16	12	14	19	14
	T	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0	0	0	0	0
Educação em Foco (UFJF)	P	-	-	20	23	10	14	21	28	27	18	16	17	17	18
	T	-	-	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Educação (UFSM)	P	20	19	23	20	21	25	28	28	32	37	34	33	38	43
	T	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Educação Unisinos	P	-	-	-	-	12	21	27	21	24	25	27	25	28	28
	T	-	-	-	-	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Em Aberto	P	32	27	13	11	-	-	-	14	8	22	15	17	17	28
	T	0	0	0	0	-	-	-	0	0	0	0	0	0	0
Leitura: Teoria e Prática	P	16	3	11	15	18	15	15	14	17	19	19	16	17	-
	T	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	P	25	9	6	6	8	16	26	30	29	34	31	36	41	37
	T	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Sociedade e Estado (UnB)	P	-	-	13	15	19	24	24	15	18	24	21	26	-	-
	T	-	-	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-
Teias (RJ)	P	17	17	14	9	8	9	10	12	13	22	37	50	54	56
	T	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Legenda: (-) Não há publicações ou não foi possível acesso.															
(P) Produção / (T) Temática.															
Fonte: Elaboração do autor.															

O quadro 3 representa o quantitativo de artigos nas revistas constantes do periódico B2. Nele são apresentadas as 12 revistas constantes no periódico que abordavam a temática da pesquisa em educação de forma geral. A partir do ano de 2000, pelo menos uma revista nova começou a ser publicada, de modo que teve um grande crescimento, no entanto, nos últimos dois anos, percebe-se a interrupção de publicações de uma das revistas.

Quadro 3 - Artigos do periódico B2 no período de 2000 – 2013

Revista		00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13
Educação em Perspectiva (impresso)	P	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	17	15	19	21
	T	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0	0	0
Educação e Linguagem Educativa (UCG)	P	-	-	-	-	-	-	-	19	24	28	26	12	22	25
	T	-	-	-	-	-	-	-	0	0	0	0	0	0	0
Emancipação (UEPG - impresso)	P	-	6	9	9	13	11	15	26	18	19	19	20	20	20
	T	-	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Espaço e Cultura (UERJ)	P	-	-	4	12	12	9	-	15	12	15	15	13	14	18
	T	-	-	0	0	0	0	-	0	0	0	0	0	0	0
Linguagem, Educação e Sociedade (UFPI)	P	-	-	-	9	16	18	18	15	23	18	17	18	17	21
	T	-	-	-	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Pesquisa em Foco (UEMA)	P	-	-	-	-	-	-	-	-	7	14	6	7	-	-
	T	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0	0	0	-	-
Reflexão e Ação (UNISC)	P	-	-	-	-	-	-	-	16	13	27	23	26	29	50
	T	-	-	-	-	-	-	-	0	0	0	0	0	0	0
Retratos da Escola	P	-	-	-	-	-	-	-	-	-	32	24	24	29	36
	T	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0	0	0	0
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	P	27	9	6	6	8	16	20	26	25	30	32	29	35	31
	T	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Revista Eletrônica de Educação (São Carlos)	P	-	-	-	-	-	-	-	5	9	19	15	18	34	53
	T	-	-	-	-	-	-	-	0	0	0	0	0	0	0
Trabalho e Educação (UFMG)	P	16	16	15	16	15	14	13	12	24	27	27	26	37	33
	T	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Legenda: (-) Não há publicações ou não foi possível acesso. (P) Produção / (T) Temática.

Fonte: Elaboração do autor.

A seguir exibe-se o quadro 4, demonstrando o periódico B3 com o quantitativo de artigos identificados. Nele existe um número muito maior de publicações, totalizando 16 revistas, enquanto que nos periódicos B1, encontrou-se 10 e no B2 obtém-se 12 revistas correlacionadas ao âmbito educacional. Nota-se, também, que a maior parte das revistas começou suas publicações no ano 2000, de forma que a cada dois anos, pelo menos uma revista iniciava o seu trabalho e assim, em 2010 todas as revistas estavam publicando ao mesmo tempo.

Quadro 4 - Artigos do periódico B3 no período de 2000 - 2013

Revista		00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13
Cadernos de Pedagogia	P	-	-	-	-	-	-	-	13	22	17	14	21	20	20
	T	-	-	-	-	-	-	-	0	0	0	0	0	0	0
Conhecimento & Diversidade	P	-	-	-	-	-	-	-	-	-	16	15	17	16	21
	T	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0	0	0	0
Contexto & Educação	P	-	8	25	13	8	9	21	20	19	19	17	20	20	18
	T	-	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Dialogia (UNINOVE)	P	-	10	9	11	8	9	12	13	17	20	20	25	22	21
	T	-	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ensino Em Re-Vista	P	9	11	13	7	10		7		10	14	27	27	28	31
	T	0	0	0	0	0		0		0	0	0	0	0	0
Formação Docente	P	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6	14	15	17	-
	T	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0	0	0	-
Meta: Avaliação	P	-	-	-	-	-	-	-	-	-	13	14	16	16	17
	T	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0	0	0	0
Olhar de Professor (UEPG)	P	14	14	14	12	24	24	24	24	24	20	13	24	23	12
	T	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Plures. Humanidades (Ribeirão Preto)	P	10	10	11	10	12	11	10	10	11	12	10	11	11	12
	T	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Poíesis Pedagógica	P	-	-	-	8	10	-	10	-	8	10	23	20	17	17
	T	-	-	-	0	0	-	0	-	0	0	0	0	0	0
Poíesis - (UNISUL)	P	-	-	-	-	-	-	-	-	14	14	12	23	31	13
	T	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0	0	0	0	0
Práxis Educacional (UESB)	P	-	-	-	-	-	11	14	15	17	14	19	15	25	20
	T	-	-	-	-	-	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Revista de Ciências da Educação	P	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	16	25	26	40
	T	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0	0	0
Revista FAED – UNEMAT	P	-	-	-	9	12	22	12	9	17	17	15	18	18	17
	T	-	-	-	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Temas em Educação (UFPB)	P	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7	-	6	14
	T	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	0	0
UNOPAR Científica - Ciências Humanas e Educação	P	19	7	10	8	10	11	10	12	18	18	18	22	21	23
	T	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Legenda: (-) Não há publicações ou não foi possível acesso.

(P) Produção / (T) Temática.

Fonte: Elaboração do autor.

No periódico B4 constata-se um declínio nas produções acadêmicas das revistas em relação aos periódicos anteriores que possuíam uma média de publicações de 1.996, enquanto que esse periódico somou apenas 1.063 publicações. Também se identificou 2011,

como o ano em que a maioria das revistas teve a sua maior publicação de revistas, desde quando começaram suas publicações. Além disso, é visível um crescimento nítido no número de publicações das Revistas “Lugares de Educação” e “Profissão Docente” no período de 2012 para 2013, conforme o quadro 5 a seguir.

Quadro 5 - Artigos do periódico B4 no período de 2000 – 2013

Revista		00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13
Cadernos de pesquisa em educação PPGE-UFES	P	-	-	-	-	-	-	-	-	-	17	16	25	18	16
	T	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0	0	0	0
Cadernos de Pesquisa (UFMA)	P	14	11	14	15	8	-	-	-	-	-	-	20	-	-
	T	0	0	0	0	0	-	-	-	-	-	-	0	-	-
Educação Brasileira	P	-	-	-	-	-	5	7	7	8	6	7	8	8	8
	T	-	-	-	-	-	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Educação em Destaque	P	-	-	-	-	-	-	-	-	16	12	7	-	-	-
	T	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0	0	-	-	-
Interfaces da Educação	P	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	27	29	31	26
	T	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0	0	0
Revista de Educação Popular	P	-	-	9	6	6	13	6	9	8	12	8	10	22	17
	T	-	-	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Revista Didática Sistemática	P	-	-	-	-	-	10	22	21	32	22	24	14	21	21
	T	-	-	-	-	-	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Revista Educação e Cidadania	P	-	12	10	-	9	13	14	11	11	16	14	17	8	-
	T	-	0	0	-	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-
Revista Espaço Pedagógico	P	-	-	-	-	-	-	-	-	-	12	20	22	24	24
	T	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0	0	0	0
Revista Lugares de Educação	P	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	20	15	41
	T	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0	0
Revista Profissão Docente	P	-	12	12	9	3	8	7	9	6	14	16	15	11	21
	T	-	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Legenda: (-) Não há publicações ou não foi possível acesso. (P) Produção / (T) Temática.															
Fonte: Elaboração do autor.															

O último periódico, que é o B5, notavelmente é o menor estrato indicativo de qualidade encontrado, com apenas 963 publicações. No entanto, apesar de um universo reduzido, foi encontrado nesse periódico um dos artigos lidos sobre a temática da docência

masculina. Percebe-se também uma redução do número de revistas, além da interrupção da Revista “Cadernos da Escola de Educação da Unibrasil” que somente publicou de 2004 até 2005. Outro aspecto relevante é o grande número de artigos da Revista “Eventos pedagógicos” no ano de 2012, que totalizou 112 publicações, como é verificado no quadro 6.

Quadro 6 - Artigos do periódico B5 no período de 2000 – 2013

Revista		00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13
Cadernos da Escola de Educação da Unibrasil	P	-	-	-	-	15	16	-	-	-	-	-	-	-	-
	T	-	-	-	-	0	0	-	-	-	-	-	-	-	-
Cadernos de Educação	P	-	-	-	-	9	27	34	36	41	51	35	10	43	32
	T	-	-	-	-	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Debates em Educação	P	-	-	-	-	-	-	-	-	-	14	13	13	14	15
	T	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0	0	0	1
Educação Matemática em Foco	P	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	14	7
	T	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0
Eventos Pedagógicos	P	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	9	64	112	44
	T	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0	0	0
Ideação (Unioeste, Impresso)	P	-	-	-	4	7	7	15	9	14	11	20	13	15	19
	T	-	-	-	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
REI - Revista de Educação do IDEAU	P	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	32	20	27	21
	T	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0	0	0
Revista da Faculdade de Educação (UNEMAT)	P	-	-	-	7	13	20	12	9	16	17	14	18	18	17
	T	-	-	-	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Revista de Educação, Ciência e Cultura	P	-	-	-	-	-	-	-	16	18	10	16	21	25	23
	T	-	-	-	-	-	-	-	0	0	0	0	0	0	0
Revista de Educação, Gestão e Sociedade	P	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	8	29	26	24
	T	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0	0	0
Legenda: (-) Não há publicações ou não foi possível acesso.															
(P) Produção / (T) Temática.															
Fonte: Elaboração do autor.															

Algumas revistas continham mais de um volume por ano, então foi feita uma contagem de artigos publicados em cada volume, em cada ano, por revista, no período

delimitado de 2000 a 2013. Depois disso foi elaborado um quadro que contivesse apenas os artigos na temática de docente do gênero masculino, demonstrando de forma clara e objetiva em quais revistas e em qual ano foram encontrados esses trabalhos. A partir desse quadro, pode-se perceber que somente a partir de 2006 houve publicação nos periódicos Qualis B da CAPES sobre a temática desse trabalho. Dessa forma, nota-se também que além do número reduzido de artigos encontrados quanto ao tema de investigação, somente os estratos indicativos de qualidade B1, B3 e B5 publicaram com relação ao mesmo, como se observa no quadro 7 abaixo.

Quadro 7 - Quantitativo de artigos sobre docência masculina nas revistas por periódico Qualis

PERIÓDICOS B1	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	TOTAL
Educação (UFSM)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	01
Educação Unisinos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	01
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-	01
TOTAL	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-	02	03
PERIÓDICOS B3	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	TOTAL
Olhar de Professor (UEPG)	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-	-	-	-	01
TOTAL	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-	-	-	-	01
PERIÓDICOS B5	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	TOTAL
Debates em Educação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	01
TOTAL	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	01
TOTAL GERAL	-	-	-	-	-	-	01	-	-	01	-	-	-	03	05
Legenda: (-) Não há publicações.															
Fonte: Elaboração do autor.															

No quadro 8, demonstra-se o quantitativo do total de artigos publicados em cada periódico Qualis entre o período estabelecido de 2000 a 2013, com a somatória ao final de 8.014 artigos e o quantitativo de 05 artigos publicados sobre professores do gênero masculino no mesmo período, como também a porcentagem representada de cada uma.

Quadro 8 - Quantidade de artigos publicados nas revistas no total e na temática

PERIÓDICOS/QUALIS	ARTIGOS PUBLICADOS ENTRE 2000 E 2013	ARTIGOS SOBRE A DOCÊNCIA MASCULINA	PORCENTAGEM
B1	2.096	03	0,143%
B2	1.794	00	0%
B3	2.098	01	0,047%
B4	1.063	00	0%
B5	963	01	0,103%
TOTAL	8.014	05	0,062%
Fonte: Elaboração do autor.			

Cabe salientar que o autor percebeu algumas dificuldades nos estudos realizados, já que alguns artigos traziam as palavras-chave selecionadas, mas, incoerentemente, o texto tratava apenas em um parágrafo ou uma breve citação sobre essas palavras, sem ser a verdadeira essência do estudo.

É interessante a constatação de que a maior parte das publicações sobre docência masculina foi identificada na Qualis B1, sendo, portanto, o estrato de maior qualidade na categoria B. Essa comprovação demonstra que apesar de pouco volume de publicações sobre o assunto, as existentes foram de grande valia na construção no trabalho final, o que revela o interesse de alguns autores em desbravar esse campo, sendo a sua maioria mulheres, o que chega a ser paradoxal, já que o tema é sobre professor homem. No entanto, o importante são as ricas contribuições.

Depois de encontrados os cinco artigos dentro das delimitações iniciais, realizou-se a leitura de todos, retirando as citações, itens e demais informações para a construção da análise dos estudos, como também a metodologia que utilizaram e os resultados encontrados.

O primeiro artigo, intitulado “Relações de gênero na escola: feminilidade e masculinidade na educação infantil” de Brabo e Oriani (2013) possui dados importantes para a pesquisa. Neste, a metodologia utilizada foi a pesquisa de campo, pesquisa bibliográfica e entrevistas semi-estruturadas. Apesar dos professores homens serem poucos, eles precisam ser considerados e ouvidos. Além disso, comprovam a todo instante que realmente são homens; confrontam-se com muitas pressões sociais; encontram um pouco de dificuldade e receio por parte dos pais; não trabalham em turmas de crianças muito pequenas; ficam mais com turmas integrais, onde as crianças precisam um pouco mais de disciplina e firmeza; possuem diferenças em suas práticas pedagógicas e assemelham-se a figura do pai. Os resultados mostraram que a identidade masculina e feminina, bem como os papéis sociais para ambos os sexos, historicamente, são construções humanas que podem ser modificadas, principalmente na escola.

O segundo artigo, denominado “Os professores do sexo masculino no ensino “primário”: um “corpo estranho” no cotidiano das escolas públicas do Rio de Janeiro (Brasil) e de Aveiro (Portugal)” foi da autoria de Rabelo (2009). A metodologia utilizada foi de cunho quantitativo e qualitativo, juntamente com a aplicação de questionários e entrevistas semi-estruturadas. O texto explana que o magistério, enquanto profissão, requer cuidado de crianças, como também muita dedicação, comprometimento, competência, profissionalismo e conhecimento. Os professores homens gostam de lidar com crianças e a maioria escolheu essa profissão por afinidade; têm privilégios nos cargos de maior prestígio na educação, como direção, coordenação e supervisão; estão na escola repensando os papéis masculinos e femininos nas profissões; são felizes e autorrealizam-se no trabalho. Como resultados, encontrou-se que os homens que estão no ensino primário, mesmo sofrendo preconceitos, podem sim ter sucesso na carreira.

O terceiro artigo, nomeado “Gênero, masculinidade e magistério: horizontes de pesquisa” foi escrito por Ferreira e Carvalho (2006). A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, como também a análise de dados do Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. O mesmo demonstra que os docentes do gênero masculino estão frente à racionalidade, impessoalidade, profissionalismo, técnica e

conhecimento científico; chegam ao magistério um pouco mais tarde que a mulher e muitos já trazem uma certa experiência com o ensino. Seus desempenhos são marcados pelo compromisso; interesse em aprofundar os estudos; iniciativas para envolver a comunidade; participação efetiva e ativa nos encontros de planejamento e ávidos por novas aprendizagens. Nesse processo, a escola deve ser mais aberta, para acompanhar o debate sobre as relações de gênero, buscando uma educação livre de estereótipos. Como resultado, identificou-se que os estudos disponíveis sobre o exercício do magistério por sujeitos do sexo masculino não indicaram diferenças marcantes em relação aos modelos femininos de docência.

O quarto artigo, designado “O corpo docente masculino: suas variações e (in)conformidades” foi de autoria de Rosa e Lima (2013). Nele, a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo e entrevistas semi-estruturadas. Explica-se que o corpo é usado como divisor em questões de classe, gênero e sexo; tem poder afetivo; capacidade de alterar os espaços por onde transitam e também possui capacidades de serem afetados e transformados pelo contato com outros corpos e espaços. Como resultado, percebe-se que o corpo do professor homem consegue transmitir muitas informações, como a autoridade, responsabilidade e educação para os alunos.

O quinto e último artigo, com o nome “Questões sobre a formação de professores: Profissionalização, formação e feminização/femilização” de Neto e Freire (2013), utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica e a análise da LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No texto, decorrendo a história da educação no Brasil, procurou-se desvendar a causa do quadro decrescente de professores, como também o surgimento e prática dos processos de feminização e feminilização da profissão docente. Nesse sentido, os professores homens quando adentram este campo educacional, têm que superar e combater a forma com que essa profissão adquiriu características femininas. Com relação aos resultados, constatou-se que a falta da identidade da profissão docente fez com que ela fosse desvalorizada e as pessoas, mesmo habilitadas a exercê-la, muitas vezes preferiram atuar em outra área.

Além dessa catalogação, levantaram-se algumas categorias sobre a temática baseados nos artigos escolhidos, como “identidade masculina”, “escolha profissional”, “constituição do professor”, “poder” e “feminilização”. Posteriormente foram as subcategorias, como “construção social”, “gosto pela profissão”, “fazer pedagógico e importância do docente masculino na escola”, “corpo” e “história da profissão docente”,

juntamente com os descritores, tais como “desnaturalizar as diferenças entre os gêneros”, “o que leva o homem a escolher a docência”, “a diferença existente entre o trabalho do homem e da mulher na docência”, “atitude corporal” e “combater a forma que a profissão adquire características femininas”. Esses aspectos podem ser visualizados no quadro 9 a seguir.

Quadro 9 – Categorias, subcategorias e descritores criados pelo autor

ARTIGOS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DESCRITORES
BRABO; T. S. A. M.; ORIANE; V. P. Relações de gênero na escola: feminilidade e masculinidade na Educação Infantil. Educação Unisinos (Online), v. 17, maio/ago., 2013. p. 145.	Identidade masculina	Construção social	Desnaturalizar as diferenças entre os gêneros
RABELO, Amanda Oliveira. Os professores do sexo masculino no ensino “primário”: um “corpo estranho” no cotidiano das escolas públicas do Rio de Janeiro (Brasil) e de Aveiro (Portugal). Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 90, n. 226, set./dez., 2009. p. 636-649.	Escolha profissional	Gosto pela profissão	O que leva o homem a escolher a docência
FERREIRA; J. L.; CARVALHO; M. E. P. Gênero, masculinidade e magistério: horizontes de pesquisa. Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 9, 2006. p.143-157.	Constituição do professor	Fazer pedagógico e importância do docente masculino na escola	A diferença existente entre o trabalho do homem e da mulher na docência
ROSA; R. M.; LIMA; P. de M. O corpo docente masculino: suas variações e (in)conformidades. Educação; Santa Maria, v. 38, n. 1, jan./abr., 2013. p. 123-136.	Poder	Corpo	Atitude corporal
NETO; J. B.; FREIRE; E. C. Questões sobre a formação de professores: Profissionalização, formação e feminização/femilização. Debates em Educação. Maceió, v. 5, n. 9, jan./jun., 2013.	Feminilização	História da profissão docente	Combater a forma que a profissão adquire características femininas
Fonte: Elaboração do autor.			

Em um segundo momento, todas essas categorias, subcategorias e descritores sobre a temática da docência masculina serão explicadas de uma forma mais detalhada, no corpo do trabalho, permitindo um melhor entendimento sobre a pesquisa.

1.2 - Técnica de pesquisa

O questionário é uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. Tem como objetivo conhecer opiniões, interesses, crenças, etc. (GIL, 1994). Um questionário pode ser composto de perguntas abertas, semiabertas, fechadas e de múltipla escolha e visa recolher informações baseando-se, geralmente, na opinião de um grupo representativo da população em estudo.

Dentre as vantagens desse instrumento, de acordo com Gil (1994), está na possibilidade de abranger um maior número de pessoas, já que pode ser enviado por e-mail; implica menores gastos com pessoal; garante o anonimato das respostas; permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado. Não obstante, também possui algumas limitações, já que exclui as pessoas analfabetas; impede o auxílio ao informante quando este possui alguma dúvida, como ainda o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido; não oferece a garantia de que a maioria das pessoas devolva-o devidamente preenchido, o que pode implicar a significativa diminuição da representatividade da amostra; e proporciona resultados bastante críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significado diferente para cada sujeito pesquisado.

A opção pelo questionário, no presente trabalho foi considerada, pelo fato de todos os docentes estarem de férias coletivas. Dessa forma, o instrumento foi criado em uma plataforma online, pela facilidade e praticidade, onde o autor encaminhava o *link* do mesmo por meio do perfil de uma rede social e e-mail dos respondentes.

A coleta de dados desse trabalho contou com a aplicação de um questionário (APÊNDICE), que em sua estrutura, continha trinta questões abertas, semiabertas e fechadas a fim de conhecer o perfil e caracterização dos participantes, como também a idade, curso e área de graduação, locais de trabalho, razões e experiências profissionais com anos iniciais, satisfação e influência dos familiares, professores e amigos, significado de docência, vontade

de continuar ou mudar de área de atuação, aspirações profissionais, aptidão de gênero para o magistério, relacionamento com as crianças, pais, professoras e comunidade escolar, como também as características, diferenças, vantagens e dificuldades de um professor, enquanto homem.

1.3 – Sujeitos da pesquisa

Foram aplicados aleatoriamente 30 questionários, compostos também por questões abertas, aos docentes do gênero masculino que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública do Distrito Federal.

1.4 - Procedimentos de construção das informações

O pesquisador procurou os trinta participantes através de perfis em comunidades de educação e amigos próximos em uma rede social. O número de docentes do gênero masculino encontrados foi grande, e tal situação foi de intensa surpresa para o autor, que sabendo do número reduzido de professores homens atuando nos anos iniciais, pretendia identificar apenas dez respondentes.

O critério utilizado na escolha dos participantes se baseou na experiência e atuação nos anos iniciais de vários pedagogos, como também profissionais formados em outras graduações, com o curso de magistério.

Após localizá-los, o pesquisador se apresentou e explicou a temática do trabalho, de modo claro e compreensivo. Em seguida, encaminhou o *link* do questionário, criado através de uma plataforma online, para o perfil dos participantes, como também uma cópia por e-mail. Dessa forma, visando certa praticidade, os mesmos tiveram o tempo que julgaram necessário para responderem as questões. Ao término de cada questionário, as respostas eram

encaminhadas para uma página de acesso do autor, que as lia e interpretava, sem saber de suas identidades.

Outro aspecto da pesquisa, observado na conversa com os participantes na rede social, foi o interesse pela temática, que como a bibliografia mostra, ainda é um espaço novo, como também a satisfação, receptividade e trabalho com dedicação da parte dos mesmos para com o autor. Além disso, notou-se o incentivo para os amigos professores também responderem o questionário da pesquisa.

Em suma, os respondentes agradeceram a oportunidade de dar suas respostas e depoimentos, em contribuição sobre a temática, e solicitaram uma cópia posterior do trabalho, para auxílio e complementação em suas práticas pedagógicas.

1.5 - Procedimentos de análise das informações

As respostas dos participantes foram tabuladas e analisadas, com o objetivo de apontar a importância do papel do docente homem nos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, levantaram-se algumas categorias, subcategorias e descritores temáticos, a partir da leitura dos cinco artigos encontrados na Qualis B.

CAPÍTULO 2 – Da história à prática pedagógica: As vivências e percepções dos professores do gênero masculino na escola

Este capítulo tem o objetivo de explanar os percalços e situações cotidianas nas quais os professores homens passam ao adentrar o espaço escolar, tendo que enfrentar representações e adquirir novos comportamentos. Nesse sentido, a história da docência será relatada deste o momento inicial em que os homens predominavam na educação, passando posteriormente pelo momento da feminização, como também a atual reinserção dos mesmos neste campo profissional, envolvendo o cuidar e as relações de gênero.

2.1 – Perspectivas históricas da docência

Com a chegada dos colonizadores ao Brasil, o ensino concentrou-se nas mãos da Igreja, principalmente, dos jesuítas. Este ensino que era ministrado pelas ordens religiosas nas missões e nos colégios fundados por elas, destinava-se à catequese, como também à formação das elites. Como afirma Stamatto (2002):

Desde a primeira escola de ler e escrever, erguida pelos anos de 1549, pelos primeiros jesuítas aportados no país, a intenção da formação cultural da elite branca e masculina foi nítida na obra jesuítica. As mulheres logo ficaram exclusas do sistema escolar estabelecido na colônia. Podiam, quando muito, educar-se na catequese, já que estavam destinadas ao casamento e trabalhos domésticos, cantos e orações, controle de pais e maridos. (STAMATTO, 2002, p.2).

No período colonial, as mulheres tiveram esse acesso restrito ou nulo à escolarização, podendo em alguns casos estudar em casa, com preceptores, ou em alguns conventos visando a vida religiosa. Amplamente divulgada na época, “a prática de enclausuramento das mulheres foi utilizada, durante todo o período colonial, como dispositivo da dominação masculina sobre as mulheres”. (ALGRANTI, 1993, p.61).

Esta situação, paulatinamente, foi se modificando com a permissão para a frequência às salas de aula para as meninas, desde as reformas pombalinas e a abertura e instalação de escolas régias para o público feminino, embora o ensino fosse feito separadamente por sexo, onde somente professoras mulheres podiam dar aulas às meninas e professores homens aos meninos e nunca as meninas estariam ao lado dos meninos na mesma sala de aula. Com Pombal, oficialmente, as meninas entraram na escola e assim, surgiu um mercado de trabalho para as mulheres através do magistério público.

Outro aspecto importante para a compreensão de características do exercício docente é a feminização ocorrida em relação aos agentes que desempenham essa função, especialmente no que diz respeito àqueles situados no primeiro segmento do ensino fundamental. Chamon (2005) aponta que, apesar de especificidades regionais, a partir do século XIX o magistério assumiu no Ocidente características de função feminina, fato que se relaciona à constituição das formas de produção no mundo capitalista e do processo de urbanização que o acompanhou. A função de ensinar, especialmente para os primeiros anos da escolarização básica, constituiu-se historicamente como função feminina.

No Brasil, com o advento da República, um novo ideário político se apresentou, no qual a necessidade de educação e moralização da população despontou como condição de promoção do progresso. De acordo com Chamon (2005), nesse momento, a mulher foi convocada para desempenhar a tarefa de ensinar, tarefa mal remunerada e desvalorizada socialmente, que os homens abandonavam sempre que encontravam ocupação melhor.

Dessa forma, percebe-se que no século XIX quase não havia mulheres responsáveis pela educação formal. Gradativamente, durante o século XX, as mulheres foram se ocupando dessa atividade, por motivos sociais e econômicos.

Sob esse aspecto, o Estado passou a difundir a educação da população como nobre missão à qual a mulher estaria naturalmente vocacionada, reforçando estereótipos existentes na sociedade. Para Chamon (1995), a mulher foi direcionada para a docência por ser mais submissa e econômica, possuir experiência na disciplinarização de crianças, além do fato de os homens não estarem mais dispostos a assumir essa tarefa.

O magistério por possuir determinadas características, quase que exclusivamente, do público feminino, como o cuidar, que será trabalhado no próximo tópico, fez com que os

homens se afastassem dele, também devido ao fato de pouca remuneração, não compatibilidade de horários e preconceitos advindos da cultura dominante.

2.2 - O cuidar: uma característica exclusiva de algum dos gêneros?

No dicionário Aulete (2004) encontra-se as seguintes, dentre outras definições para o termo cuidar: “ter cuidados com (algo, alguém ou si próprio); tratar; tomar conta de (alguém ou algo)” e ainda, “ter o encargo de; encarregar-se de; responsabilizar(-se)”, passando por “interessar-se por e tratar-se”. Relacionando as definições trazidas pelo dicionário com as atividades esperadas do profissional que atua ou pretende atuar na educação de crianças, pode-se perceber que o ponto central do cuidar, na formação de professores, está estritamente ligada a atitudes consideradas femininas, como apresenta Ridenti e Vianna (1998):

Muitas atividades profissionais que se relacionam com o cuidado são consideradas femininas (enfermagem, cuidar de crianças pequenas, educação infantil, etc.) A nosso ver, o ato de cuidar, fundamental na relação com a criança, deve ser encarado como uma atividade que envolve compromisso moral de dedicação ao outro e independente do sexo de quem o executa. (RIDENTI; VIANNA, 1998, p. 99)

Tomar conta de crianças é um papel social atribuído às mulheres, em virtude de tal ação se aproximar dos atributos maternos, ao lado de outras que socialmente se atribuem ao gênero feminino e que pode ser uma das bases para se entender a feminização do magistério. Por mais que as autoras acima citadas percebam o cuidar como uma característica humana, esta característica ainda está enraizada, na visão da sociedade, às ocupações femininas. Surge, basicamente, desta ligação do cuidar com a figura feminina e, mais tarde, com a figura materna a estreita ideia, quase que indissociável da professora de crianças, e, assim, a educação de crianças fica sendo considerada uma profissão feminina.

É, justamente no âmbito social, que surge esta diferenciação. Assim como, também, o conceito de gênero, que é concebido como a:

[...] organização social da diferença sexual percebida. O que não significa que gênero reflita ou implemente 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, grupos sociais e no tempo, já que nada no corpo [...] determina univocamente como a divisão social será estabelecida. (SCOTT, 1994 p.13)

Segundo Izquierdo (1994), “às ocupações são atribuídos conteúdos de gênero, isto é, certas ocupações são consideradas masculinas ou femininas, independentemente de serem exercidas por homens ou mulheres”. (IZQUIERDO, 1994 apud CARVALHO, 1999, p.37). Cuidar remete à maternagem e neste sentido, está intimamente associado aos cuidados femininos. “A atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância, e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas” (LOURO, 1997, p.88), bem como as relações que devem ser desenvolvidas no interior da escola precisam se aproximar das relações familiares pautadas e embasadas em afeto e confiança, tornando-se, os professores e as professoras, responsáveis pelo cuidar das estudantes e dos estudantes sob sua responsabilidade.

Identifica-se que são atribuídas às mulheres várias características designadas de acordo com a sociedade, que por vezes são naturalizadas baseando-se nas diferenças físicas entre homens e mulheres, mas se deve ter em mente, que a educação é uma tarefa social, logo deve ser realizada por pessoas independentemente de gênero.

Dessa forma, os homens buscam “nadar contra a corrente” da sociedade e dos discursos hegemônicos de gênero, visando alcançar os campos de atuação que não lhes pertenciam mais. Isso conduz, principalmente, ao posicionamento contrário aos discursos de gênero que estão postos pela sociedade, e que pode ser sinal do nascimento de um “novo homem” (NOLASCO, 1997) e de outras possibilidades de se viver as masculinidades. Ao enfrentarem esse ambiente tipicamente feminino, os professores homens têm ter que superar o processo de feminização, que será delineado no item subsequente.

2.3 – O processo de feminização

O cuidar está associado muitas vezes ao caráter feminino e aporta-se na educação, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, onde se encontra quase em sua totalidade mulheres, o que caracteriza o processo de feminização.

Carvalho (1999) e Louro (1997) apontam para a década de 20 do século passado as origens da feminização do magistério no Brasil. Louro (1997, p.95) ainda esclarece que “o magistério torna-se uma escolha profissional admitida e indicada para mulheres”, porém, mesmo devendo professores e professoras compartilharem de uma vida pessoal exemplar, onde são dirigidas a eles e elas tarefas diferentes, já que os professores deveriam ensinar aos meninos e as professoras às meninas. Também o currículo, os programas e as habilidades exigidas eram diferenciados para meninos e meninas, como exemplifica Tanuri (2000, p.66), “aliás, mecanismos de exclusão refletiam-se mesmo na escola primária, onde o currículo para o sexo feminino era mais reduzido e diferenciado, contemplando o domínio de trabalhos domésticos”. Completando, Louro (1997, p. 95) diz que “além destas diferenças, o salário também era diferenciado para professores e professoras”.

A feminização que já se apresentava ao magistério, perpetuou-se pelo pouco interesse do “elemento masculino, em vista da reduzida remuneração”, além da possibilidade de “conciliar as funções domésticas da mulher tradicionalmente cultivadas e os preconceitos que bloqueavam sua profissionalização”. (TANURI, 2000, p.66). Além destes fatores, Louro (1997) aponta, ainda, como argumentos favoráveis a este processo, a vinculação à função de mãe a responsabilidade pela educação de filhos e filhas, além da necessidade do magistério incorporar práticas que eram tradicionalmente associadas “às mulheres, como o amor, a sensibilidade, o cuidado, etc.” (p. 96). Assim, o magistério tomou contornos domésticos e o cuidar passou a ser o ponto central da carreira.

Carvalho (1999) afirma que a feminização do magistério desde os anos 20 do século XX, inicialmente nas “séries primárias”, aportou em meados da década de 90 do mesmo século, nas escolas secundárias ou médias. A autora, ao estabelecer esta relação de cuidado na escola, identifica a multiplicidade de significados ligados à prestação de serviços pessoais a outros, podendo também ser empregado no sentido de empatia, carinho, respeito,

atenção, proteção, compaixão e compromisso com a comunidade, correspondendo ainda ao trabalho como mãe, filha ou irmã, transitando entre as esferas da vida pública e privada.

Da família ao mercado de trabalho e às políticas públicas, confundia-se trabalho, cuidado e emprego. A autora considera também que no século XX surge a concepção de criança considerada, desde o início da vida, portadora de personalidade própria, cujo desabrochar a escola deveria apenas assistir e incentivar. Surge, também, um novo perfil de adulto que deve cuidar desta criança, seja em casa, na escola e na sociedade, tendo como necessário a empatia e identificação com a mesma, características a se exigir da enfermeira, da mãe e da professora.

A feminização da docência pode ser compreendida:

[...] não apenas como crescimento numérico das mulheres empregadas como professoras, mas também, como estabelecimento de características do gênero feminino [...] em que a transmissão de saberes se subordina a um desenvolvimento harmonioso de personalidade integral, através de uma disciplina obtida pela persuasão e amor, mais que pela razão e a autoridade; quanto mais o trabalho docente com crianças é idealizado como não-intelectual, enfatizando suas dimensões relacional e afetiva, mais se aproximam as imagens da escola primária e seu trabalho docente das características tidas como femininas”. (CARVALHO, 1999, p.71).

Nesta linha, Assunção (1996) reconhece em professoras de “escolas primárias” identidade com a vocação para ser professora, adquiridas a partir de representações da docência e influenciadas pelo senso comum, como poderá ser estudado no ponto subsequente. A partir desse aspecto, surgem novas questões relacionadas à opção pela docência, onde alguns docentes a consideram como uma vocação. (ASSUNÇÃO, 1996). Há ainda aqueles que consideram uma escolha naturalmente feminina ou, ainda, a docência pode ser uma opção de profissionalização, com emprego quase sempre garantido, como aponta Carvalho. (1999, p.176).

2.4 – Escola e representações sociais da docência

O exercício docente nos anos iniciais do ensino fundamental é exercido em sua maioria por mulheres, dessa forma, para alguns autores, percebe-se a profissão sendo desvalorizada socialmente. No entanto, cabe ressaltar, como afirma Rabelo (2009):

[...] que [...] a desvalorização financeira e social da docência não foi relacionada com a entrada das mulheres no magistério – pois antes disso ela já existia [...]. Por isso, podemos afirmar que a feminização do magistério primário não tem potencializado uma depreciação social e/ou financeira da profissão, assim também consideramos que essa desvalorização não diminuiria com a entrada de mais homens no magistério primário [...]. (RABELO, 2009, p. 641).

Dentro desse processo, a escola, assim como qualquer outra instituição social, é atravessada por representações sociais, mais especificadamente de gênero.

Conceitua-se o termo representação social, como um conceito heurístico, reflexo do conceito durkheimiano de representação coletiva, que se revelou frutuoso para identificar, descrever e articular aqueles “sistemas de valores, ideias e práticas” que permitem as pessoas “orientar-se em seu mundo material e social, controlá-lo e comunicar-se umas com as outras através de um código de denominação e de classificação dos vários aspectos desse mundo e de sua história individual e grupal”. (MOSCOVICI, 1983, p. 593 apud PAIVA, 1999).

Este aspecto correlaciona-se com as modalidades de conhecimentos práticos com influência do senso comum, arte, religião, filosofia e ciência, que são fenômenos sociais que passam por aspectos cognitivos, possuem funções ideológicas e simbólicas, interferem na comunicação e vivência dos grupos e predisõem a ação.

Segundo Jodelet (2002, p.22), as representações sociais são “uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Assim, o fato de a docência nos primeiros anos do ensino fundamental ser exercida majoritariamente por mulheres, interfere na forma como essa função é percebida pelos agentes sociais que dela se ocupam, na forma como são vistos socialmente e também no próprio exercício da função.

As representações sociais possuem papel ativo e contribuem para formar a ideia que os agentes sociais têm de si e do outro, e ao mesmo tempo em que expressam determinada opinião aceita por todos os sujeitos, que está relacionada a certo grupo ou classe social e que também são armas de combate, utilizadas nos embates travados para impor essa visão do mundo.

Seguindo o pensamento de Penna (2007), existe por um lado, as relações de força presentes no mundo social que tendem a reproduzir-se nas visões de mundo e nas categorias utilizadas para nomeá-lo, e, por outro lado, o fato das categorias que tornam o mundo possível de estar em jogo nas disputas sociais, significa que elas podem ser transformadas. Para Bourdieu (1996, p.107), as representações são “atos de percepção e apreciação, de conhecimento e reconhecimento, nos quais os agentes investem interesses. Ao expressarem visão de mundo expressam consenso sobre o sentido e traçam fronteiras relacionadas a divisões existentes no mundo social”.

Entender as questões de gênero presentes nas representações sociais, compreende analisar a construção social elaborada tendo por base diferenças sexuais, no entanto, apoiadas em relações de poder e dominação. Segundo Bourdieu (2003), para se compreender a dominação masculina, socialmente construída, há que se compreender a dimensão simbólica dessa dominação, por meio de sua naturalização, que se inscreve nos corpos e nas mentes dos homens e das mulheres, e que por sua vez, apresenta-se não apenas na realidade objetiva, mas na representação dessa realidade.

A dominação masculina nas diversas áreas de atuação é marcada pela violência simbólica, por isso, muitas vezes torna-se invisível e ao mesmo tempo, é reconhecida tanto pelos dominantes, quanto pelos dominados. Já no campo educacional, local de maior abrangência feminina, a mesma violência ocorre por parte das professoras em direcionamento aos professores homens. Para o autor, isso ocorre porque, ao ser subjetivada, essa dominação constitui categorias para a classificação e organização do mundo, que por sua vez estão em concordância com as estruturas sociais. Em suas palavras, “o mundo social constrói o corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e de divisão sexualizantes” (p.18). O ponto de vista do dominado sobre si mesmo, constitui-se a partir de categorias impostas pelos dominantes, o que faz com que se apresentem como naturais, na forma de aptidões, inclinações e vocações.

Dessa forma, em alguns aspectos, a dominação masculina aparece como natural nos vários âmbitos sociais, assim como também as mulheres na área educacional, por estar inscrita tanto na objetividade como na subjetividade. Está na objetividade das estruturas sociais, conferindo a um determinado gênero a melhor parte, bem como nos esquemas de percepção moldados nessas condições.

As estruturas cognitivas e sociais estão em concordância, o que dificulta a percepção da dominação. A própria definição social do corpo é produto de trabalho social e a dominação é legitimada por sua inscrição em diferenças biológicas, em que não só as representações sociais são orientadas, mas a própria construção prática de homens viris e mulheres femininas, e que são assentadas em aspectos do habitus.

Um dos principais conceitos de Bourdieu é o habitus, que foi desenvolvido com o objetivo de pôr fim à oposição entre indivíduo e sociedade. Para o autor, o habitus liga o indivíduo à sociedade, apresentando-se como social e individual ao mesmo tempo e refere-se tanto a um grupo, quanto a uma classe e, obrigatoriamente ao indivíduo. O conceito de habitus é concebido como:

Um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...]. (BOURDIEU, 1983, p. 65).

Na trajetória de cada indivíduo, são incorporados habitus que define um gesto, a forma de se dizer, as posturas ou atitudes a serem adotadas, a forma de perceber e aprovar ou desaprovar uma situação. Neste processo, “ser” é fruto das disposições culturais em que cada um se encontra e essas vão se interiorizando de forma cada vez mais profunda, dando-lhe uma forma de agir, pensar, perceber e sentir. (SETTON, 1989).

O habitus é consequência de uma trajetória de vida que auxilia a pensar as características de um ser social e que se materializa como um sistema de disposições ora consciente, ora inconsciente de escolhas. Esse conceito habilita a pensar o processo de constituição das identidades sociais no mundo contemporâneo, uma vez que o habitus passa a ser o social incorporado. (SETTON, 1989). A partir disso, tem-se a formação dos habitus primários, manifestados ainda na infância, sendo mais duradouros na família e posteriormente, o habitus secundário, que é aquele incorporado na escola e vida profissional, a partir do contato com pessoas de outros universos de vida.

Nesse sentido, a ação de escolher muitas vezes implica abrir mão de algo que não foi escolhido. Pardal, Martins e Dias explicam que os indivíduos passam constantemente por processo de escolha, que não é:

[...] o resultado de uma análise racional e objetiva da realidade, mas o resultado de um saber comum, construído e acumulado no percurso histórico e na vivência cotidiana de cada indivíduo, de uma forma em que os dados objetivos se cruzam com a experiência subjetiva. (PARDAL; MARTINS; DIAS, 2007, p. 69-70).

A subjetividade de cada um está presente na opção a seguir da via profissional, entretanto, as condições objetivas/externas e as representações sociais veiculadas por elas sempre influenciarão esta escolha de alguma forma. Não se pode esquecer destes fatores ao analisar as escolhas profissionais, pois os professores são “pessoas que efetuam escolhas concretas determinadas pela sua existência objetiva e por sentimentos que, embora não mensuráveis, são possuidores do sentido e do significado da vida de cada uma”. (ALMEIDA, 1998, p. 30).

Apesar de todos os homens serem ensinados socialmente a optar e operar em um sistema de regras e a perseguir um conjunto de objetivos, mantendo a coesão dos grupos a que pertencem, ressalta-se que a existência de outras intenções pode modificar as regras dos grupos sociais. Encontra-se tal argumento na seguinte citação de Almeida (1998, p. 175): “existe uma liberdade de escolha que concerne a todo ser humano e que o faz traçar seu próprio caminho, que, muitas vezes, é diferente daquilo que dele se espera”. Assim, existem homens que escolhem o magistério, assim como também existem mulheres que optam por profissões consideradas masculinas, mesmo com todas as influências sociais contrárias a esta opção.

Segundo Rabelo (2010), a profissão docente não é escolhida somente por fatores pessoais, já que a escolha é permeada por várias influências sociais, que interferem no sujeito desde ao nascer. Esta permanente dualidade também interfere na opção profissional dos homens pela docência, que acontece pela associação de diversos fatores, acontecimentos e imperativos institucionais, familiares e financeiros. À vista disso, os professores homens ao ingressarem no campo educativo, terão que atuar e adquirir determinados comportamentos para se adequarem ao que é esperado deles, temática que será explorada a seguir.

2.5 - Atuação e comportamentos na prática pedagógica

Como instituição moderna, a escola, para obter seus resultados, submete os sujeitos a exames, ao currículo, a uma arquitetura própria, a métodos pedagógicos para ensinar e disciplinar e à formação específica para os professores. (SPARTACUS, 2010). Essa instituição implica-se na construção dos sujeitos e também vai agir sobre as subjetividades dos professores e professoras. Esses professores homens também serão moldados pela escola, tanto no que se refere ao ser professor, mas, especialmente, no ser professor homem nos anos iniciais.

Segundo Spartacus (2011), a entrada e permanência destes professores neste segmento, acabam por trazer à tona comportamentos, atitudes e vigilâncias de mentes e corpos. É esperado do profissional que atua nos anos iniciais carinho e paciência, assim como também afeto e demonstrações dele, porém, quando se tem a presença de um professor homem, surgem as técnicas de autodisciplinamento e de autoexame.

De acordo com o autor, os professores para serem aceitos no ambiente escolar, utilizam-se de métodos para se disciplinarizar e adequar-se ao padrão exigido da escola e de professora dos anos iniciais, que são adotados como padrão para atuação, mesmo daqueles indivíduos que não correspondem a tais pré-requisitos. Esta disciplinarização passa, sobretudo, pelo corpo e esse é o local em que eles devem demonstrar o seu autocontrole, transformando-se em um lugar de informação. Porém, precisa-se de muito investimento para dominar o corpo e mantê-lo sobre controle, pode significar torná-lo mais útil e formatá-lo ao que se espera.

Acerca das técnicas utilizadas neste disciplinamento do corpo, especificadamente sobre as que se usam no foro íntimo e para autodisciplinamento, Foucault (2007) escreve:

Técnicas sempre minuciosas, muitas vezes íntimas, mas que tem sua importância: porque definem um certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova “microfísica” do poder; e porque não cessaram, desde o século XVII, de ganhar campos cada vez mais vastos, como se tendem-se a cobrir o corpo social inteiro. (FOUCAULT, 2007, P. 120).

Os professores buscam através das técnicas, além de disciplinar seus corpos, inserirem-se no contexto escolar, realizando em seus corpos uma forma de integração no grupo ao qual buscam pertencimento.

Spartacus (2011) em seu estudo, afirma que os professores nas escolas não são somente analisados, observados e examinados como professores dos anos iniciais, mas como professores homens dos anos iniciais. O gênero destes professores faz a diferença, marca, identifica e determina um lugar que é o de professor homem.

Outra situação dos professores homens é que pelo fato de estarem em uma profissão feminizada, sem prestígio e com baixa remuneração, eles podem ter a necessidade de se afirmarem enquanto homens. Tal necessidade pode converter-se em estratégias, como a busca pelos cargos de mais alta remuneração e status, que predominam nas representações como mais adequados aos profissionais do sexo masculino, porque neles exerce-se mais autoridade e respeito. Enfim, os estereótipos de gênero podem determinar esta busca por altos cargos. (RABELO, 2010, p. 294-295)

Contudo, apesar de serem minoria e de todas as dificuldades e situações que passam, existem professores homens que ingressam no campo educacional, com características e aspectos positivos, visando superar as barreiras, a partir de um repensar e discussões das questões de gênero.

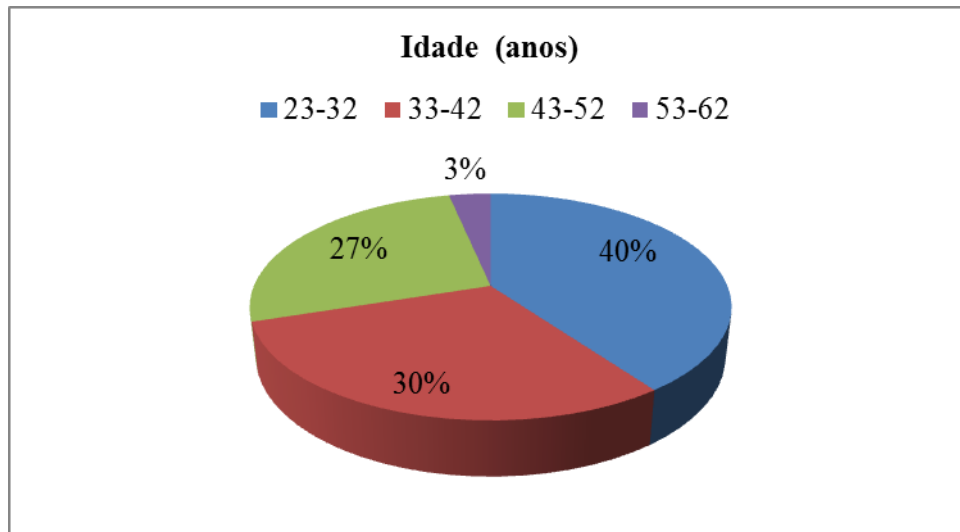
CAPÍTULO 3 – Singularidades dos professores do gênero masculino: Resultados e Discussões

Neste capítulo serão explicadas as categorias, subcategorias e descritores sobre a temática da docência masculina dos artigos enquadrados no estrato indicativo de qualidade B da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Além disso, será exposto em palavras acadêmicas a atuação e prática pedagógica dos docentes do gênero masculino que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública de ensino do Distrito Federal. O mesmo, com o objetivo de ressaltar a importância desses professores no âmbito escolar, correspondendo à análise e discussão dos questionários aplicados a esses sujeitos.

3.1 - Mapeando a docência masculina: O perfil

Antes de adentrar na análise das respostas, faz-se necessário descrever o perfil traçado desses professores homens, concordando com Limonta (2009, p.125), quando afirma que discutir o “perfil ajuda na análise das concepções sobre a identidade profissional, o curso de Pedagogia e a formação do pedagogo”.

Partindo dessa compreensão, obtiveram-se respostas de questionários de várias faixas etárias. A maioria dos professores que respondeu estava na faixa de 23 a 32 anos, correspondente a 40% dos sujeitos. A segunda maior quantidade de respostas foi de 33 a 42 anos (conforme apresentado no gráfico 1).

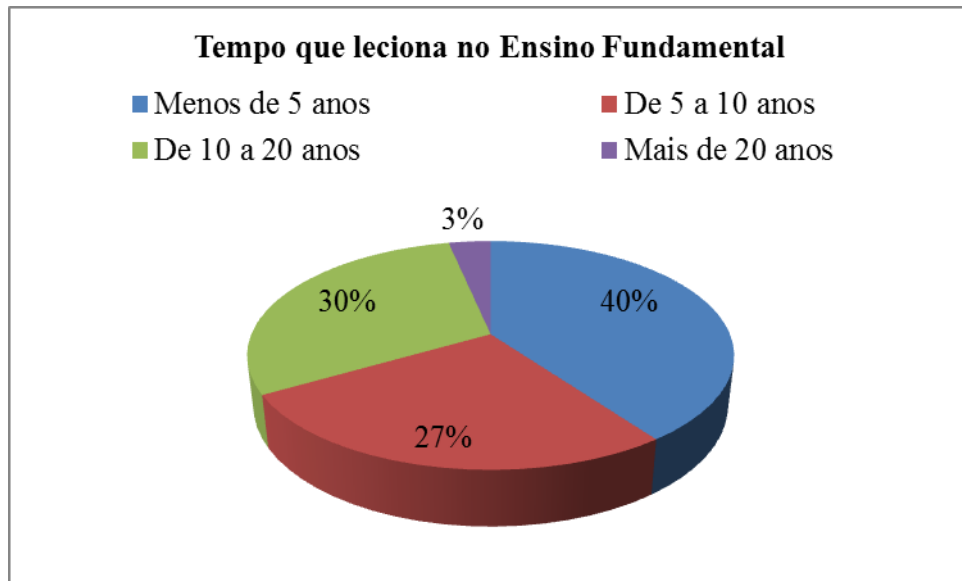
Gráfico 1 - Qual a sua idade?

Fonte: Pesquisa de campo.

Dessa forma, percebe-se que os docentes do gênero masculino em sua maioria são novos, o que evidencia que o âmbito educacional tem aberto as portas para os mais jovens, que a partir de mudanças de atitudes, começaram a perceber a docência como uma atração, como também mercado de trabalho. Essa característica indica que após a conclusão do curso de graduação, tornaram-se profissionais docentes ainda na juventude. Com relação a isso, um estudo realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO em 2004, salienta que a idade do professor constitui uma das marcas de sua atuação e abarca algumas questões eventualmente relacionadas a ela como “a renovação dos quadros docentes por efeito de concurso/aposentadoria, a aceitação de novas concepções pedagógicas, a maior ou menor experiência, entre outras”. (UNESCO, 2004, p. 48).

Assim como aconteceu quanto à faixa etária, também se recebeu respostas de participantes com diferentes tempos de docência no 1º ao 5º ano do ensino fundamental. A maioria tem menos de 5 anos de atuação pedagógica (40%), o que demonstra o ingresso recente desses profissionais no âmbito escolar. Logo em seguida vêm os que possuem de 10 a 20 anos (30%) de experiência e posteriormente, a minoria dos professores tem mais de 20 anos de trabalho (ver gráfico 2).

Gráfico 2 - Há quanto tempo leciona no 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental?

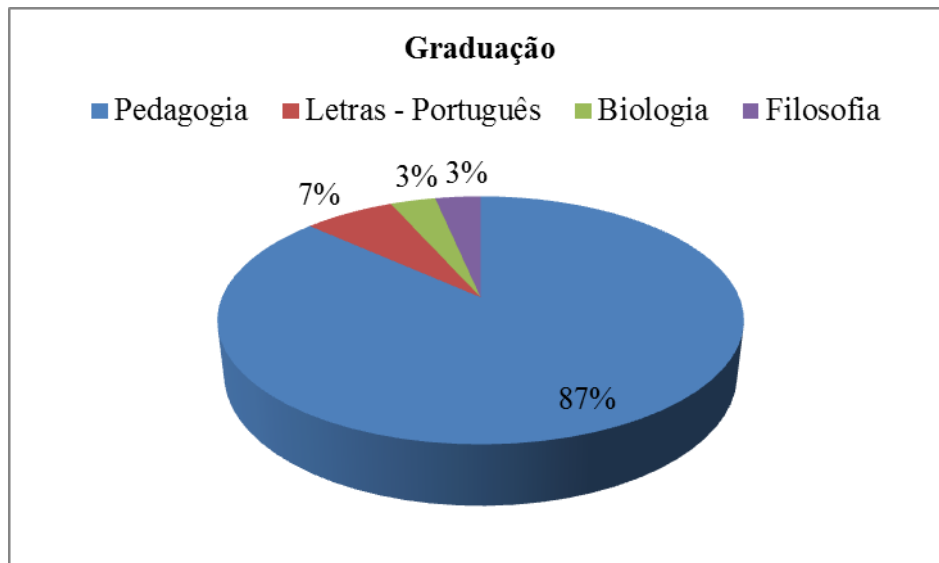


Fonte: Pesquisa de campo.

O fato de se ter uma minoria de professores homens com mais de 20 anos de experiência é interessante quando comparado às mulheres, já que em grande parte, as mesmas possuem muito mais tempo de atuação e idade, pelo aspecto da feminização do magistério. Esse aspecto é demonstrado na pesquisa de Gatti e Barreto (2009), que afirmam que:

Os alunos de Pedagogia são também mais numerosos nas faixas etárias dos mais velhos, no intervalo de 30 a 39 anos (26,6%), ou acima de 40 anos (16,8%), quando comparados aos estudantes das licenciaturas. [...] predominantes especialmente no magistério das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, as mulheres constituem igualmente a maioria absoluta dos estudantes de Pedagogia: 92,5% na atualidade. (GATTI; BARRETTO, 2009).

Quase todos os docentes possuem graduação em Pedagogia (87%), sendo motivados por fatores intrínsecos à escolha da docência, dentre eles o fato de gostar da profissão, de ensinar, de crianças e por querer mudar o mundo, o que contraria algumas referências acadêmicas sobre o assunto e as representações que circulam na sociedade, de que os homens não gostam e não têm aptidão para lidar com crianças. (RABELO, 2009, p. 639). Os demais sujeitos possuem outros cursos de licenciatura como Letras – Português, Biologia e Filosofia, juntamente com o curso de magistério (conforme no gráfico 3).

Gráfico 3 - Qual a sua graduação?

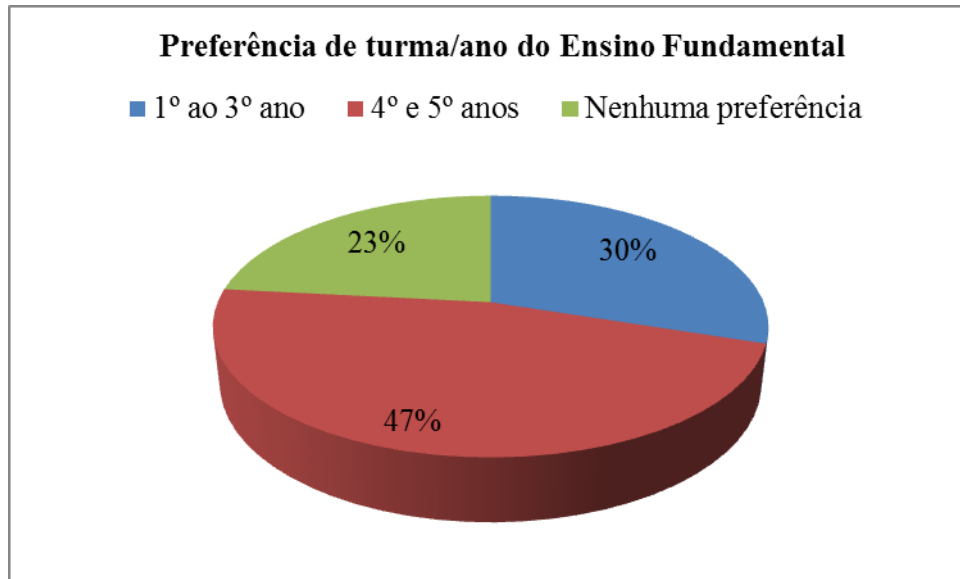
Fonte: Pesquisa de campo.

Essa constatação de que todos os docentes encontrados possuem uma licenciatura em nível superior, demonstra que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, por meio da nova redação dada pela Lei nº 12.796/13 no seu artigo 62, que explica que a formação de docentes para atuar na educação básica será feita em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida também, 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, vem sendo cumprida, de modo a possibilitar futuramente uma qualificação da educação e valorização dos profissionais.

No entanto, em algumas localidades brasileiras, tal situação ainda não é realidade, levando-se em consideração algumas precariedades, como também a falta de investimentos e a real colaboração entre os entes federativos.

Com relação à preferência de turma/ano dos docentes que atuam nos anos iniciais, constatou-se que 47% gosta mais de trabalhar e atuar com os 4º e 5º anos (ver gráfico 4).

Gráfico 4 – Possui alguma preferência de turma/ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Qual?



Fonte: Pesquisa de campo.

À vista disso, encontram-se vários professores homens com alunos maiores, principalmente os do 4º e 5º anos, já que de acordo com alguns respondentes:

[...] são mais autônomos e são mais visíveis os resultados. (Questionário 1).

[...] é muito boa essa fase, pois os alunos são mais interessados e curiosos. (Questionário 23).

Certa parte dos docentes não gosta muito de dar aulas para as crianças menores, no entanto, a segunda opção escolhida mostra que alguns possuem gosto, admiração e demonstram muita competência na alfabetização, que compreende do 1º ao 3º ano, pelo aspecto de:

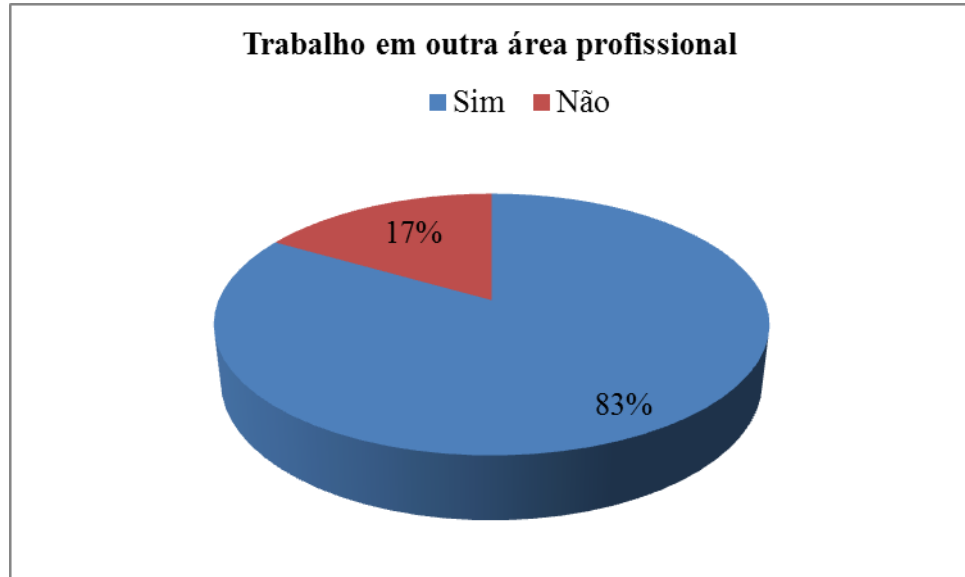
[...] os alunos estarem ainda no processo de alfabetização, mas já terem uma maior autonomia. (Questionário 12).

[...] gosto de alfabetização! (Questionário 21).

Já os demais afirmaram que não possuem preferência alguma, assim, estariam aptos a lecionar em qualquer turma. Tal aspecto é de grande valia, já que se percebe que os docentes sentem-se habilitados a atuar na prática pedagógica em qualquer grupo de alunos. Além disso, muitos não preferem ensinar um ano ou turma específica por muito tempo, já que anseiam ter contato com várias idades e diversidades de crianças.

Do total de docentes pesquisados, 83% já trabalhou em outra área profissional antes de atuarem exclusivamente com a docência (conforme gráfico 5).

Gráfico 5 - Já trabalhou em outra área profissional?



Fonte: Pesquisa de campo.

Esses docentes muitas das vezes fizeram o magistério, o curso superior e o concurso como uma forma de fugir da ação monótona e insatisfação nos cargos ou áreas que antes atuavam, dentre as quais se destacavam o comércio, área administrativa, transporte público e militar. Os demais professores disseram nunca ter trabalhado antes em nenhuma ocupação, de modo que ser professor foi a primeira e atual escolha profissional.

Com estes dados, tem-se uma noção geral de quem são os respondentes ao questionário. Como se percebe, são heterogêneos, cada um possui a sua subjetividade e diversas são as faixas etárias, cursos de graduação, tempo de serviço, atuação, escolha profissional e mercado de trabalho. No entanto, o principal elo entre todos é o fato de estarem atuando e constituindo-se docentes dos anos iniciais do ensino fundamental. Sendo assim, identifica-se um certo crescimento no número desses profissionais nas escolas, baseados na satisfação e gosto profissional. Dessa forma, também se faz necessário demonstrar qual é a identidade desses sujeitos que decidem atuar nesse campo profissional.

3.2 - Identidade masculina: Construção social

Tornar-se mulher ou homem, de acordo com a perspectiva de Beauvoir (1975), envolve, desde a infância, uma constante busca pela construção da identidade feminina ou masculina, que vai sendo delineada em características opostas e que definem os papéis sexuais bem como os comportamentos e os caminhos que homens e mulheres seguirão na vida.

Nesse processo, os aspectos da masculinidade e feminilidade estão presentes, e em constante correlação, como também oposição. Dessa forma, ambas são formadas por atribuições vindas a partir da cultura e da sociedade, de modo a criar os padrões do que é ser homem e mulher.

Como é percebido, os modelos esperados para os homens e as mulheres são moldados a partir da maior interferência de fenômenos da história e sociedade, do que apenas os aspectos biológicos, tidos como natos. Assim sendo, os mesmos são construídos aos poucos, através das vivências nos espaços familiares e escolares, como também nos jogos e brincadeiras tradicionais, conjuntamente com a mídia, que por meio dos seus veículos de comunicação, propaga o que é esperado para cada ser.

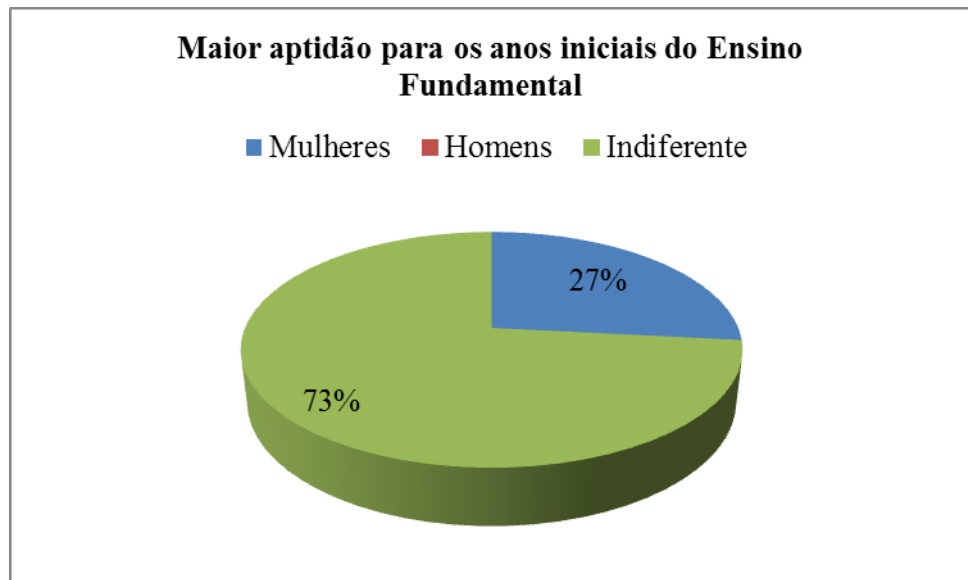
À vista disso, a construção das identidades masculina e feminina é constituída por meio de oposições ou diferenciações entre os papéis sociais do homem e da mulher, através da socialização desde a tenra idade. Como Schäffer (1990) afirma, é através da internalização dos diversos papéis que:

[...] a pessoa assume na realidade do grupo familiar que sua identidade começa a ser gerada. Posteriormente, a identidade de papel vai sofrendo um processo gradual de individualização, sendo substituída pela identidade do EU. (SHÄFFER, 1990, p. 13).

Com relação a essa temática, foi indagado aos respondentes do questionário sobre o gênero que teria a maior aptidão para o magistério. Com a análise das respostas, percebeu-se que para 73% dos sujeitos, essa aptidão é indiferente do gênero (ver gráfico 6). Contextualizando, os papéis sociais e sexuais são construídos e logo, não existem profissões

específicas para cada gênero, logo a docência é um campo aberto para todos os sexos e a aptidão é adquirida, o que requer a construção e formação da mesma durante as atividades.

Gráfico 6 – Quem tem mais aptidão para o magistério do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental?



Fonte: Pesquisa de campo.

A sociedade construiu marcas de masculinidade e feminilidade nas profissões, embora como demonstre Rabelo (2009, p. 643), no caso da profissão de docência ou em qualquer outra não existe uma aptidão específica do sexo feminino, nem mesmo os homens que estivessem nessas profissões estariam deslocados, já que possibilitam a atuação de todas as pessoas, independentemente de gênero.

Dentre as principais justificativas desses sujeitos pela indiferença do gênero na aptidão docente, destacam-se algumas:

Existem bons profissionais dos dois sexos [...]. (Questionário 1).

Não acredito que a questão de gênero influencia o profissional ser melhor ou pior que outro. (Questionário 2).

O sexo não imputa ao indivíduo maior ou menor capacitação ao exercer sua função. (Questionário 5).

A aptidão é uma característica construída, portanto, não está ligada ao sexo e sim ao desenvolvimento humano. (Questionário 13).

A aptidão virá com o conhecimento e, claro, a partir da escolha; independe do sexo do candidato ao exercício do Magistério. (Questionário 27).

Além disso, outra resposta significativa que foi dada por um dos questionados corrobora com a indagação:

Eu diria que não existem profissões adequadas a homens e a mulheres, pois essas representações são frutos de construções sociais e não são naturais. [...] a sociocultura associa o magistério ao gênero feminino, dentre outras razões, porque consideram que profissões relacionadas ao cuidado com o outro são funções femininas. E a inserção de homens no magistério de anos iniciais pode ajudar a quebrar esse conceito arraigado de naturalização da mulher. (Questionário 13).

Esses docentes do gênero masculino e feminino que estão presentes na escola possuem uma aptidão que foi construída, de acordo com o seu próprio desenvolvimento humano e fazer pedagógico, o que vai ao encontro da explanação de Rabelo (2009, p. 643), que afirma que esses atores estão repensando os papéis masculinos e femininos nas profissões e, por consequência, incluindo mudanças nas relações de gênero e poder, tema que será discutido no próximo tópico.

3.3 - Relações de gênero e poder: O corpo

A categoria de gênero é de suma importância, já que questiona os papéis sociais destinados às mulheres e aos homens. Conceituando gênero, Scott (1998) diz que:

Por gênero me refiro ao discurso da diferença dos sexos. Ele não se relaciona simplesmente às ideias, mas também às instituições, às estruturas, às práticas cotidianas, como aos rituais, e tudo o que constitui as relações sociais. O discurso é o instrumento de entrada na ordem do mundo; mesmo não sendo anterior à organização social, é dela inseparável. Segue-se, então, que o gênero é a organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas ele constrói o sentido desta realidade. A diferença sexual não é causa originária da qual a organização social poderia derivar: ela é, antes, uma estrutura social móvel que deve ser analisada nos seus diferentes contextos históricos. (SCOTT, 1998, p. 15 apud COLLING, 2004, p.39).

Concebendo gênero como uma construção histórica articulada socialmente com outras categorias como classe e raça, Scott (1995) propõe uma correlação entre duas proposições. “O gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” e o “gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”. A autora ainda afirma, que “o gênero é um campo primeiro no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado”. (SCOTT, 1995, p.86 apud SPARTACUS, 2011, p.102).

Corroborando com esta perspectiva, Bourdieu (1999) explana que as relações de gênero são relações de poder enraizadas na divisão das coisas e das atividades, sexuais ou de outra natureza, segundo a oposição entre masculino e feminino, em conformidade com sistemas de posições binárias. Nessa relação, o corpo caracteriza-se por suas muitas potencialidades, além de representar diversos significados. Como dialogam Rosa e Lima (2013), o mesmo:

Comporta dores, paixões, afetos, traumas, emoções, desejos e virtudes. O corpo é lugar de todo acontecimento. É o lugar onde a vida ganha vida [...]. O corpo nasce do imbricamento entre natureza e cultura. Ele é puro movimento [...]. (ROSA e LIMA, 2013, p. 126).

Baseado nos autores, ao corpo atribui-se conceitos como potência, já que o mesmo é arraigado de poder de ação sobre o mundo e sobre si próprio, além de sua materialidade ser marcada por divisores étnicos, de classe social, de gênero e sexualidade. Esse aspecto se evidencia na fala de um professor, sujeito da pesquisa de Rosa e Lima (2013), quando faz referência ao lugar do corpo no ofício docente:

Então, eu acho que ser professor, de alguma forma, é ser pretensioso. É gostar de ter seu corpo em evidência [...]. Eu percebo que a gente vai caminhando e as pessoas vão nos reverenciando pelo fato de sermos professores. Por mais que a gente tenha dificuldade de perceber isso, quando um professor vem numa direção, todo mundo se abre no corredor para que ele passe e todo mundo o cumprimenta, não importa se as pessoas gostam ou não gostam, mas todo mundo o reverencia. (ROSA e LIMA, 2013, p. 127).

Como afirmou o entrevistado, o corpo possui suas possibilidades, em parceria com a ideia de poder afetivo, que altera os espaços por onde transita, podendo também ser afetado e transformado pelo contato com outros corpos e espaços.

Baseado nesse processo, onde o poder do corpo perpassa as relações de gênero, Louro (1997) faz um resgate do movimento histórico de masculinização e, posteriormente, de feminização do magistério. No seu estudo, relata que as primeiras escolas no Brasil foram

administradas e lecionadas por homens, religiosos, bispos e padres. Só a partir da segunda metade do século XIX é que as mulheres vão chegando à escola, primeiro na condição de alunas e depois como docentes.

Com o advento da República, um novo ideário político se apresentou, no qual a necessidade de educação e moralização da população despontou como condição de promoção do progresso. De acordo com Chamon (2005), as mulheres foram convocadas para desempenhar a tarefa de ensinar, já que tinham que educar os filhos e incentivar o estudo em casa. Além disso, essa tarefa era muito mal remunerada e desvalorizada socialmente, o que fazia com que os homens a abandonassem sempre que encontravam ocupação melhor.

Desse modo, o campo da educação foi tomado por singularidades do gênero feminino, o que vai ao encontro dos pressupostos de Carvalho (1998), que ao focar o ensino nos anos iniciais do ensino fundamental, diz que:

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

Com isso, muitas pessoas associam a profissão docente ao gênero feminino, e com relação às mesmas, os sujeitos participantes da pesquisa deixaram alguns conselhos, dentre os quais se acentuam:

Que assim como outras profissões, o sexo não é um pré-requisito primordial. Que cada qual tem suas características únicas. [...] ambos passaram pelo mesmo processo de formação, não havendo assim diferenças. (Questionário 5).

Gênero não define caráter, personalidade e muito menos capacidade intelectual e profissional. (Questionário 11).

Que, embora esta seja uma tendência histórica, a presença masculina é fundamental para a formação da identidade dos alunos e alunas. (Questionário 14).

Consequentemente, os pensamentos dessas pessoas devem ser modificados, já que a escola, numa visão mais contemporânea, caracteriza-se como mais aberta, acompanhando o debate sobre as relações de gênero e buscando uma educação livre de estereótipos, de modo que o docente homem não seja tão rechaçado nessa instituição como educador. (SAPAROLLI apud CARVALHO, 1998). Então, torna-se válida a tentativa de investir na compreensão das

relações sociais de sexo e gênero na formação continuada do professorado, equipes técnicas, gestores e setores que trabalham com as políticas públicas para a educação.

Assim, para Ferreira e Carvalho (2006, p. 154), as questões de gênero perpassam a prática pedagógica, estando em primeiro plano na própria constituição da professora e do professor como pessoa do sexo feminino ou masculino. A presença de homens e mulheres no magistério tem interferências no processo de conhecimento das crianças e na configuração das masculinidades e feminilidades dos professores e professoras, alunos e alunas, onde cada ser constitui-se num sujeito historicamente situado em um determinado tempo, com sua própria história de vida e especificidades. Esses aspectos favorecem a superação do processo de feminilização da docência, assunto a ser trabalhado na próxima categoria de estudo.

3.4 - Superação da feminilização: História da profissão docente

O processo de feminização da docência, baseado no expressivo número de mulheres nesse campo profissional, teria surgido a partir da segunda metade do século XIX, com o advento das Escolas Normais, responsáveis pela formação de professores e, sobretudo, de professoras. Esse processo, por sua vez, se desenvolveu acompanhado de outro, nomeado de feminilização, que segundo Neto e Freire (2013), caracteriza-se como:

[...] a identificação de características tipicamente femininas com a docência exercida nos primeiros anos da escolaridade infantil. Trata-se de um processo caracterizado por imprimir à profissão docente traços considerados como reconhecidamente femininos, tais como a docilidade, a fragilidade, a paciência, a dependência, entre outros [...]. (NETO e FREIRE, 2013, p. 57).

A docência por ter características típicas do gênero feminino, tidas como intrínsecas a profissão, passou a ser vista de maneira natural, onde a mulher seria o ser mais preparado e com as habilidades exigidas. Como percebem Neto e Freire (2013):

[...] a docência passou a ser compreendida como atividade à qual são inerentes atributos como a paciência, o cuidado, a afetividade, a abnegação, a doação, a minuciosidade, o jeito maternal de lidar com crianças, a pouca

capacidade reivindicatória, além do desprendimento pelos valores materiais [...]. (NETO e FREIRE, 2013, p. 61).

Essas características, de acordo com os autores, associadas à religião, fomentariam a ideia de que a docência se constituía para as mulheres como atividade de amor, de entrega, de doação e, sobretudo, de vocação. Ao mesmo tempo, foi forjando a representação do magistério como sacerdócio e não como profissão. O magistério passou então a ser entendido como uma extensão da função materna de educação das crianças e para isso, as mulheres foram chamadas ao trabalho docente, já que para o Estado constituiriam uma despesa mais barata, como também liberariam os homens para os serviços mais produtivos. Assim, como afirma Chamon (2005, p. 68):

Ninguém melhor que as mulheres para cumprir essa nobre missão de reprodutoras dos valores sociais. Dóceis, virtuosas e abnegadas, deveriam ser elas as profissionais amadoras responsáveis pelo trabalho de preparar mentes e comportamentos para os interesses da nação. (CHAMON, 2005, p. 68).

Não obstante, Rabelo (2009, p. 638), defende o argumento de que, para compreender o magistério como uma profissão, é preciso perceber que não é necessário somente “o cuidado de crianças”, mas muita dedicação, comprometimento, competência, profissionalismo e conhecimento.

Como ainda explana Rabelo (2009, p. 643), não existe uma aptidão para o magistério específica do sexo feminino, logo o processo de feminilização do magistério deve ser superado. Além disso, deve-se revalorizar no mercado de trabalho em geral, como também na sociedade, os aspectos considerados femininos e masculinos nas profissões, onde ambos são importantes e devem ser integrados.

Essa superação irá abrir espaço novamente para a atuação de professores do sexo masculino, já que de acordo com Gentile (2005), independente do gênero de quem ensina, deve-se ter em mente que a educação deve ocorrer e as crianças precisam ter contato com adultos fortes e atuantes, de ambos os sexos, em todos os lugares, especialmente na escola, onde elas começam a se socializar fora da família.

Consequentemente, é importante pesquisar e identificar as justificativas de escolha profissional dos homens que ingressam na docência, tema de estudo a seguir, já que para Rabelo (2009, p. 638), a escola é considerada “o espaço de vivência e convivência educacional onde a maioria da população é socializada”. Investigar esse campo é de grande

relevância, ao promover discussões centradas nas representações de gênero que rondam o campo profissional da docência, superando a normalização do magistério, enquanto profissão aliada a atributos considerados femininos.

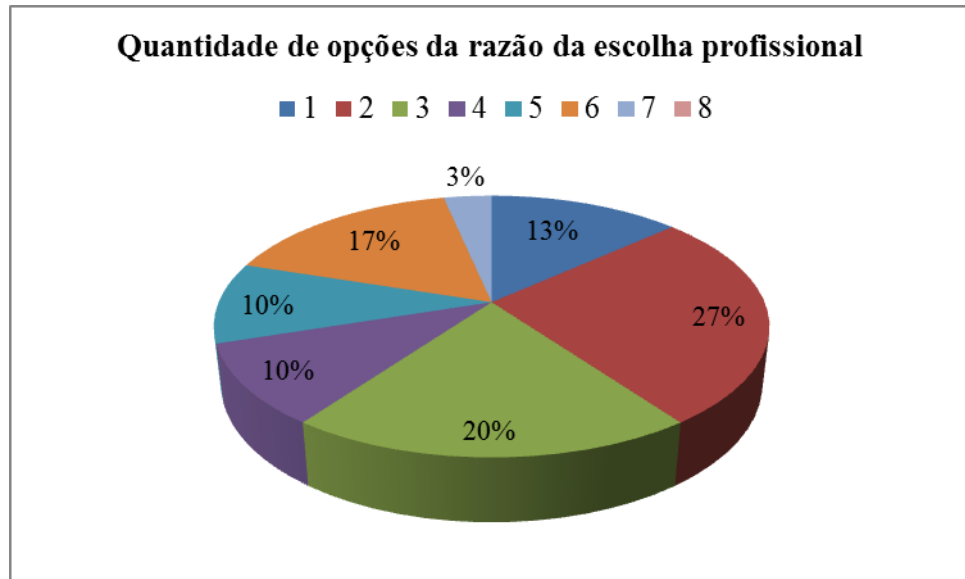
3.5 - Escolha profissional: Gosto pela profissão

Quanto à escolha profissional, Huberman (1995, p. 40) diz que “escolher” significa “eliminar outras possibilidades” e que escolher uma profissão implica a renúncia, pelo menos por um determinado período, a outras profissões, portanto, a escolha profissional constitui uma etapa decisiva no desenvolvimento e um contributo para uma mais forte afirmação do eu.

Compreender os motivos da escolha profissional do homem pelo magistério torna-se necessário perante a temática de estudo, até porque como destaca Galbraith, um melhor entendimento das escolhas de quem opta por carreiras atípicas para seu gênero, pode servir de base para intervenções e aumento do alcance das opções profissionais consideradas pelos jovens, assim reduzindo a segregação na sociedade. (GALBRAITH, 1992 apud RABELO, 2008).

Quanto às razões da escolha profissional da docência, como também pelo curso de Pedagogia, por meio dos questionários, foi visível uma associação de diversas motivações pelos sujeitos da pesquisa. Importa, então destacar, que 13% dos professores marcou apenas uma razão para essa escolha, como mostra o gráfico 7. Enquanto isso, a maioria (27%) marcou duas opções, como também existiram participantes que marcaram até sete opções.

Gráfico 7 – Quantidade de opções da razão da escolha profissional marcada pelos sujeitos da pesquisa.



Fonte: Pesquisa de campo.

Com esses dados, visualiza-se a dificuldade de dizer um único aspecto marcante neste momento de realizar escolhas, já que em quase todos os casos, são identificadas pelo menos duas ou mais situações que corroboram para tal ação.

Além dessa quantidade, é elementar assinalar quais são esses aspectos que fazem com que os homens se atraiam ao contexto educacional. Os mesmos podem ser localizados no quadro 10 a seguir.

Quadro 10 - Razões da escolha profissional

Razões da escolha profissional	%
Por gostar de ser professor;	19,19
Por gostar de crianças;	15,15
Pela tentativa de fazer mudanças na sociedade;	15,15
Por ter tido um ótimo professor que lhe inspirou;	12,12
Foi a melhor opção dentre as existentes;	9,09
Existe um (ou mais) professor na família que lhe motivou;	6,06
Pela facilidade de inserção profissional;	5,05
Foi influenciado pela família a seguir esta carreira;	5,05
Outro;	4,05

Foi o curso para o qual obtive média de entrada;	3,03
Por gostar de exercer autoridade;	2,02
Pela facilidade de ascensão profissional;	2,02
Um(a) amigo(a) lhe sugeriu;	1,01
Foi obrigado pela família a seguir esta carreira;	1,01
Por falta de opção.	0,00

Fonte: Elaboração do autor.

As análises efetuadas indicam que a profissão docente não é escolhida somente por fatores pessoais, próprios do indivíduo. A escolha é permeada por várias influências sociais, das quais se destacam a família, igreja e questões econômicas, que interferem no sujeito desde o seu nascimento.

De acordo com Jesus (2002), dentre os fatores de escolha profissional, existem os fatores extrínsecos, que são aqueles relativos às motivações ativas ou negativas, como também os fatores intrínsecos, que são aqueles que dizem respeito ao conteúdo das tarefas que o professor realiza na sua atividade profissional, caracterizando-se por motivações ativas e positivas de escolha profissional. Na análise do autor, são “sobretudo factores intrínsecos à actividade docente que mais influenciam a escolha desta profissão, nomeadamente o gostar de ensinar e de contribuir para o desenvolvimento dos alunos”. (JESUS, 2002 apud RABELO, 2008).

Dos dados presentes no quadro 10, pode-se inferir algumas ponderações importantes para a compreensão das motivações para a escolha profissional, como o destaque de um número maior de razões pelos fatores intrínsecos. O gosto pela profissão (“Por gostar de ser professor”) aparece com o maior índice nas respostas, totalizando 19,19%, como é perceptível em algumas justificativas desses professores:

Gostar de ser professor [...]. (Questionário 5).

Gostar do que faz no meu ponto de vista é fundamental para obter sucesso. (Questionário 9).

Sempre gostei de ser professor; desde criança. Eu estudava ensinando para minha mãe ou para alunos imaginários. Eu elaborava aulas para aprender melhor o conteúdo [...]. (Questionário 13).

O desejo e o gosto por ensinar foi a motivação fundamental. (Questionário 14).

Assim, grande parte dos sujeitos afirma gostar do que faz e acima de tudo, ser professor. Este aspecto demonstra certa motivação e satisfação com a escolha profissional que fizeram. Em seguida, os valores mais citados foram marcados pelo gosto de crianças e tentativa de fazer mudanças na sociedade, ambos com 15,15%. Com referência a esses itens, seguem alguns argumentos dos docentes:

A Educação é a melhor (se não for a única) forma de mudar uma sociedade para que ela evolua. (Questionário 8).

Eu gosto muito de trabalhar com crianças. (Questionário 15).

Como a sociedade está com os valores mudados, pensei que poderia resgatar valores importantes que ficaram para trás. (Questionário 19).

Tenho uma fé inabalável que se queremos mudar a sociedade temos que formar adultos preparados e inspirados a fazê-lo. Gosto de atuar neste seguimento, pois é nele que se planta o embrião da competência para uma vida social melhor. (Questionário 22).

Prazer em ensinar na perspectiva de mudança na sociedade e educação, o ensino é o processo fundamental de mudança seja ela subjetiva ou coletiva. (Questionário 25).

Vejo na educação a única opção de uma sociedade melhor. (Questionário 28).

Ajudar as crianças a se tornarem cidadãos e transformem a sociedade em mais justa e igualitária. (Questionário 30).

Esses aspectos demonstram que os homens também gostam e sabem cuidar de crianças, assim como as mulheres e anseiam uma transformação da sociedade, por meio do ensino. No entanto, nesse ponto fazem-se necessárias algumas indagações: O fato de gostar de ser professor e de crianças é indício necessário de quem tem aptidão para a docência? O profissional que as possui serão ótimos professores? Com a educação é possível mudar toda a sociedade?

Percebe-se que tais características não são exclusivas para quem almeja ser docente, já que diversas pessoas, a princípio, não gostavam ou não tinham jeito com as crianças e com as suas práticas, começaram a construir esse gosto. A qualidade desses profissionais independe dessas características tidas como dom ou vocação, já que a formação inicial e continuada tem bastante peso nesse sentido, além da busca de conhecimento individual.

Além disso, a educação de forma isolada não é capaz de realizar a transformação da sociedade por completo, mas torna-se um dos elementos essenciais para tal ação. Logo, os

profissionais que se lançam nessa profissão, devem estar abertos e aptos a conhecer situações e práticas novas. Superar as ideias antigas também é necessário, de modo a serem profissionais em constante aperfeiçoamento, que em parceria com demais instâncias, propiciarão o início de uma futura modificação da sociedade, por meio da educação.

Outro aspecto significativo, ainda motivado por fatores intrínsecos, foi a razão e influência de ter tido um ótimo professor, pessoas da família, ou sugestão de um amigo/a, que somam 18,18%, presentes nas explicações abaixo:

Uma escolha baseada nas influências da família. (Questionário 1).

A influência do professor na vida dos sujeitos começa em um determinado dia e se perpetua por toda a vida dele. (Questionário 3).

Influenciado por alguns professores desde os meus primeiros anos de escolarização. (Questionário 10).

Tive uma professora que fez toda a diferença. (Questionário 15).

Tive excelentes professores no Ensino Fundamental e no Ensino Médio que serviram de inspiração para entrar no magistério. (Questionário 26).

Sempre admirei meus Professores, a maioria, influenciou minha escolha. (Questionário 27).

Os familiares, amigos e, principalmente, os professores são marcantes quanto à influência profissional, de modo a caracterizar-se como um caminho a seguir, a partir dos exemplos, conselhos e práticas. Os professores, nesse sentido, são tidos como referência, logo devem refletir suas práticas pedagógicas, já que podem influenciar os alunos tanto com aspectos positivos, quanto negativos. Além disso, de forma minoritária, teve-se o desejo de exercer autoridade como motivação.

Já com relação às motivações extrínsecas, são associadas às temáticas de renda, necessidade de emprego e falta de oportunidades, mais especificadamente nas razões do curso de Pedagogia ou magistério ter se configurado como a melhor escolha possível, obtenção da aprovação e média de entrada nos mesmos, como também, a facilidade de inserção e ascensão profissional, que juntos somam 19,19%. A discussão desses itens faz-se presente em algumas respostas dos professores homens, que narram quanto aos fatores extrínsecos presentes em suas escolhas:

No término do meu Ensino Médio (2008), pesquisei os cursos que eram menos difíceis de passar no vestibular para Ensino Superior Público (UnB) e, dentre as licenciaturas, a pedagogia me chamou mais atenção, por ter

uma lei recente à época que previa o Profissional Pedagogo em todas as instituições públicas, sendo elas escolas ou não [...]. (Questionário 2).

Foi a minha oportunidade de entrada no ensino superior. Após a formação tive que trabalhar [...]. (Questionário 16).

[...] optei pela pedagogia por ter obtido média para entrar no curso por meio do ENEM/Prouni, sendo que consegui uma bolsa de estudos integral para fazer a faculdade. Considero que a escolha de qualquer profissão é determinada pelo contexto histórico. (Questionário 18).

Foi o curso que o Prouni me deu bolsa dentre as 5 opções de curso que escolhi, dentre elas [...] a 5º era Pedagogia, pois a faculdade era mais perto de casa. (Questionário 20).

Fiz o curso primeiramente para ter uma graduação superior, pois não pretendia sair da Aeronáutica. Depois de terminado o curso e passado no concurso, fui incentivado por um Coronel a assumir. (Questionário 23).

Essas respostas demonstram que vários docentes que estão atuando nos anos iniciais do ensino fundamental escolheram Pedagogia ou uma licenciatura, juntamente com o magistério, por ser um vasto campo de atuação profissional, onde o pedagogo pode desempenhar atividades em todas as instituições, sendo elas escolares ou não. Em certo sentido, esses aspectos propiciariam um emprego, como também um retorno financeiro, comparado com outras profissões. Soma-se também, o aspecto da insatisfação que estavam tendo nas profissões anteriores, junto com a busca por profissionalização e a obtenção de bolsas, por meio de programas sociais do governo. Além disso, nenhum sujeito afirmou ter escolhido o curso por falta de opção, o que de forma positiva, demonstra que o curso é bem visto e possui especificidades que atraem os homens.

Semelhantemente aos dados encontrados pelo autor, Rabelo (2008) em pesquisa comparando os docentes de Portugal e Brasil, baseada nos motivos da escolha profissional do homem pelo magistério primário, encontrou algumas particularidades, pois:

[...] ao invés de serem mais influenciados por aspectos “extrínsecos” à profissão (como falta de opção, empregabilidade, melhor opção acessível, estabilidade, acesso mais rápido ao mercado de trabalho, entre outras), a maioria dos professores [...] tiveram uma maior motivação por fatores “intrínsecos” à docência (como gosto pela profissão, por ensinar, por querer mudar o mundo, por gostar de crianças, entre outras), o que contraria algumas referências acadêmicas sobre o assunto e as representações que circulam na sociedade de que os homens não gostam e não têm aptidão para lidar com crianças. (RABELO, 2009, p. 639).

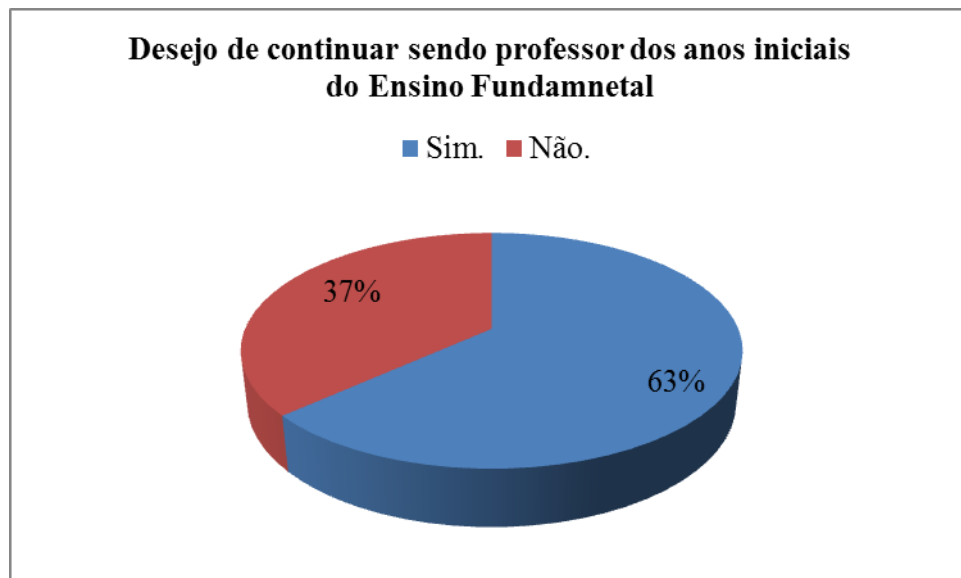
Outro dado importante da pesquisa da autora, baseado nas narrativas dos seus entrevistados, é com relação ao fato dos mesmos demonstrarem que:

[...] os homens gostam de lidar com crianças e que a maioria escolheu essa profissão por afinidade e não porque essa foi a melhor opção possível [...]. No entanto, alguns professores, que optaram pela docência por motivos extrínsecos a ela, depois passaram a gostar da profissão. O que também pode indicar que eles romperam as suas próprias representações de que o homem não é capaz de ensinar a crianças, por não ter os “dons maternos naturais”. (RABELO, 2009, p. 639-640).

Nesse contexto, identifica-se a importância que os professores têm ou adquiriram pelo seu fazer pedagógico, o que vai ao encontro do pensamento de Freire (1997), em que para ser professor é preciso gostar do que faz, até porque se ressalta que o mal-estar docente pode levar à perda de qualidade na educação. (ESTEVE, 1992 apud RABELO, 2009). Por isso, é importante que os professores escolham e continuem a exercer a docência por motivos que lhes satisfaçam.

Existe uma parcela de homens que estão felizes e “se autorrealizam no trabalho”, como percebe Rabelo. (2009, p. 642). No quadro 8 é visível essa satisfação profissional, onde se percebe, que 63% dos participantes deseja continuar sendo professor dos anos iniciais do ensino fundamental.

Gráfico 8 – Pretende continuar como professor de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental?



Fonte: Pesquisa de campo.

Essa satisfação demonstra que os docentes construíram o sentimento de pertencimento à profissão, como também, estabeleceram vínculos com os alunos, gestores e comunidade escolar. Sendo assim, Rabelo (2009) declara que a entrada dos homens no magistério primário, mostra que na maioria das vezes, eles são bem recebidos e considerados habilidosos em suas diversas ações. Dessa forma, as situações pedagógicas oportunizam a constituição e importância de cada professor homem na escola, como se verá no próximo item.

3.6 - Constituição do professor: Fazer pedagógico e importância do docente masculino na escola

De acordo com o Censo Escolar Brasileiro de 2011, os professores homens somam 395.228 em todas as etapas da Educação Básica, o que corresponde a 19,32% em um universo de mais de 2,045 milhões de profissionais, enquanto as professoras são mais de 1,65 milhão. Já nos anos iniciais do ensino fundamental, de seis a dez anos, somente 9,6% dos professores que trabalham nessa etapa de ensino são do gênero masculino, o que totaliza 69.606 do quadro total de 724.541 docentes.

A partir destes números, percebe-se que nos anos iniciais do ensino fundamental, os professores do gênero masculino são poucos e apesar disso, como afirmam Brabo e Oriane (2013):

[...] 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 e ORIANE, 2013, p. 149).

Compreende-se a grande importância do professor homem na formação das crianças pequenas, de forma, que a sua presença irá interferir no processo de ensino e aprendizagem das crianças e na configuração das masculinidades e feminilidades, tanto dos professores, como também dos alunos e alunas.

À vista disso, as crianças precisam ter contato com adultos de ambos os sexos, em todos os lugares. Nesse contexto, a escola constitui-se como um espaço rico para as discussões de gênero, já que nesta instituição, as mesmas começam a socializar-se fora do âmbito familiar. Para Sayão (2005), “tanto nas atividades pedagógicas quanto nas esportivas ou recreativas, os pequenos vão aprender a respeitar diferentes identidades, porque a sociedade é formada por ambos os sexos”.

Em pesquisa realizada por Gentile (2005), é notória a presença de falas de docentes e gestores que contemplam a temática, dentre as quais se destacam:

O contato com homens e mulheres é importante pelo que cada um dos gêneros representa culturalmente para as crianças: *“A mulher (ou mãe) é a que protege, dá carinho e atenção. O homem (ou pai) é o que traz o mundo para dentro de casa, o que conhece e manipula melhor as leis e as regras”*.

A ausência de professores nas séries iniciais dificulta a relação dos adolescentes com educadores do sexo masculino nas séries mais avançadas: *“Esses jovens tendem a discriminar, a menosprezar e a enfrentar os professores homens no Ensino Médio”*. (GENTILE, 2005, p. 50).

Quanto à presença da docência masculina com relação às crianças, consta-se que da parte delas não há diferença alguma em ter aulas com professores ou com professoras. Em uma entrevista do autor, realizada com estudantes do 5º ano, de uma escola pública do Distrito Federal, é explícita tal afirmação:

“A relação é bem legal, sem diferença”. **(Criança 1)**.

“Muito boa, é igual com os dois [gêneros]”. **(Criança 2)**.

“Sem problemas, é igual a [aula] das mulheres”. **(Criança 3)**.

Baseado na relação e tratamento dos sujeitos da pesquisa com as crianças, em suas primeiras turmas, enquanto docentes do gênero masculino, encontram-se ações interessantes, tanto de surpresa, como também admiração. Esses aspectos são identificados nas respostas dos docentes abaixo:

Até hoje, toda turma que entro, há surpresa. Imediatamente conquisto os meninos, por gostar de futebol e as meninas pelo próprio fato de ser homem. **(Questionário 2)**.

Em primeiro lugar, de estranhamento, risos incontroláveis, dentre outras [...] características. Mas, após uma pequena conversa informal, falando sobre as normas de convivência e sobre individualidades, tudo se resolve e a aula segue. **(Questionário 5)**.

Eles amaram, acho que o que mais me deixa feliz é ver que meu trabalho é bem feito com eles. (Questionário 15).

Estranhamento positivo. É comum escutar algo como “agora vou ter um professor que é homem” ou “que bom que agora vai ter um tio”. (Questionário 16).

As crianças acham diferente, [...] passam até a aceitar a possibilidade de um homem trabalhar no magistério e isso é muito positivo, ao meu ver. Desconstrói preconceitos, estereótipos e mitos. (Questionário 18).

As crianças ficam muito empolgadas por terem um professor. (Questionário 21).

Gostaram muito e se sentiam privilegiados em relação às outras turmas. (Questionário 26).

Com Gentile (2005), pode-se constatar que os professores do gênero masculino também se saem muito bem na função de ensinar, procurando sempre a capacitação para melhor desenvolver suas funções e entendem o universo das crianças, de maneira similar às professoras.

Além dessas contribuições dos professores homens na prática pedagógica, identificaram-se nos mesmos, atitudes encontradas semelhantemente na figura do pai, conferindo-lhes uma referência masculina para os alunos. Esse aspecto é percebido na pesquisa de Brabo e Oriani (2013), que por meio de entrevistas com uma diretora e atendente comentaram:

“Muitas mães pediam para colocar seus filhos e filhas na turma do professor (homem) naqueles casos em que estavam com problemas com os maridos, ou separadas, para que o professor substituísse a figura paterna”. (BRABO e ORIANE, 2013, p. 153).

Quanto ao sentimento de substituição da figura paterna, que é atribuído os docentes homens, os professores questionados dizem que:

Os alunos nos veem como uma extensão de seus pais. As alunas sentem-se protegidas ou seguras na minha presença. Os alunos me veem como uma figura inspiradora, uma fonte de valores, e se sentem igualmente como as alunas, sentem-se ainda mais felizes por ser um menino a frente da classe, na eterna luta saudável presente nesse momento formativo do seu caráter. (Questionário 5).

[...] eu faço o papel de homem e pai, as crianças gostam [...]. (Questionário 6).

As crianças normalmente são sinceras em sua afetividade e expressão dos sentimentos. Abraçam, querem afago, seguram a mão, beijam. Muitas identificam um pai, um tio, um amigo. Creio que mais homens ajudariam

muito mais no desenvolvimento dos alunos no contexto escolar.
(Questionário 14).

O professor é visto como o paizão, o respeito pelas diferenças começa daí.
(Questionário 17).

Muitos dos professores assumem o papel de pai das crianças no cotidiano escolar, levando-se em consideração, a separação de alguns casais e as constituições familiares diferentes. Além disso, principalmente para os meninos, eles servem como modelo a seguir, através da aproximação por meio do beijo, abraço e escuta sensível.

Quanto a esse aspecto, Kleff (2008), em primeiro lugar, alega que a educação necessita de professores homens para educar, pois muitas crianças durante o importante período da fase de desenvolvimento, praticamente não possuem exemplos e não convivem com pessoas do sexo masculino em casa. Sabe-se que 80% das crianças de pais separados vivem com a mãe. O segundo aspecto relevante é que a profissão docente é constituída por aproximadamente 70% de mulheres, e nos anos iniciais do ensino fundamental esta proporção é ainda maior. (KLEFF, 2008 apud ABREU; MALHEIRO, 2013).

De acordo com esse argumento, a presença do docente do gênero masculino torna-se importante e necessária, por configurar uma oportunidade para as crianças conviverem com a figura masculina, num espaço fora do âmbito familiar.

Outras características marcantes dos docentes homens foram encontradas por Rabelo (2008), das quais se destacam por serem disciplinadores, terem mais autoridade e controle, devido à questão de gênero. Algumas respostas dos pesquisados também demonstram isso:

Na maioria dos casos [...] maior rigidez e maior respeito de alunos e pais.
(Questionário 1).

Nós temos que impor o respeito, com competência. **(Questionário 6).**

Impõe mais respeito com os alunos. **(Questionário 7).**

Naturalmente inspira menos atitudes agressivas por parte das crianças.
(Questionário 11).

[...] creio que se destaca uma autoridade mais acentuada em função da imagem masculina, pouco comum na escola. Isto resulta num certo cuidado das crianças no relacionamento, por vezes um pouco de medo. Também a repreensão parece mais forte da parte masculina para eles - uma figura de autoridade mais marcante por causa de estereótipos sociais. **(Questionário 14).**

Somos vistos como pessoas mais rígidas. E as crianças respeitam mais ou tem mais medo. (Questionário 17).

[...] tem uma postura mais séria perante os alunos. (Questionário 20).

Os alunos respeitam mais. (Questionário 28).

Percebe-se que a figura do docente homem é vista com maior respeito pelos alunos, em consequência da sociedade machista, o que faz com que, em diversas escolas, seja atribuído a ele as turmas com maiores alunos e com problemas de comportamento. Sobre essa prática, Sayão (2005, p. 138) afirma que “receber turmas indisciplinadas é parte do ritual de passagem imposto por diretoras, colegas e funcionárias, direta ou indiretamente, aos poucos que optam pela carreira”.

Na perspectiva de alguns sujeitos, as questões dos docentes homens serem disciplinadores e terem mais autoridade e controle são relativas, já que cada pessoa é um ser único, individual e com singularidades. Sendo assim, alguns docentes caracterizam-se dessa forma, como também algumas professoras comportam-se semelhantemente. Esse dado está presente nas respostas a seguir:

É muito relativo, podemos ter professores mais rígidos que professoras, assim como o inverso pode existir. Cada indivíduo é único. (Questionário 8).

Isso varia de pessoa para pessoa. É uma questão mais individual. (Questionário 9).

Nesse sentido, Gentile (2005) relata que alguns professores homens enfrentam imposições como as turmas de alunos maiores e com dificuldade de comportamento. Para superar isso, eles “preocupam-se em aprender a lidar com esse público”, buscando linguagens e recursos lúdicos diversos, como o teatro, a música e a literatura, que possibilitam melhores resultados de aprendizagem. Também contam, em algumas escolas onde a questão de gênero já é bem discutida, com o apoio da coordenação pedagógica e da comunidade escolar.

Essa parceria e auxílio das professoras e comunidade escolar com os docentes homens, são indispensáveis para uma educação de qualidade, que depende da atuação e boa relação entre os diversos atores do processo educativo. Sobre a relação com as demais professoras da escola, os professores dizem:

Relação tranquila com muita troca de experiências. O fato de ter feito magistério tornou este processo natural. (Questionário 8).

Muito boa, pois muitas me ajudaram e apoiaram naquele momento. (Questionário 12).

Normal. Também creio que a presença masculina ajuda na resolução de algumas questões. (Questionário 14).

Minha relação é de respeito e trocas mútuas [...]. (Questionário 15).

Costumo dizer que tenho sorte, pois por todas as escolas que passei sempre fiz ótimas relações e amizades. (Questionário 18).

Confiam no meu trabalho e conhecem a minha capacidade. (Questionário 21).

Desde o primeiro dia de aula foi muito bom e continua sendo, pois o nosso grupo de trabalho é 10. (Questionário 23).

Temos um relacionamento profissional harmonioso, compartilhando experiências e ideias. (Questionário 26).

A relação com as professoras foi ótima, com trocas de experiências e conhecimento, deram apoio e dicas, que contribuiriam para as suas práticas pedagógicas. Para Rabelo (2009), os professores homens também possuem uma vantagem na escola:

[...] presente na maior facilidade de atingir postos de comando da educação – pode ser percebida inclusive na maior concentração proporcional dos professores do sexo masculino que conseguem atingir esses postos, frente às mulheres [...]. (RABELO, 2009, p. 642).

À vista disso, identifica-se uma grande aglomeração de homens em funções de direção, vice direção, coordenação e supervisão, que muitas das vezes é movida por representações sociais. Esses cargos passam a ser vistos como os mais adequados a esses profissionais homens, devido a influência do senso de comum, onde as pessoas possuiriam um maior respeito, admiração e garantia de uma melhor gestão, perante as figuras masculinas.

Apesar da existência desses estereótipos de gênero, muitos homens fazem um grande diferencial nessas funções de gestão, ao promoverem espaços de diálogo, que proporcionam uma maior participação e atuação dos pais nas atividades escolares. Esse aspecto é afirmado por um dos entrevistados na pesquisa de Gentile (2005):

“Adquiri a confiança de todos e agora, como coordenador, estou conseguindo outra conquista: estabeleci um vínculo tão bom com os pais que eles vêm à escola conversar sobre os filhos mais do que as mães!”. (GENTILE, 2005, p. 52).

Outro sujeito participante da atual pesquisa também afirma que:

[...] sou coordenador pedagógico dos 4º e 5º anos. Minha relação com as professoras e demais profissionais da escola é de cordialidade, respeito, gentileza e cooperação. (Questionário 27).

Por meio dessa participação e troca de experiências entre escola e família, os vínculos são estabelecidos, o que promove um maior comprometimento de todos os agentes e um resultado melhor na aprendizagem dos alunos.

Além disso, é visível uma maior atuação e reconhecimento dos pais das crianças, que devido às circunstâncias da vida e de trabalho, estiveram ausentes e longe da instituição. Mas ao passo em que vão vendo essa importância de interação e a presença de outros homens como docentes e gestores, adentram ao cotidiano escolar. Essa ótima relação dos professores homens com os pais dos alunos é identificada nas falas a seguir:

Sempre fui bem aceito. (Questionário 2).

[...] felizmente, existem pais que são verdadeiros parceiros na educação, que me ajudam sempre que preciso. (Questionário 5).

Não tive problema algum, pelo contrário, alguns pais achavam que haveria maior autoridade com os filhos (coibindo-os de “bagunçar”). (Questionário 8).

[...] Houve um pai e uma mãe que se disseram surpresos e que seus filhos nunca haviam tido um professor, apenas professoras. (Questionário 11).

Todos os pais aceitaram tacitamente a minha presença. (Questionário 13).

Acham professores homens mais fáceis de lidar, sem complicações. (Questionário 24).

Temos um bom diálogo e cooperação. (Questionário 26).

Fui bem aceito e tive meu trabalho reconhecido por eles. Em mais de 10 anos ainda não fui recusado como professor por nenhum pai. Assim, espero continuar enquanto permanecer na carreira. (Questionário 27).

Como se percebe, apesar da surpresa inicial, os docentes foram bem aceitos e conseguiram colocar seus planos em ação, demonstrando habilidades e domínio de conteúdo, em constante cooperação com as famílias. Essas ações também propiciam uma ótima relação e desenvolvimento de atividades com os gestores e demais funcionários institucionais.

Consequentemente, com a parceria desses atores, os professores homens adquirem as mesmas preocupações que as mulheres normalmente têm e passam a enxergar o aluno de maneira global, com todas as suas potencialidades e necessidades. Para Pacheco (1996), precisa-se atentar para à “valorização da individualidade do sujeito e da sua cognição, das atitudes e valores, ao respeito pelas diferenças individuais e à procura de um desenvolvimento global e contínuo”.

Além dos aspectos já citados, quanto à relevância da atuação e participação dos homens na escola, outros podem ser encontrados nas respostas subsequentes dos docentes:

[...] o gênero masculino é mais racional [...]. (Questionário 8).

[...] geralmente são mais objetivos em ponderações com colegas. Geralmente tem mais controle emocional na condução do trabalho. [...] Educar para autonomia. (Questionário 11).

Uma das vantagens é que o ser diferente, num contexto predominantemente feminino, permite eventuais pesquisas, uso de novas estratégias e auxílio mais cooperativo em algumas situações. (Questionário 14).

Melhora dos conhecimentos, repensar pedagógico, conhecimento de mundo intra e extra-escolar, entender melhor a educação. (Questionário 20).

[...] só se diferencia [...] nas atividades lúdicas, pois acho que os homens apresentam mais disposição [...]. (Questionário 23).

Habilidades diferenciadas [...] Ideias diferentes. (Questionário 26).

A experiência e a vontade de sempre buscar aperfeiçoamento dentro da área profissional [...]. (Questionário 27).

Ser mais prático no fazer pedagógico. (Questionário 28).

Gostam de debate, tem mais maturidade e participam mais das atividades sindicais. (Questionário 29).

Com isso, entende-se que o professor homem, com a sua singularidade é de suma importância para o processo educativo, possibilitando marcas e contribuições significativas na vida dos alunos. Na prática desse gênero estão presentes a maior racionalidade, objetividade, praticidade, maturidade, conjuntamente com controle emocional, disposição nas atividades lúdicas, transposição didática, vontade de aperfeiçoamento, repensar de práticas educativas e participação nos debates e atividades sindicais.

A presença desses profissionais homens mostra que o âmbito da docência é um espaço para diálogo quanto às questões de gênero, a fim de que a profissão seja direcionada para qualquer pessoa, desde que comprometida, dedicada, aberta as novas experiências e capacitações, tenha gosto pelo fazer pedagógico e com ações para uma transformação futura dos seus sujeitos.

Em suma, a subjetividade desse docente masculino é essencial para o desenvolvimento de novas pesquisas no âmbito escolar, de modo a demonstrar os anseios, características, qualidades, ideias e habilidades desses sujeitos. Esses profissionais possuem como principal característica o fato de ser praticamente uma exceção dentro da educação básica, mais especificadamente nos anos iniciais do ensino fundamental, como também costumam ser vistos de forma “diferente” por optarem por essa área, o que provoca rupturas de preconceitos no espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração do presente trabalho, com o objetivo de apontar a importância do papel do docente homem nos anos iniciais do ensino fundamental, ajudou na construção do conhecimento sobre esse profissional na rede pública de educação do Distrito Federal, onde se pôde ter contato com diversos professores, como também pensadores importantes, que buscaram a partir de suas teorias, explicar os vários temas que entrelaçam a questão de gênero no cotidiano escolar.

Como foi descrito, o ambiente escolar após o processo de feminização do magistério, configurou-se como espaço a ser atuado exclusivamente pelas mulheres, que eram vistas como as detentoras dos dons naturais para exercer a profissão. Com essa configuração, os homens foram distanciando-se do campo da educação, principalmente na educação infantil e anos iniciais de escolarização. Nesse processo, os aspectos da masculinidade e feminilidade estiveram presentes, e em constante correlação, como também oposição. Assim, ambas foram formadas por atribuições vindas da cultura e da sociedade, de modo que criaram os padrões do que era ser homem e mulher.

As mulheres e homens eram vistos de maneira diferente quando desviavam desse padrão. Entretanto, isso não foi um obstáculo insuperável para todos, já que atualmente encontram-se homens que exercem o trabalho docente nesta área. Destacando os dados da pesquisa, constatou-se que os professores homens eram novos e com recente ingresso, o que evidenciou que o âmbito educacional estava abrindo as portas para os mais jovens, que a partir de mudanças de atitudes, começaram a perceber a docência como uma atração e mercado de trabalho. Quase todos os sujeitos possuíam graduação em Pedagogia, sendo motivados por fatores intrínsecos à escolha da docência, dentre eles o fato de gostar da profissão, de ensinar, de crianças e por querer mudar o mundo.

Esses docentes também sabiam impor limites, brincar e cuidar dos pequenos tão bem quanto às mulheres. Saiam-se muito bem na função de ensinar, procurando capacitação para melhor desenvolver suas funções. Eram compreensivos e habilidosos; davam aulas interessantes e dinâmicas; buscavam linguagens mais receptivas como o teatro e a música; e

ainda contavam com o apoio da coordenação pedagógica e das outras professoras. Como também, eram mais racionais, objetivos e práticos; com habilidades e ideias diferenciadas; gostavam de debates; participavam mais das atividades sindicais; e neles encontravam-se atitudes semelhantes da figura do pai.

Ainda eram poucos os que ensinavam crianças pequenas, entretanto, tinha-se que afirmar, que se identificou certo crescimento no número desses profissionais nas escolas, baseados na satisfação e gosto profissional. Isso foi a demonstração de que os papéis sociais e sexuais estavam sendo construídos e logo, não existiriam profissões específicas para cada gênero. A educação iria ocorrer, independentemente do gênero de quem ensinava e as crianças precisariam ter contato com adultos fortes e atuantes em todos os lugares, especialmente na escola. Dessa forma, os pequenos já iriam aprendendo a respeitar as diferentes identidades dos sujeitos e incluindo mudanças nas relações de gênero.

Foram identificados dois grandes desafios nesse caminhar. Sendo que o primeiro foi encontrar homens que trabalhassem no nível de ensino estudado e posteriormente, identificar bibliografias que pudessem discutir a presença dos mesmos neste ambiente profissional. Com base nisso, percebeu-se a necessidade de mais estudos que viriam enfocar a presença de homens nos anos de início da escolarização, identificando e enfatizando os aspectos positivos de tê-los atuando como professores.

Entendeu-se que o professor homem, com a sua singularidade era de suma importância para o processo educativo, interferindo no processo de ensino e aprendizagem das crianças e na configuração das masculinidades e feminilidades, tanto dos professores, como também dos alunos e alunas, possibilitando marcas e contribuições significativas na vida da comunidade escolar.

Em suma, quanto mais professores homens surgissem nesse campo profissional, melhor seria para a equidade de gêneros e desconstrução dos referenciais, promovendo assim, permanente ressignificação de espaços e papéis sociais.

PARTE III - PERSPECTIVAS FUTURAS

Pretendo seguir estudando a temática deste Trabalho Final de Curso e estou gostando muito do assunto, até porque como homem, pretendo atuar como professor do gênero masculino nos anos iniciais do ensino fundamental.

Com essa pesquisa, juntamente com as atividades práticas desenvolvidas durante a graduação, cheguei à afirmativa de que, realmente, a profissão que eu quero para o resto da minha vida é ser professor efetivo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEE-DF, onde se encontram crianças das diversas classes sociais, com os seus problemas e conflitos, como também anseios e necessidades de transformação desse meio social. Logo, como professor, independentemente da forma como os mesmos estarão, deverei ensinar e trabalhar, de modo a suprir tais necessidades.

Estou aguardando ser chamado no concurso da SEE-DF, onde realizarei um dos meus sonhos, e pretendo aplicar de forma segura e eficaz todo o conhecimento teórico e de vida apreendido na Universidade à rede pública de ensino.

Além disso, almejo continuar atuando como professor na igreja onde congrego, objetivando contribuir na construção de saberes cristãos para as crianças.

Também quero continuar estudando para todos os concursos públicos que abrirem vagas para a atuação do pedagogo, já que estarei habilitado e preparado para esse fim. Farei um curso para aprofundar o meu inglês e estudarei mais sobre a temática analisada, com um futuro mestrado e doutorado.

São muitos sonhos, anseios e objetivos, que espero realizar com a ajuda do Senhor, simultaneamente unidos a minha dedicação, esforço e conhecimentos retidos. Creio que os conquistarei, assim como afirma a Bíblia Sagrada no evangelho de Lucas, capítulo 1, versículo 37: “Porque para Deus nada é impossível” e no capítulo 14, versículo 13 do livro de João: “E tudo quanto pedirdes em meu nome eu o farei, para que o Pai seja glorificado no Filho”.

REFERÊNCIAS

ABREU, Adrianna; MALHEIRO, João. **A necessidade da presença masculina no magistério**. 2013. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

ALGRANTI, Leila Mezan. **Honradas e devotas: mulheres da colônia. Condição feminina nos conventos e recolhimentos do Sudoeste do Brasil, 1750-1822**. Rio de Janeiro: José Olímpio, Brasília: Edunb, 1993.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.

ARAÚJO, Suzana Medeiros Diniz. **Estudo bibliográfico sobre políticas implementadas para a formação e valorização docente observando a temática de gênero**. Iniciação Científica. Universidade de Brasília. 2013.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena S. de. **Magistério primário e cotidiano escolar**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

AULETE, Caldas. **Minidicionário Contemporâneo de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

BEAUVOIR, S. de. **O segundo sexo: a experiência vivida**. 3. ed., São Paulo, Difel, 1975. p. 485.

BOURDIEU, Pierre. Uma ciência que perturba. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 16–29.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo, EDUSP, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BOURDIEU, Pierre et al. **A miséria do mundo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 747.

BRABO; T. S. A. M.; ORIANE; V. P. **Relações de gênero na escola: feminilidade e masculinidade na Educação Infantil.** Educação Unisinos (Online), v. 17, maio/ago., 2013. p. 145.

BRASIL. Legislação: **Lei 9394/96** (LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). 1996.

BRASIL. Legislação: **Lei n. 12.796 de 04/04/13**, que altera a Lei n. 9.394 de 20/12/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. 2013.

CARVALHO, Marília. Gênero e política educacional em tempo de incerteza. In: HYPOLITO, Álvaro; GANDIN, Luiz. (orgs). **Educação em tempos de incertezas.** Belo Horizonte: Autentica, 1998.

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

CHAMON, Magda Lucia. **Pesquisa em Educação e Gênero.** 1995 (Doutorado Sanduíche).

CHAMON, Magda Lucia. **Trajetória de feminização do magistério: ambiguidades e conflitos.** Belo Horizonte: Autêntica/FCH – FUMEC, 2005.

COLLING, Ana Maria. **Gênero e história, um diálogo possível?** Revista Contexto & Educação. Ijuí. v. 71/72, jan./dez., 2004. p. 29-43.

DONATO, Sueli Pereira; ENS, Romilda Teodora. **Formação de professores e profissionalidade do professor iniciante: o que dizem os textos aprovados na ANPED Sul, em 2010.** In: IX ANPED Sul 2012 – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 1, n.79, ago., 2002. p. 257-274.

FERREIRA; J. L.; CARVALHO; M. E. P. **Gênero, masculinidade e magistério: horizontes de pesquisa.** Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 9., 2006. p.143-157.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber** São Paulo: Graal, 2007.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 293.

GENTILE, Paola. **O papel positivo dos homens na educação das crianças**. Nova Escola. n. 183, jun./jul., 2005. p. 50-53.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

HOLANDA, Adriano. **Questões sobre a pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica**. Análise Psicológica, n.3 (XXIV). 2006. p. 363-372.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). **As Representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002. p. 17-44.

LIMONTA, Sandra Valéria. **Currículo e formação de professores [manuscrito]: um estudo e proposta curricular do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Goiás**. 2009. p. 332. Tese – Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiás.

LINS, Marcos Pereira Estellita; PESSÔA, Leonardo Antonio Monteiro. **Desafios da avaliação de publicações em periódicos: discutindo o novo Qualis da área Engenharias III**. RBPG, Brasília, v. 7, n. 12, jul., 2010. p. 14-33.

LOURO. Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1997.

NETO; J. B.; FREIRE; E. C. **Questões sobre a formação de professores: Profissionalização, formação e feminização/femilização**. Debates em Educação. Maceió, v. 5, n. 9, jan./jun., 2013.

NOLASCO, Sócrates. Um “Homem de Verdade”. In CALDAS, Dario. **Homens**. São Paulo: Editora SENAC, 1997.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: Teoria e Práxis**. Portugal: Porto, 1996.

PAIVA, Geraldo José de. **Representação social da religião em docentes-pesquisadores universitários**. *Psicol. USP*, v.10, n. 2, 1999. p. 227-239.

PARDAL, Luís António; MARTINS, António Maria; DIAS, Carlos. Ensino técnico e profissional, emprego e acesso ao ensino superior: representações de alunos moçambicanos e portugueses. In: PARDAL, L. A.; MARTINS, C. D. SOUSA, A. D. et al. (Org.). **Educação e trabalho: representações, competências e trajetórias**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. **Professor de séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de São Paulo: Posições sociais e condições de vida e trabalho**. Tese de Doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, PUC/ SP. 2007.

RABELO, Amanda Oliveira. **A figura masculina na docência do ensino primário: um “corpo estranho” no cotidiano das escolas públicas “primárias” do Rio de Janeiro-Brasil e Aveiro-Portugal**. 2008. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação) – Universidade de Aveiro, Portugal, 2008.

RABELO, Amanda Oliveira. **Os professores do sexo masculino no ensino “primário”: um “corpo estranho” no cotidiano das escolas públicas do Rio de Janeiro (Brasil) e de Aveiro (Portugal)**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 226, set./dez., 2009. p. 636-649.

RABELO, Amanda Oliveira. **Professores Homens nas Séries Iniciais: escolha profissional e mal-estar docente**. *Revista Educação e Realidade: Porto Alegre*, n. 35, maio/ago., 2010, p. 279-298.

RABELO, Amanda Oliveira. **Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 4, out./dez., 2013. p. 907-925.

RIDENTI, S. G. U.; VIANNA, C. P. Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito. In: Aquino, J. G. (org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo. Summus, v. 1, 1998. p. 93-106.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROSA; R. M.; LIMA; P. de M. **O corpo docente masculino:** suas variações e (in)conformidades. Educação; Santa Maria, v. 38, n. 1, jan./abr., 2013. p. 123-136.

SAYÃO, Thomé Débora. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil:** um estudo a partir de professores na creche. Núcleo de Pesquisas da Educação de 0 a 6. Tese de doutorado em Educação, Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2005.

SCHÄFFER, M. **A identidade do professor.** Contexto & Educação, v. 5, 1990.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Revista Educação & Realidade.** Porto Alegre, n. 16, v. 2, jul./dez., 1994. p. 5-22.

SETTON, Maria da Graça J. **Professor: um gosto de classe.** Dissertação de Mestrado, Ciências Sociais, PUC/ SP. 1989.

SPARTACUS, Thomaz. O professor homem nos anos iniciais do ensino fundamental. Formação e feminização: Questões de gênero? In: Fazendo gênero 9 - **Diásporas, Diversidades, Deslocamentos.** Florianópolis, 2010.

SPARTACUS, Thomaz. **Quem é o professor homem dos anos iniciais? Discursos, representações e relações de gênero.** 2011. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **Um olhar na história:** a mulher na escola (Brasil: 1549 - 1910). II Congresso Brasileiro de História da Educação, Natal, 2002.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação.** Campinas, n. 14, maio/jun./jul./ago., 2000. p. 61-88.

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

VIEIRA, Sonia. **Como Elaborar Questionários.** São Paulo: Atlas, 2009.

APÊNDICE



Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação - FE

Questionário

Este questionário faz parte da pesquisa de graduação em Pedagogia da Universidade de Brasília: “A importância do docente do gênero masculino nos anos iniciais no Ensino Fundamental” de Guilherme Inácio Marques Leão. Procura-se analisar a docência e os motivos da escolha profissional dos professores do gênero masculino. Peço que disponha de um pouco do seu tempo com o preenchimento. Ressalta-se que toda a informação fornecida será mantida confidencial e estará unicamente acessível, na sua versão integral, ao pesquisador, garantindo-se, por conseguinte, o anonimato dos entrevistados.

a) Perfil:

1) Qual a sua idade? _____

2) Qual a sua graduação? _____

Outra. Qual? _____

3) Há quanto tempo leciona no 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental?

() Menos de 5 anos. () De 5 a 10 anos. () De 10 a 20 anos. () Mais de 20 anos.

4) Você já trabalhou em outra área profissional? () Sim. () Não.

5) Se respondeu “Sim” na questão anterior. Onde trabalhou? _____

b) Escolha profissional:

6) Razões da escolha desta profissão: (Caso necessário marque mais de uma opção).

- | | |
|--|--|
| a. Por gostar de ser professor; | i. Foi o curso para o qual obtive média de entrada; |
| b. Foi a melhor opção dentre as existentes; | j. Pela facilidade de inserção profissional; |
| c. Por gostar de crianças; | k. Pela facilidade de ascensão profissional; |
| d. Por gostar de exercer autoridade; | l. Existe um (ou mais) professor na família que lhe motivou; |
| e. Por ter tido um ótimo professor que lhe inspirou; | m. Foi influenciado pela família a seguir esta carreira; |
| f. Um(a) amigo(a) lhe sugeriu; | n. Foi obrigado pela família a seguir esta carreira; |
| g. Pela tentativa de fazer mudanças na sociedade; | o. Outro. Qual? _____ |
| h. Por falta de opção; | |

7) Justifique a(s) alternativa(s) mais importante(s) assinalada(s) na questão anterior.

8) Numa escala de 1 a 4, em que 1 significa muito e 4 significa nada, ou Sem opinião = SO, diga qual o nível de satisfação das seguintes pessoas sobre a sua escolha profissional:

- | | |
|-----------------|--------------------------------------|
| a. Pai _____ | e. Namorada/esposa/companheira _____ |
| b. Mãe _____ | f. Vizinhos próximos _____ |
| c. Amigos _____ | g. Parentes _____ |
| d. Amigas _____ | |

9) Justifique em poucas palavras o motivo da satisfação ou insatisfação deles.

10) Teve algum professor que influenciou nesta escolha? De que forma?

11) O que significava para você ser professor do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental quando escolheu a sua profissão?

c) Exercício profissional:

12) Em que momento da sua vida você decidiu se tornar professor?

13) Pretende continuar como professor do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental?

() Sim. () Não.

(Se respondeu “Sim”, vá para a pergunta 15).

14) Se respondeu “Não” à pergunta anterior, isso deve-se:

a. Sente-se desiludido;

b. O professor do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental é mal pago;

c. O professor do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental do sexo masculino é mal visto;

d. O curso não é o que pretendia;

e. A profissão tem baixo status;

f. Outra. Qual? _____

15) Quais as suas aspirações profissionais?

a. Ser professor de disciplinas específicas do ensino fundamental ou médio;

b. Trabalhar nos setores administrativos da escola ou da educação;

c. Trabalhar em outras áreas educacionais;

d. Trabalhar em outra área fora da educação;

e. Ser professor do ensino superior;

f. Outra. Qual? _____

16) Na sua opinião, quem tem mais aptidão para o magistério do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental?

() Mulheres. () Homens. () Indiferente.

16.1) Justifique a opção escolhida na questão acima.

17) Já alguma vez foi discriminado por ser professor do sexo masculino do 1º ao 5º ano Ensino Fundamental?

() Sim. () Não.

18) Durante a sua formação inicial como professor do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, havia discriminação relativamente aos homens que estavam a concluir o curso?

() Sim. () Não.

19) Se alguma das respostas às questões 17 e 18 foi “Sim”, descreva qual(is) foi(foram) a(s) discriminação(ões).

20) Na sua opinião, por que existem poucos homens que querem ser professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental? (Caso necessário marque mais de uma opção).

- | | |
|--|--|
| a. Por ser uma área com rendimento inferior; | d. Porque se consideram pouco eficientes para ensinar; |
| b. Por não gostarem de trabalhar com crianças; | e. Por desencorajamento da família; |
| c. Porque consideram ser uma área feminina; | f. Por preconceito da sociedade; |
| | g. Outra. Qual? _____ |

21) Os professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental que são do sexo masculino que você conhece têm o interesse de continuar na profissão?

() A maioria quer. () Cerca da metade quer. () A minoria quer. () Não sei.

22) Muitas pessoas associam a profissão docente ao gênero feminino. O que você diria a essas pessoas?

23) Como foi a reação e o tratamento das crianças, em sua primeira turma, ao saberem que você, enquanto docente do gênero masculino, seria o professor delas?

24) Como é o seu relacionamento com as crianças?

25) Você tem alguma preferência de turma/ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Justifique.

26) Num primeiro momento, como foi a sua relação com as demais professoras da escola?

27) Atualmente como é a sua relação com as demais professoras e profissionais da escola?

28) Qual foi a primeira impressão e a sua relação com os pais? Teve algum pai ou mãe que não aceitou você como professor de seu/sua filho/filha? Como ocorreu?

29) Quais são as principais características e diferenças de um professor, enquanto docente do gênero masculino?

30) Quais as vantagens e dificuldades do seu fazer pedagógico, enquanto professor homem?
