UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA-UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED (MESTRADO)

ANDERSON SANTANA DE SOUZA

A PRESENÇA DO DOCENTE DO GÊNERO MASCULINO NO CONTEXTO DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

VITÓRIA DA CONQUISTA
2017

ANDERSON SANTANA DE SOUZA

A PRESENÇA DO DOCENTE DO GÊNERO MASCULINO NO CONTEXTO DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Núbia Regina Moreira

VITÓRIA DA CONQUISTA
2017

ANDERSON SANTANA DE SOUZA

A PRESENÇA DO DOCENTE DO GÊNERO MASCULINO NO CONTEXTO DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof.ª Dr.ª Núbia Regina Moreira (orientadora)

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

_____

Prof. Dr. Alfrancio Ferreira Dias

Universidade Federal de Sergipe

_____

Prof.ª Dr.ª Nilma Margarida de Castro Crusoé

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

À minha mãe, Helia Santana Ribeiro, e ao meu pai, Valdeni Fabrício de Souza (em memória), pela dedicação, educação, cuidado e amor incondicional que dedicaram a mim. O amor que tenho por vocês é imensurável.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela dádiva da VIDA.

Agradeço à minha mãe e ao meu pai (em memória), que mesmo sem entenderem muito sobre o processo do mestrado me apoiaram e acreditaram em mim a todo instante. Obrigado por tudo.

Agradeço à minha família pelo apoio e pela energia positiva que dispensaram a mim durante essa trajetória acadêmica, em especial às minhas irmãs Graciely Santana de Souza e Helania Santana de Souza, que tanto me apoiaram, torceram e acreditaram em mim. Às minhas sobrinhas Gabriela e Lara e aos meus sobrinhos Arthur e Theo, meus refúgios nas horas difíceis e minhas fontes de energia e carinho fundamentais para continuar a caminhada.

Agradeço aos meus estimados amigos de Januária, Montes Claros, Pirapora e aos que estão espalhados pelos quatro cantos do Brasil, que sempre torceram por mim. Muito obrigado pela amizade.

Agradeço aos colegas de trabalho (Instituto Federal de Educação do Norte de Minas) Campus Montes Claros, em especial a Cleis Rebouças, Maurício Ravel e Maria das dores (Lia), pela compreensão e por sempre estarem ao meu lado, torcendo e acreditando em mim.

Aos colegas de mestrado com os quais dividi alegrias, angústias e realizações, em especial a Ailse de Cassia Quadros e Ivanilde Mota.

Agradeço às professoras e às mães das crianças estudantes que aceitaram participar da minha pesquisa, abrindo um pouco de suas vidas para mim. Serei infinitamente grato a vocês.

Agradeço à minha orientadora, Drª Núbia Regina Moreira, pela paciência, companheirismo, contribuições científicas, orientações sábias e pontuais.

Agradeço a todos os professores que ministraram aula no Programa de Mestrado em Educação no *campus* de Vitória da Conquista.

Agradeço à professora Drª Nilma Crusoé que mesmo não sendo minha orientadora contribuiu bastante com suas dicas e sugestões para a realização deste trabalho.

Agradeço também ao professor Dr. Claudio Pinto pelas sugestões e esclarecimentos de dúvidas durante o curso.

Agradeço a todos os homens que se dedicam diariamente ao ofício de serem professores de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental, atravessando a fronteira do que é socialmente indicado ao gênero masculino.

Agradeço aos professores participantes da banca de defesa, que compartilharam comigo esse momento tão importante para minha formação profissional e pessoal: Prof. Dr. Alfrancio Ferreira Dias (UFS), Prof.ª Dr.ª Nilma Margarida de Castro Crusoé (UESB) e Prof.ª Dr.ª. Núbia Regina Moreira (UESB).

Agradeço a todos os pesquisadores que desenvolveram trabalhos cujo foco foi a presença de homens na condição de professores de crianças no espaço escolar, contribuindo decisivamente para a realização desse trabalho, em especial aos professores Frederico Assis Cardoso, Thomaz Spartacus Martins Fonseca, José Luiz Ferreira, Joaquim Ramos, Jânio Jorge Vieira de Abreu, Maria Naílde Ramalho, Lucélia Costa de Araújo, Marília Pinto de Carvalho e Amanda Rabelo.

Obrigado a todos. Muitas graças e bênçãos em suas vidas.

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo a realização de um estudo a respeito da presença do docente do gênero masculino no processo de escolarização de crianças. De forma mais específica, buscou, a partir das falas de duas professoras colegas de trabalho de dois professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e de quatro mães de crianças estudantes alunas dos professores, identificar e analisar quais os discursos que estão presentes nas narrativas dos sujeitos pesquisados quando se tem um profissional do gênero masculino ocupando e atuando no processo de escolarização de crianças. Assim, utilizou-se, para efeito de análise das falas dos sujeitos participantes da pesquisa, os pressupostos teóricos e reflexões de Michel Foucault, por entendemos através de Foucault que os discursos utilizados pelos sujeitos em determinado tempo e espaço são instrumentos que estes utilizam para dar sentido ao mundo em sua volta. Para alcançar os objetivos propostos neste trabalho foram realizadas entrevistas semiestruturadas. A realização deste trabalho possibilitou identificar discursos que alinhou a presença de um professor de crianças à possibilidade do crime de pedofilia e evidenciou certa dúvida a respeito da competência e da capacidade técnica e profissional do professor na função de professor de criança nos anos iniciais. Evidenciou-se, ainda, que a relação entre professor e crianças no contexto escolar é atravessada por sinais de carinho e afeto. Ao mesmo tempo tem a ideia de que a figura masculina garante ordem, obediência, pulso firme e disciplina. Baseada em uma concepção de formação da masculinidade basicamente igualitária surgiu o discurso que denota a preferência das mães por professor no lugar de uma professora. Compondo de forma importante esse processo de construção, formação, classificação e diferenciação dos sujeitos, a escola se mostra como esfera social decisiva para sua efetivação e sucesso. Através do currículo e de suas práticas educacionais, exerce a função delimitadora e organizadora de espaços e comportamentos sociais.

Palavras-chave: Currículo. Gênero. Práticas curriculares. Masculinidade. Anos iniciais do ensino fundamental.

ABSTRACT

The objective of this study was to conduct a study about the presence of male teachers in the schooling process of children. More specifically, from the statements of two working class teachers of two teachers who work in the initial years of elementary school and four mothers of students 'students' students, she sought to identify and analyze which discourses are present in the narratives Of the subjects surveyed when one has a professional of the male gender occupying and acting in the process of schooling of children. Thus, the theoretical assumptions and reflections of Michel Foucault were used for the analysis of the speeches of the subjects participating in the research, because we understand through Foucault that the discourses used by the subjects in a given time and space are instruments that they use to give Sense to the world around you. In order to achieve the objectives proposed in this study, semi-structured interviews were carried out. The accomplishment of this work made it possible to identify speeches that aligned the presence of a teacher of children with the possibility of the crime of pedophilia and evidenced some doubt regarding the competence and the technical and professional capacity of the teacher in the function of teacher of child in the initial years. It was also evidenced that the relationship between teacher and children in the school context is crossed by signs of affection and affection. At the same time he has the idea that the male figure guarantees order, obedience, firm pulse and discipline. Based on a conception of basically egalitarian masculinity formation, the discourse has emerged that denotes the preference of mothers for teachers in the place of a teacher. It is an important part of this process of construction, formation, classification and differentiation of the subjects, the school is a decisive social sphere for its effectiveness and success. Through the curriculum and its educational practices, it performs the delimiting and organizing function of spaces and social behaviors.

Keywords: Curriculum. Genre. Curricular practices. Masculinity. Early years of elementary school.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBC	Currículo Básico Comum
CID	Catálogo Internacional de Doenças
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais
EPENN	Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste
GT	Grupo de Trabalho
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
OMS	Organização Mundial de Saúde
SEE- MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 12
2 O QUE DIZEM ALGUMAS PESQUISAS A RESPEITO DA PRESENÇA DOCENTE DO GÊNERO MASCULINO NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS.....33
2.1 Pesquisas que abordam a presença de homens no processo de escolarização de crianças no âmbito da educação infantil.....34
2.2 Pesquisas que abordam a presença de homens no processo de escolarização de crianças no âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental 38
2.3 Pesquisas que abordam a presença de homens no processo de escolarização de crianças no âmbito da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental 46
2.4 Pesquisas que abordam temáticas que perpassam pela discussão sobre presença de homens no processo de escolarização de crianças 48
3 ABORDAGEM METODOLÓGICA.....51
3.1 Tipo de pesquisa.....51
3.2 A relação com os sujeitos de pesquisa.....53
3.3 Local da pesquisa.....55
3.4 Sujeitos da pesquisa 56
3.5 Instrumento de coleta de dados.....58
3.6 Descrição dos sujeitos de pesquisa 61
3.6.1 As professoras 61
3.6.2 As mães das crianças estudantes 61
4 CATEGORIAS QUE DIALOGAM COM A DISCUSSÃO E REFLEXÃO A RESPEITO DA TEMÁTICA ELENCADA NO PRESENTE TRABALHO .....63**_Toc474610620**
4.1 Gênero: uma construção social 63
4.2 A construção social binária a partir do sexo: homem, mulher, masculino, feminino.....68
4.3 Escola/ Família: e a construção das diferenças.....74
4.4 O currículo como elemento de subjetivação dos sujeitos 81
4.5 O ensino fundamental: aspectos gerais 84

4.6 A organização do ensino fundamental no estado de Minas Gerais 87
4.7 A categoria gênero na organização curricular do ensino fundamental 91
5 OS DISCURSOS PRESENTES NAS FALAS DAS PROFESSORAS E DAS MÃES DAS CRIANÇAS ESTUDANTES A RESPEITO DA PRESENÇA DO DOCENTE DO GÊNERO MASCULINO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 93
5.1 O fantasma da pedofilia 96
5.2 A desconfiança em relação à capacidade profissional do professor 103
5.3 A relação professor X crianças estudantes mediada pelo sentimento de carinho 108
5.4 A presença de um professor e a ideia de garantia de ordem, obediência, disciplina e pulso 111
5.5 Conhecer para confiar.....117
5.6 O alinhamento da docência com crianças ao universo da feminilidade 119
5.7 A preferência por professor.....125
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 127
REFERÊNCIAS 133
ANEXO A - CARTA DE APRESENTAÇÃO – PERFIL DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA E ROTEIRO DE ENTREVISTA - PAI/MÃE OU RESPONSÁVEL 140
ANEXO B - CARTA DE APRESENTAÇÃO – PERFIL DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA E ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORAS 144
ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO..... 150
ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO 154

1 INTRODUÇÃO

O estudo em tela discorre sobre a presença do docente do gênero masculino no processo de escolarização de crianças, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental. Dessa forma, a presente pesquisa dialoga com os estudos sobre gênero, masculinidade, feminilidade dentre outros que perpassam a discussão.

Ancoramo-nos no pensamento de Scott (1995), que considera o gênero um elemento que se constrói a partir das relações sociais, ou seja, uma construção social e histórica baseada no sexo das pessoas.

O conceito de gênero relaciona-se a uma espécie de construção cultural a respeito da mulher e do homem. A partir disso, obtém-se uma gama de significados que são atribuídos a estes, caracterizando uma divisão e diferenciação entre homens e mulheres.

Ao discutirmos tal conceito, assim como as construções e os significados do que é ser homem e mulher dentro de um determinado contexto e tempo histórico, não podemos deixar de ressaltar que todo esse processo é atravessado por relações hierárquicas de poder que são decisivas para classificação e a diferenciação entre os gêneros masculino e feminino.

Louro (1997) corrobora a ideia acima ao enfatizar que devemos entender o gênero como uma categoria constituidora da *identidade* dos sujeitos e que não podemos entender as identidades dos sujeitos como fixas, imutáveis, inflexíveis ou estáveis. A autora afirma que, “Ao contrário, são atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, construindo os sujeitos como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais” (p. 28).

Tomando por base a citação acima, acreditamos que falar a respeito da presença de homens no processo de escolarização de crianças é pisar no chão das discussões sobre normas de gênero que se constroem a partir de uma divisão social binária — que estabelece o que é ser homem e o que é ser mulher tomando por base o sexo biológico das pessoas dentro de um determinado contexto. Ou seja, é pensar em sujeitos que estão atravessando a fronteira de um espaço social o qual é considerado um campo de trabalho pertencente ao gênero feminino e ao universo da feminilidade.

Para Sarmento (2004), os homens que são professores de crianças transgridem o senso comum social no contexto de escolarização de crianças.

Entendo que esse senso comum social coloca a mulher em uma posição privilegiada para trabalhar no processo de escolarização de crianças, uma vez que tal contexto profissional é visto como um campo de trabalho feminino.

Voltarmos nossos olhares para os professores homens que trabalham nos primeiros anos do magistério dos anos iniciais é considerar que a presença desses sujeitos no contexto escolar de crianças mexe com as estruturas sociais construídas a respeito do gênero masculino e dos espaços sociais destinados a eles, uma vez que o campo de trabalho em que estão atuando é dominado numericamente pelas mulheres e socialmente visto como pertencente ao que é atribuído ao universo da feminilidade. Baseando-se em Louro (1997), Carvalho (1999) e Ramalho (2002), a doçura, o cuidado, o zelo, o carinho, a proteção e o amor em relação às crianças são características vistas como naturais do gênero feminino.

Baseando-se em Carvalho (1999), trata-se, portanto, de sujeitos inseridos em um determinado território profissional que, na ótica social, não faz parte do universo dos homens e do sistema de masculinidade ao qual foram socialmente submetidos, seja de maneira mais sutil ou de forma mais rigorosa.

Dessa forma, pensar sobre professores atuando no magistério com crianças é pensar em sujeitos que foram submetidos a um contexto (social) de masculinização dos pensamentos e comportamentos durante suas vidas, ao mesmo tempo em que também atuam num campo de trabalho, ou seja, em um contexto social (escola para crianças) que é socialmente atribuído e dominado pelas figuras e símbolos ligados à feminilidade.

Pretende-se, com o presente estudo, refletir acerca de aspectos que dialogam com a presença de professores homens na docência dos anos iniciais do ensino fundamental. Dedicaremos especial atenção aos discursos produzidos quando se tem um professor cuidando e educando crianças no espaço escolar, considerando que tal realidade, apesar de ser um fato, em termos gerais não é tão comum na educação básica brasileira.

O interesse pela pesquisa surgiu da vontade de desvelar o seguinte questionamento: “Quais discursos são produzidos pelas professoras e pelos pais ou responsáveis pelas crianças estudantes a respeito da presença do docente de gênero

masculino no processo de escolarização de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental?”.

Tem-se, aqui, o interesse em identificar que discursos são produzidos nesse espaço escolar quando se tem a presença e atuação masculina no desenvolvimento de atividade de cuidado e educação de crianças no processo de alfabetização.

Faz-se pertinente destacar que a intenção do presente trabalho foi ouvir o outro em relação à presença do gênero masculino na condição de professor nos anos inicias do ensino fundamental. Dessa forma, justifica-se a ausência de falas e discursos produzidos pelos homens professores de crianças nos anos iniciais em relação a suas presenças no contexto de escolarização de crianças.

Nesse texto, compreende-se o sujeito a partir das contribuições de Stuart Hall (2006), que nos fala de um sujeito flexível, não possuidor de uma identidade fixa, influenciado e modificado por um diálogo permanente com outras culturas e possuidor de uma identidade que, segundo o autor, está em constante deslocamento.

O interesse pela temática foi inicialmente despertado pelas experiências vividas no interior do curso de formação em Pedagogia, que tem por objetivo formar professores para atuar especificamente no campo de trabalho do magistério com crianças.

Tomemos como exemplo as turmas do curso de Pedagogia ofertado pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) – *campus* Januária –, onde estive na condição de estudante até o segundo semestre de 2008. Tal oportunidade me deu condições de observar a baixa ou quase inexistente participação de estudantes do gênero masculino no referido curso.

Tendo como referência a minha inserção no curso de Pedagogia, verifica-se que este ingresso aconteceu de forma não planejada, ou seja, tornei-me estudante do referido curso por falta de opção, posto que não havia nenhum outro sendo ofertado na cidade. O que me atraiu verdadeiramente foi a oportunidade de obter uma formação de nível superior.

Destaca-se que se a figura do professor inserido em sala de aula nas escolas que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental é reduzida, no curso de formação — que tem por objetivo formar profissionais para atuar neste campo de trabalho — a realidade não é diferente.

O curso de Pedagogia tem como objetivo legal a preferência no processo de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, de acordo com o art. 4º da Resolução nº 1 de 15 de maio de 2006, que institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso de licenciatura em Pedagogia (BRASIL, 2006, p. 5).

O artigo 5º da referida lei traz dezesseis incisos que dispõem sobre as aptidões que o egresso do curso de Pedagogia deverá desenvolver após a conclusão do mesmo.

Destacam-se, para efeito de reflexão, os incisos II e X do referido artigo, uma vez que fazem referência a categorias que atravessam a temática do presente estudo: "[...] II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social" (BRASIL, 2006, p. 2).

Neste inciso, coloca-se em evidência, para efeito de reflexão, a palavra "cuidar". Este termo relaciona-se não somente ao espaço familiar, mas também ao contexto escolar, principalmente as escolas que se ocupam do processo de formação e escolarização de crianças.

Nesse caso, a evidência dada à palavra "cuidar" se deve ao fato de este curso ter por função formar mulheres e homens profissionais para atuar no processo de escolarização de crianças, mas o fato é que existe um discurso social que atribui apenas ao universo feminino as atividades de cuidado e educação de crianças. É neste sentido que, segundo Carvalho (1999), a cultura escolar se encarrega de recriar a cultura do cuidado que a socialização familiar incorpora nas mulheres.

Auad (2006) Reforça o pensamento acima, ao relatar a existência de uma tríade de ideias que contribuem para a construção de um imaginário em relação às mulheres. De acordo com a autora,

> [...] trata-se de um conjunto de representações que pode ser explicado da seguinte maneira: todas as mulheres são *naturalmente* mães. Todas as mães *naturalmente* amam e sabem lidar com as crianças. Ora, todas as mulheres são *natural* e *potencialmente* boas professoras de crianças pequenas (AUAD, 2006, p. 65, grifos da autora).

A citação acima nos possibilita destacar que existe no discurso social uma ideia que associa as atividades de cuidado e educação de crianças à maternidade. Dessa

forma, trouxe para dentro da cultura escolar a naturalização do conceito de que a mulher sempre será mais apta e legítima nos processos de educação e cuidado de crianças em espaços escolares (Louro, 1997; Rosa, 2011). Então podemos afirmar, pois, que vários discursos alinhados a esta ideia foram construindo, de certa forma, a figura da mulher professora de crianças e associando todo o contexto do espaço escolar de crianças à cultura da feminilidade.

Consoante Louro (2002) e Auad (2006), é perceptível que na matriz do discurso social a mulher é vista como mais naturalmente habilidosa para educar, ensinar e, principalmente, cuidar de crianças. A mulher é vista socialmente como mais dotada de bondade, doçura, carinho, amor e paciência do que os homens. Tais características são vistas como naturais destas, e decisivas para aqueles que pretendem desenvolver atividades diárias com crianças. De acordo com Ramalho (2002), vários discursos iguais ou parecidos com o citado contribuíram para a construção ideológica da figura da mulher professora.

Ainda segundo Ramalho (2002), considera-se como próprias da condição feminina algumas representações do profissional do magistério, tais como devoção, paciência, docilidade, zelo e cuidado. Ainda de acordo com a autora tais representações estão alinhadas diretamente à maternidade, e isso é, “no mínimo, negar a capacidade do homem de dar carinho, ter atenção, zelo e cuidado para com seus filhos e com os filhos dos outros”. (RAMALHO,2002,P.89).

Portanto, chamo atenção para a necessidade de se tratar o termo “cuidar” inserido no texto da lei como categoria de discussão e reflexão nos currículos dos cursos de Pedagogia, pois, conforme já referido, existem crenças, opiniões e ideias que são cotidianamente disseminadas na sociedade, colocando as atividades de cuidado e educação de crianças no campo da feminilidade. Não podemos esquecer, contudo, que no interior dos cursos de formação de professores de crianças encontram-se também homens, e que tal categoria está alinhada, em termos gerais, às questões de gênero.

O pensamento de Carvalho (1999) reforça o apelo do fragmento acima. A autora sugere que as “práticas do cuidado” deveriam ser incorporadas e tratadas como objetos de estudo, reflexão e conhecimento sistêmico nos cursos de formação e reconhecidas como parte legítima da prática do profissional em educação.

Ainda tratando a respeito da formação do egresso do curso de Pedagogia e considerando as diretrizes curriculares nacionais para o curso, destaca-se o inciso X, que afirma que o egresso do referido curso deverá demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (Resolução nº 1 de 15 de maio de 2006).

Acerca do inciso acima citado, chamo atenção para a parte do texto que diz que o egresso do curso de Pedagogia deverá demonstrar consciência no que concerne à diversidade, respeitando as diferenças de gêneros e escolhas sexuais.

Volto-me novamente para o interior do curso de Pedagogia e para a necessidade de uma discussão mais efetiva sobre as categorias gênero e escolhas sexuais no interior do curso, uma vez que entendo que os prédios escolares, os currículos, a prática pedagógica, o dito e, principalmente, o silêncio a respeito dessas categorias contribuem para a efetivação das diferenças; para a propagação do preconceito e desrespeito em relação às questões de gênero e escolhas sexuais dos sujeitos.

De acordo com Silva (2011), através de sua organização, com seus prédios, currículos, docentes, regulamentos, avaliações, vigilâncias, dentre outros, a escola contribui para a produção das diferenças entre os sujeitos. Silva (2011) afirma, ainda, que as crianças e os profissionais que não se reconhecem neste espaço organizado pela escola através de suas práticas educacionais “[...] são considerados diferentes, seja por distinções de raça, classe, orientação sexual, ou qualquer outra classificação que fuja à norma” (p. 159).

Diante do pensamento acima, compreendo ser importante pensarmos sobre o currículo escolar e suas práticas educacionais, a fim de verificarmos quais são os sentidos e valores que estão sendo disseminados no interior dos espaços escolares começando pela educação infantil até a universidade. Baseado e de acordo com silva (2011), compreendo que é preciso despertarmos para a discussão sobre quais concepções de gênero e sexualidade prevalecem nos currículos das instituições escolares e de que forma essas temáticas ganham corpo nas práticas educacionais das instituições escolares.

De acordo com Silva (2010), por meio do currículo se transmite o que é permitido, legitima-se o que é normal e o que é anormal; o que se mostra como diferente é negligenciado, silenciado. Ainda de acordo com o autor, o currículo afirma o que é positivo e o que não é; o que deve ser conhecido e o que deve ser esquecido, produzindo, assim, sujeitos e identidades.

Compreende-se que o curso de formação em Pedagogia, momento de formação não apenas do profissional, mas também do ser humano, constitui-se como um importante espaço de discussão e reflexão sobre os estudos a respeito das relações de gênero e escolhas sexuais.

Na condição de aluno do curso de Pedagogia no período de 2004 a 2008, não pude perceber quais são as concepções e bases teóricas de gênero e sexualidade discutidas pela instituição formadora. Não identifiquei qual é o lugar do gênero e da sexualidade no currículo do curso, uma vez que não se problematizou ou discutiu tais temáticas.

Apesar dessa lacuna de discussão vivida dentro do curso de formação, entende-se que a universidade se mostra como uma das principais instituições com potencial de efetivo combate às ideias e aos discursos sociais preconceituosos em matéria de gênero e sexualidade, altamente construídos e disseminados na vida das pessoas. Acreditamos na necessidade de inserção de temáticas relacionadas a questões de gênero e escolhas sexuais como categoria de análise nos currículos e nas práticas pedagógicas dos cursos de formação de professores. Utilizar esse espaço para fomentar o debate sobre os currículos dos cursos de Pedagogia talvez seja uma grande oportunidade para se resistir ao constante processo de construção de preconceitos relativos a gênero e sexualidade.

Colaborando com o raciocínio acima, Louro (2008, p. 46) ressalta que “[...] as práticas escolares e os currículos não são meros transmissores de representações sociais que estão circulando em algum lugar lá fora; elas são instâncias que carregam e produzem representações”. De acordo com a autora, silenciar é, pois, adotar uma postura ou atitude que significa ficar ao lado de quem já detém o domínio e a legitimidade.

Entendemos que se de alguma forma pretendemos não apenas cumprir a lei, mas contribuir e demonstrar consciência e respeito à diversidade da natureza de gênero e às escolhas sexuais, é urgente que voltemos nossos olhares para o interior dos cursos de

formação de professores — neste caso, para o curso de Pedagogia, que aparece como um importante espaço para se construir uma prática de reflexão sobre as questões de gênero e sexualidade que permeiam os discursos, as atitudes e o imaginário das pessoas.

A discussão sobre gênero e orientações sexuais deve não só constar nos currículos e legislações que regularizam os cursos de formação de professores, mas deve perpassar os cursos de formação de professores e subsidiar as práticas dos profissionais da educação, uma vez que a universidade e a escola, em geral, são instituições que, por meio de suas práticas, constroem significados, comportamentos, formas de ser ou existir no mundo. Tornam-se, desta feita, lugares importantes para levantar discussões que desconstroem as certezas ali existentes, mormente em relação às questões de gênero e escolhas sexuais. Em outras palavras, é necessário aproveitar o espaço da sala de aula para questionar e desconstruir os estereótipos, as desigualdades e os preconceitos da ordem de gênero e sexualidade que encontramos nos espaços sociais, incluindo os institucionais.

Evidenciar, aqui, categorias como cuidar, relações de gênero e orientações sexuais que aparecem na legislação e que instituem as diretrizes curriculares nacionais para o curso de licenciatura em Pedagogia é considerá-las como temáticas que estão postas no cotidiano não apenas escolar, mas nos mais variados espaços sociais dos quais participamos.É considerar, ainda, que tal processo é uma necessidade e ao mesmo tempo um desafio, ao passo que nos convidam a refletir sobre as novas discussões acerca das representações de gênero e sexualidade existentes e como são constituídas tanto as feminilidades quanto as masculinidades.

Ainda no contexto do curso de Pedagogia, especificamente no início do primeiro período letivo do curso, percebeu-se um espanto por parte de alguns professores ao encontrar estudantes homens matriculados no curso. Naquela ocasião éramos apenas dois homens e trinta e oito mulheres, em uma turma de quarenta estudantes.

Falas, relatos e conversas nos corredores da instituição pareciam refletir os números estatísticos e as pesquisas que trazem à tona a ínfima presença de homens no processo de escolarização de crianças. Os professores da instituição relatavam que não era muito comum encontrar homens no curso de Pedagogia e se espantavam com a nossa presença.

Talvez por esse motivo, com bastante frequência surgiam as seguintes expressões: “Boa noite, meninas!”, ou “Até amanhã, garotas!”. Instantaneamente, as colegas de curso chamavam a atenção dos professores, alertando-os a respeito da presença de estudantes homens na sala de aula, ao que se seguia um pedido de desculpas por parte dos docentes, que repetiam a ação em ocasiões seguintes.

Um fato vivido e relatado pelo professor G, participante da pesquisa realizada por Fonseca (2011), retrata uma situação de preconceito sofrido durante o curso de formação, e tal fato reflete o discurso social que coloca a educação formal de crianças como um espaço não destinado aos homens.

O professor G relembra algumas falas externadas pelos professores da faculdade relativas à presença de homens no curso de Pedagogia, tais como: “Quando vocês vão vir de saia?”. De acordo com o professor G, “Vê-se então que até a condição sexual estava ultrajada, pelo fato de ser um número pequeno de homens estudando com tantas mulheres” (apud FONSECA, 2001, p. 61).

Ainda tomando como base a realidade numérica dos estudantes homens matriculados no curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Norte de Minas, verificou-se, por meio de um levantamento realizado no segundo semestre de 2015 junto à secretaria da instituição que[1],, na oportunidade, o *campus* contava com um total de quatro turmas de Pedagogia, sendo 1°, 3º, 5º e 7º períodos.

No 1º período tinha um total de vinte e três estudantes, sendo todas mulheres; o 3º período contava com trinta e quatro estudantes, e destes apenas 1 era homem. O 5º período, por sua vez, compunha-se de trinta e cinco estudantes, sendo apenas um homem; e no 7º período contabilizava vinte e cinco estudantes, todas mulheres.

Observa-se que a quantidade de homens matriculados em um curso que tem por objetivo formar professores para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental reflete os dados estatísticos a respeito da pequena presença de profissionais docentes do gênero masculino atuando no processo de escolarização de crianças.

Considerando-se o relatado como um agravante da realidade vivida no interior das salas de aula dos cursos de Pedagogia na instituição citada acima, ressalta-se que o fato de os homens estarem em pequena quantidade no interior do curso de formação não garante que os concluintes do curso se dedicarão ao magistério com crianças.

[1] Dados disponibilizados via e-mail pela secretária da Unimontes (*campus* Januária) no dia 27 de outubro de 2015.

A realidade vivida possibilitou perceber que se entre os muros das escolas não é fácil encontrar homens em atividade de sala de aula com crianças, nos cursos iniciais de formação de profissionais também não é provável que os encontre sem muitas dificuldades. Em termos quantitativos, é notória a tímida participação de homens no processo de escolarização de crianças, o que foi ratificado pela experiência no curso de Pedagogia.

Por essa razão, a temática justifica-se pelo reconhecimento e constatação da pequena participação de professores em um campo de trabalho que está dominado por profissionais do gênero feminino.

Usualmente utiliza-se a expressão *feminização do magistério* para nomear o complexo processo histórico que transformou a docência — a qual no passado era exercida unicamente por homens — em uma profissão atualmente praticada, em sua grande maioria, por mulheres.

Tal realidade já era verificável há mais de três décadas. De acordo com Ramalho (2002), os dados do recenseamento demográfico de 1980 demonstraram que 86,6% do professorado brasileiro era composto por profissionais do gênero feminino; no que se referia especificamente aos anos iniciais, o número avança para 96%. Dessa forma, verifica-se que há muito tempo as mulheres representam maioria absoluta no exercício da docência com crianças.

Tomando por base dados mais atuais, o Censo 2012 do Ministério da Educação revela um número total de docentes brasileiros atuando no magistério dos anos iniciais do ensino fundamental, em efetiva regência de classe. Até 25 de maio de 2012, eram 734.043. Desse quantitativo, as mulheres ocupavam 661.255 vagas; os homens, 72.788. Isso mostra um cenário predominantemente feminino, correspondendo a 90,08% do professorado brasileiro, enquanto os homens representam apenas 9,92%.

Considerando o estado de Minas Gerais palco da presente pesquisa, de acordo com os dados do mesmo censo (2012), existem 75.343 docentes atuando em efetivo exercício nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo que as professoras ocupavam 69.969 postos de trabalho, ou seja, 92,86%, e os professores homens ocupavam apenas 5.374, o que equivale a apenas 7,14% (BRASIL, 2012).

É possível observar, por meio dos dados apresentados, a supremacia numérica das mulheres atuando nos anos iniciais do ensino fundamental e a pequena quantidade

de homens na condição de profissionais docentes em sala de aula nos anos iniciais tanto no âmbito nacional quanto estadual, no caso de Minas Gerais.

Os dados numéricos que retratam o pequeno número de homens na condição de professores nos anos iniciais do ensino fundamental e a colocação social da profissão como sendo *de* e *para* mulheres evidencia que uma pessoa do gênero masculino que ocupe a função de professor nos anos iniciais do ensino fundamental muito provavelmente será alvo de estranhamento e especulações, uma vez que o espaço da sala de aula, no processo de escolarização de crianças, não é socialmente atribuído aos profissionais do gênero masculino. Encontra-se com muito mais facilidade a figura da mulher professora em atividades de sala de aula com as crianças estudantes.

Tal constatação se torna mais significativa e ao mesmo tempo provocativa quando a literatura nos mostra que os homens foram os pioneiros no ofício da docência no Brasil (FILHO, 2003; LOURO, 2003; RAMALHO, 2002).

No Brasil, a educação iniciou-se e permaneceu há muito tempo como um espaço exclusivo do gênero masculino, considerando tanto o segmento dos alunos quanto o de professores.

Com a chegada e implantação da ordem jesuítica[2] no Brasil em 1549, a educação brasileira foi assumida pelos padres jesuítas, que tinham como base o dogmatismo pela abstração. Tal educação era ofertada exclusivamente aos homens da Colônia. (FILHO, 2003; LOURO, 2003; RAMALHO, 2002).

> Durante o período colonial, 1500 a 1822 predominaram no Brasil uma educação dirigida à elite, ditada principalmente pelos padres jesuítas que se dedicavam por um lado a educação dos filhos das famílias tradicionais voltadas à atividade rural e por outro a ensinar os meninos indígenas (CAMPOS, 1990, p. 1).

De acordo com Ramalho (2002, p. 37),

> Nesse período inicial da colonização do país, foi oferecido aos índios e colonos o ensino elementar e, aos homens da classe dominante, o ensino médio ministrado por preceptores. A educação superior era limitada a classe sacerdotal e á sociedade civil graduada nos centros europeus.

[2] Os jesuítas eram padres da Igreja Católica que faziam parte da Companhia de Jesus em 1534, liderados por Inácio de Loiola. A Companhia de Jesus foi criada logo após a Reforma Protestante (século XVI), como uma forma de barrar o avanço do protestantismo no mundo. Portanto, esta ordem religiosa foi criada no contexto da Contrarreforma Católica. Os primeiros jesuítas chegaram ao Brasil no ano de 1549, com a expedição de Tomé de Souza.

Diante das citações acima, verifica-se que por muitos anos a educação no Brasil permaneceu sobre total comando masculino, ou seja, *de* e *para* os homens da época, quando quem ensinava e quem aprendia pertencia ao gênero masculino.

De acordo com Ferreira (2008, p. 85), “[...] o magistério foi uma profissão dominada pelos homens até meados do século XVIII”. Nesse sentido, para Ramalho (2002, p. 40), a profissão passou do “[...] exclusivamente masculino ao predominantemente feminino”.

A associação da profissão docente com crianças a características ditas femininas pode ter contribuído para o afastamento dos homens do campo de trabalho.

Ramos (2011) traz um raciocínio que contribui para exemplificar tal associação da docência com o universo da feminilidade. De acordo com ele,

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

Porém, o que verdadeiramente desperta nossa atenção e nos interessa não é necessariamente o baixo número de homens atuando na profissão, e sim a sua existência, ainda que em quantidade reduzida. Os homens permanecem dividindo os espaços escolares destinados à escolarização de crianças com as mulheres, e é justamente isso que move as inquietações do presente trabalho, ou seja, que nos faz pensar como esses homens são percebidos, o que as pessoas pensam e falam a respeito de sua presença na profissão.

Outra rica experiência em espaço de escolarização de crianças que nos possibilitou perceber um pouco mais a respeito da pequena presença de docentes homens em atividades de escolarização de crianças e, paralelamente, alargar o interesse pela temática estudada foram os estágios supervisionados em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental durante o curso de Pedagogia. Nas escolas onde os estágios foram realizados, percebeu-se que há uma escassez de docentes do gênero masculino atuando no campo de trabalho; na oportunidade não foi encontrado nenhum homem exercendo a profissão de professor dos anos iniciais do ensino fundamental em sala de aula.

Em contrapartida, as experiências e vivências proporcionadas pela realização dos estágios evidenciou que a figura do profissional do gênero masculino em contexto

escolar de crianças aparece muito frequentemente relacionada às funções de porteiro, vigia, zelador, inspetor de aluno, professor de educação física ou em funções de apoio. Tal realidade evidencia a existência de uma espécie de espaço da masculinidade dentro das escolas *de* e *para* crianças.

Nesse sentido, Ferreira (2008, p. 14) traz o seguinte posicionamento: “[...] poucas pessoas têm na memória um professor nos anos iniciais de escolarização [...]. Refiro-me ao professor regente de turma que ensina a ler e a escrever”.

Na condição de profissional de gênero masculino, formado em Pedagogia no primeiro semestre do ano de 2008, após vivenciar tal realidade em contextos de escolarização de crianças, as inquietações já latentes em relação ao baixo número de homens no curso que frequentei aumentaram significativamente, assim como a vontade de estudar tal assunto de forma sistematizada.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, a minha figura de homem e estagiário chamava a atenção dos membros da comunidade escolar, que pareciam acreditar que a minha presença não condizia com aquele espaço. Com frequência, nos primeiros dias de estágio, as crianças e os pais e/ou responsáveis pelas crianças estudantes ficavam me olhando como se algo de diferente ou estranho estivesse acontecendo, ou como se eu fosse realmente um sujeito “fora de lugar” (CARDOSO, 2004), um “estranho no ninho”.

Nos intervalos, especificamente na sala dos professores, ocupada majoritariamente pelas professoras, a minha presença era motivo de olhares desconfiados, estranheza e indagações. Estar ali era o suficiente para que as professoras baixassem o tom das suas vozes ou para mudassem bruscamente de assunto, talvez porque não estavam acostumadas com a presença de um homem transitando e dividindo um espaço que era exclusivo delas.

Considerando que as relações de gênero são constituídas como relações de poder, com posições hierarquizadas, mesmo estando em minoria em relação às mulheres no espaço da sala dos professores durante os intervalos do estágio, a impressão que tinha era que a minha presença na condição de homem contrastava com o ambiente em que eu me encontrava, e exigia-se de todos, neste ambiente, uma determinada forma de comportamento.

Também na condição de professor atuando em uma instituição de educação escolar para crianças, Ramos (2011, p. 24) afirma que durante a sua experiência

profissional, no contexto institucional de educação infantil, percebia o fator “estranhamento em relação à sua presença”.

Ainda de acordo com o professor Ramos (2011, p. 24, grifo o autor), “O fato de ser homem atuando em um espaço majoritariamente ocupado por mulheres era motivo suficiente para que algumas pessoas me vissem como um *corpo estranho*, um *forasteiro*, *um sujeito fora do lugar*, especialmente nos primeiros meses de trabalho”.

Percebe-se, diante da citação acima, que a presença de Ramos (2011) no contexto escolar de crianças não passou despercebida aos olhos das pessoas. Tal realidade pode ser justificada pelo fato de que o senso comum social através das relações de gênero colocou o espaço escolar de crianças no campo da feminilidade, e a medida que um homem entra neste espaço profissional acaba sendo considerado um estrangeiro.

Além das experiências vivenciadas como aluno do curso de Pedagogia e durante a realização dos estágios supervisionados, outras situações contribuíram significativamente para a escolha da temática deste estudo, a saber: na condição de professor regente em uma turma multisseriada[3] na Escola Municipal João de Queiroz, no município de Lontra (MG), assim como na função de professor no curso de magistério em duas escolas dos municípios de Januária (MG) e em uma escola localizada no município de Pedras de Maria da Cruz (MG).

Nos cursos de magistério foi possível verificar a escassez de alunos do gênero masculino inseridos no curso. Das três turmas nas quais atuei, encontrou-se apenas cinco homens; talvez esta realidade esteja ligada ao fato de o curso preparar profissionais para atuar na educação infantil, ou seja, no processo de escolarização de crianças, um campo de trabalho que está no campo das ideias ligadas ao universo feminino, além de ser numericamente dominado por mulheres, conforme dito anteriormente.

Quando professor dos anos iniciais na Escola Municipal João de Queiroz, no município de Lontra (MG), eram evidentes os estranhamentos e a desconfiança dos pais e/ou responsáveis pelas crianças estudantes nos primeiros dias letivos. Alguns deles chegavam à porta da sala de aula e pediam para as crianças chamarem “A PROFESSORA”. Um pai relatou que jamais esperava encontrar um homem trabalhando na sala de aula com crianças tão pequenas (faixa etária a partir de 4 anos).

[3] Turma multisseriada é uma forma de organização de estudantes de diferentes séries, idades e níveis de aprendizagem em um mesmo espaço ou na mesma sala de aula.

Souza (2008, p. 28) descreve o relato de um professor homem, participante de sua pesquisa. De acordo com o docente pesquisado, ao ser perguntado se já havia sido alvo de estranhamento alguma vez durante o exercício da docência com crianças pelo fato de ser homem, ele externou a seguinte resposta: “Sim, alguns pais me olharam no início meio de lado [...]. Um pai confessou que esperava encontrar uma mocinha na sala de aula e de repente deparou-se com um marmanjo”.

As citações acima reforçam a importância do presente trabalho, uma vez que demonstram a existência de uma espécie de estranhamento de pais de crianças estudantes sobre a presença de um homem atuando na condição de professor nos anos iniciais do ensino fundamental. Parece que o espaço da sala de aula com crianças é condicionado à figura da mulher professora, que é vista e aceita de modo bem natural. Porém, diante do exposto até aqui não se pode dizer a mesma coisa quando se tem um homem na sala de aula com crianças.

Conforme já assinalado, a aproximação com o tema de estudo faz parte de um processo de amadurecimento acadêmico que se iniciou na graduação no curso de Pedagogia, no período de 2004 a 2008. Na oportunidade, pude desenvolver, como trabalho de conclusão de curso, uma pesquisa que teve como foco de estudo a presença masculina no magistério das séries iniciais. O resultado apontou que para os professores pesquisados o magistério nos anos iniciais não é uma profissão exclusiva para mulheres; estes se mostraram contrários à ideia de que o campo de trabalho com crianças seja atribuído apenas ao universo feminino. Na visão dos professores pesquisados em meu trabalho, o exercício da profissão nos anos iniciais é para quem gosta de crianças e, principalmente, para quem tem compromisso, responsabilidade e dedicação, ou seja, trata-se de uma questão de competência, e não de gênero. Mostram-se satisfeitos na profissão e conscientes da importância e responsabilidade do oficio que exercem.

Cardoso (2004) levanta resultado parecido em seu trabalho, mostrando que os homens não identificam o magistério como uma profissão feminina, dada a presença deles no processo de escolarização de crianças.

Através do trabalho realizado com os professores em meu trabalho de conclusão de curso na graduação, foi possível perceber, ainda, que as dificuldades enfrentadas pelos professores são teoricamente as mesmas enfrentadas por qualquer profissional responsável pelo processo de alfabetização de crianças, independentemente

do gênero. Ademais, os homens professores apontaram como dificuldades enfrentadas na profissão a questão da indisciplina dos estudantes, a falta de apoio pedagógico por parte da escola, a ausência da família na vida escolar de seus filhos e a desvalorização profissional.

Assim, vê-se que, diante dos resultados apresentados, os estudos iniciados na graduação podem avançar na busca de um maior aprofundamento a respeito da temática em destaque, aproximando-se cada vez mais de uma reflexão sobre os discursos e significados que permeiam a participação de homens nos primeiros anos de escolarização de crianças no ensino fundamental.

Considerando a questão posta acima e a partir da minha experiência profissional em sala de aula com crianças e na condição de estudante do curso de Pedagogia, foi possível evidenciar que os profissionais ou estudantes de gênero masculino ali inseridos são submetidos a especulações e brincadeiras em relação à profissão que exercem, sendo alvos de caricaturas, rótulos, apelidos e por vezes preconceitos e discriminações, sendo chamados de homossexuais ou mulherzinha.

No trabalho de Novaes (1994) é possível perceber que a presença de homens responsáveis pela educação primária de crianças é motivo de espantos. De acordo com a autora, “As professoras se espantam quando veem um homem se interessando pelo magistério – surge até a dúvida quanto a sua masculinidade [...]. O espanto cresce quando o homem é bem-sucedido no seu trabalho” (NOVAES, 1994, p. 104).

Percebe-se que a atribuição da docência com crianças às mulheres é tão forte e natural que causa espanto um homem ser bem-sucedido na profissão. É como se, por ser homem, não tenha capacidade profissional para trabalhar no processo de escolarização de crianças e, consequentemente, o fracasso no exercício da profissão é o resultado mais aceitado e esperado.

Tal expectativa em relação ao trabalho do professor com crianças nos anos iniciais do ensino fundamental pode ser resultado do constante processo social de diferenciação de gênero, uma vez que os sentimentos e comportamentos de amor, carinho, dedicação e cuidado — projetados como fundamentais para se trabalhar com crianças — foram culturalmente ligados ao gênero feminino, ao universo da feminilidade, ao mesmo tempo em que se negou ao gênero masculino a capacidade de externar tais sentimentos e características.

Diante deste cenário, quando um homem se interessa e ingressa no magistério com crianças pequenas, provavelmente sofrerá especulações e será alvo de estranhamento e conflitos, devido à sua presença no espaço escolar de crianças.

Entende-se que a participação de homens no magistério dos anos iniciais não pode ser esquecida, uma vez que a temática se mostra um fértil terreno de reflexão, pois é fato que existe a presença de profissionais do gênero atuando no campo de trabalho. Os números do Censo 2012[4] nos mostram e comprovam tal realidade. Essa conjuntura também destaca que a presença do professor na docência com crianças proporciona caminhos ainda pouco explorados, haja vista que a bibliografia existente contempla quase que exclusivamente a profissão sob o viés feminino (Ramalho 2002).

Ferreira e Carvalho (2006, p. 155) contribuem com o raciocínio acima ao enfatizarem que os estudos de gênero têm dado destaque ao magistério como um espaço feminizado, de acordo com os autores, ainda são raros os estudos que consideram o magistério como espaço masculino nos anos iniciais do ensino fundamental.

Tal assertiva pôde ser constatada no momento em que me propus a desenvolver este trabalho, pois ao procurar literaturas que tratam especificamente a respeito da presença do homem nas primeiras séries do ensino fundamental, objetivando subsidiar e fundamentar as discussões aqui propostas, observou-se que existe uma lacuna nas bibliografias que tratam especificamente do professor de gênero masculino nas séries iniciais do ensino fundamental. Ou seja, falta uma produção teórica que considere e discuta a questão do professor de gênero masculino nos anos iniciais do ensino fundamental, que o coloque como foco de pesquisa.

Trata-se, portanto, de uma busca no sentido de compreender melhor a presença de professores do gênero masculino em um espaço formal de educação de crianças.

A experiência vivida na condição de homem inserido no contexto de educação de crianças, seja no curso de formação, na condição de aluno ou na figura de professor, permitiu vê-la superficialmente, apenas à margem ou por fora.

Busca-se, a partir deste trabalho, a efetivação de uma leitura sistematizada e alinhada à perspectiva científica, sem com isso estabelecer verdades absolutas, ideias dogmáticas ou teorizações que sinalizem para o encerramento das discussões; pelo

[4] Fonte: MEC, Inep e Deed.

contrário, busca-se alinhado a idéia de Fonseca (2011), alavancar ainda mais às indagações e despertar interesses em outros pesquisadores em propor cada vez menos respostas dogmáticas, mas sim perguntas, discussões e reflexões a respeito da temática proposta neste trabalho. Este trabalho está ancorado no pensamento de Ferreira (2008), que tece análises sobre o magistério, e de acordo com ele: “[...] se os estudos sobre o magistério feminino ainda não deram todas as respostas possíveis, o magistério sob o ponto de vista dos homens tem muito mais questões a responder” (p. 139). Assim sendo, ainda de acordo com o referido autor, busca-se problematizar e instigar mais questionamentos e reflexões sobre a temática estudada.

Nesta pesquisa, pretendeu-se trabalhar justamente com o que Ramalho (2002) classificou de “exceção à regra”, com um olhar reflexivo a respeito dos docentes homens que atuam em uma área dominada discursiva e numericamente pelas mulheres professoras.

A escolha do tema para estudo justificou-se em variados momentos no corpo do texto, porém sem que assim esteja classificado. Dessa forma, faz-se pertinente elucidar que não procurou-se aproximar do objeto de estudo ou a temática de pesquisa com a intenção de estudá-las no contexto do curso de Pedagogia e das atividades com crianças entre os muros escolares, seja como estudante, estagiário ou professor. Percebi que fui escolhido pela temática e pelas questões que indagam, norteiam e discutem a presença de homens na condição de professor nos anos iniciais do ensino fundamental.

Portanto, escolher como foco de estudo a presença do docente de gênero masculino no processo de escolarização de crianças é escolher falar sobre os homens que exercem uma profissão que para alguns é totalmente feminina; é de certa forma considerar que a presença desses profissionais foi esquecida tanto entre os muros da escola, quanto na literatura. É ampliar as discussões sobre os lugares, espaços, ocupações, desempenho e atuação das masculinidades e também das feminilidades, uma vez que, ao falar sobre um não se pode desconsiderar o outro.

Para alcançar os objetivos propostos para a realização deste trabalho utilizou-se, além de pesquisa bibliográfica, o uso de entrevistas semiestruturadas, as quais foram aplicadas com seis sujeitos, sendo duas professoras que trabalham no magistério dos anos iniciais ao lado de um professor e quatro mães de crianças estudantes, alunas de dois professores nos anos iniciais do ensino fundamental.

Entendendo que os discursos que se propagam a respeito de algo são instrumentos que os sujeitos utilizam para dar sentido ao mundo em sua volta, buscou-se, a partir das falas dos sujeitos de pesquisa, identificar quais são os discursos presentes nas narrativas diante da presença de um professor em sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental.

É importante destacar que a aproximação com o tema evidenciou que ainda são escassos, na literatura, trabalhos e pesquisas que abordam e discutem estas questões.

Carvalho (1998) identificou tal realidade há dezessete anos. Segundo a autora, “[...] pouco se tem escrito, no campo educacional, sobre os professores do sexo masculino, levando em consideração suas identidades de gênero”. Carvalho (1998) enfatiza, ainda, que a ausência de trabalhos sobre este assunto não parece ser exclusividade do meio acadêmico brasileiro.

Ainda de acordo com a autora, a escassez de estudo de gênero na área educacional que considere os docentes do sexo masculino como sujeitos de pesquisa justificou a sua ousadia em expor indagações a respeito da temática. Para ela, as indagações propostas podem instigar outros pesquisadores a levarem a discussão adiante.

Dez anos após a constatação de Carvalho em relação à escassez de trabalhos que abordam a temática estudada, ou seja, que mantenha homens no exercício da docência com crianças como foco do estudo, Ferreira (2008, p. 135) reconhece que houve um avanço ou, segundo ele, um “[...] boom, ainda que pequeno” na produção acadêmica sobre homens e masculinidades.

Ferreira e Carvalho (2006), concordando com a escassez de trabalhos que consideram os sujeitos do gênero masculino como professores de crianças no foco da discussão enfatizam que; “O magistério da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental é um campo feminizado, sendo raros os estudos empíricos sobre a docência nele exercida por homens” (FERREIRA; CARVALHO, 2006, p. 143).

Ainda segundo Ferreira (2008, p. 23), até meados da década de 1990, os estudos sobre a figura do homem no magistério eram reduzidos, e estes começaram a ganhar destaque em termos numéricos no final da década. Para o pesquisador, à medida que os estudos sobre gênero tratam a docência como um campo de atuação das

mulheres, de certa forma acaba contribuindo para despertar o interesse pelo estudo dos sujeitos homens na profissão. De acordo com ele, “[...] fazer uma pesquisa sobre este tema há uma década teria sido muito mais difícil, dada a precariedade de trabalhos, principalmente no Brasil, sobre o assunto” (FERREIRA, 2008, p. 135).

Após sete anos da observação de Ferreira (2008), Araújo (2015) constatou a ocorrência de um relativo aumento de trabalhos que se interessam em pesquisar a presença dos docentes homens nos anos iniciais, porém reconhece que as iniciativas ainda são tímidas.

É perceptível o pequeno aumento em relação ao número de pesquisas que tratam especificamente de profissionais de gênero masculino atuando como professores nos anos iniciais nos últimos anos, uma vez que a maioria dos trabalhos encontrados com este foco de estudo datam especificamente a partir dos anos 2000.

De acordo com Cardoso (2004, p. 3), “[...] recentemente temos assistido à vasta proliferação de estudos cuja temática está ligada à profissão docente, nos quais, inclusive, destacam-se análises das relações de gênero”.

Considero bastante pertinente o fato de os estudos sobre a profissão docente esteja trazendo reflexões e análises a respeito das relações de gênero, isso nos possibilita pensar tais relações e problematizá-las não apenas no contexto da profissão docente, mas nos mais variados espaços sociais e profissionais existentes.

Louro (1992) contribui com a discussão ao enfatizar que

> Grande parte dos estudos acadêmicos têm-se direcionado às discussões sobre o ofício de professoras, analisando a maciça presença das mulheres na profissão do magistério. Parece-me [...] importante notar que, ao contrário do que alguns pensam, se temos poucos trabalhos sobre a educação de meninas e mulheres, talvez tenhamos ainda menos estudos sobre a formação de meninos e homens (LOURO, 1992, p. 62, grifos da autora).

Diante do exposto, o presente trabalho pretende contribuir para levantar debates e discussões a respeito da temática em questão, dando relevância e problematizando a participação de homens no contexto escolar de crianças, acreditando que se trata de um campo de pesquisa que ainda tem muito a dizer.

Este trabalho está dividido em seis partes. A primeira trata-se da presente introdução. A segunda, por sua vez, apresenta trabalhos e algumas pesquisas que

tiveram como objetos de estudo e discussão a presença docente do gênero masculino em atividades de cuidado e educação de crianças.

A terceira apresenta a abordagem teórica metodológica que subsidiou as discussões e os objetivos propostos para a realização deste trabalho.

A quarta parte discute alguns temas que subsidiam e perpassam as reflexões e discussões a respeito da temática estudada, tais como relações de gênero, o binarismo baseado no sexo, construção social das diferenças entre o ser homem e o ser mulher e masculinidade. Realizamos, além disso, uma discussão sobre os aspectos gerais do ensino fundamental no âmbito nacional, a organização deste no estado de Minas Gerais e a categoria gênero na organização curricular do ensino fundamental.

A quinta apresenta o resultado das análises e discussões das categorias de análise que serviram de base para a identificação dos discursos que estão presentes nas falas dos sujeitos de pesquisa após a aplicação do instrumento utilizado para a produção das informações, segue-se a esta a sexta parte que refere-se às considerações finais sobre o trabalho. As informações foram analisadas segundo a perspectiva de Michel Foucault (1970), ou seja, a intenção é ler as falas dos sujeitos de pesquisa em torno da análise do discurso. Ancorado na leitura de Foucault (1970) (2008), entendemos que todos os sujeitos, ao se expressarem, estão produzindo sentidos, e toda a produção de sentido trata-se de uma forma de discurso que está fundamentalmente subsidiada pelas relações de saber/poder.

2 O QUE DIZEM ALGUMAS PESQUISAS A RESPEITO DA PRESENÇA DOCENTE DO GÊNERO MASCULINO NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS

Neste capítulo serão apresentados, após levantamento bibliográfico, alguns trabalhos e pesquisas que trazem como foco de seus estudos a presença docente do gênero masculino em atividades escolares de cuidado e educação de crianças, tais como pesquisas que abordam a presença de homens no processo de escolarização de crianças especificamente no âmbito da educação infantil, do ensino fundamental e da educação infantil e do ensino fundamental, além de outros trabalhos que discorrem sobre a presença de homens no processo de escolarização de crianças.

Para subsidiar as discussões acerca da presença de homens no processo de escolarização de crianças, o presente trabalho utilizou como literaturas balizadoras os estudos e pesquisas a partir de Saparolli (1997), referenciado por Carvalho (1998, p. 7) como um estudo pioneiro no Brasil, o qual realizou uma das primeiras localizações de professores homens atuando no processo educacional de crianças, mais especificamente na educação infantil em creches do estado de São Paulo.

De certa forma, o trabalho de Saparolli (1997) possibilitou o início das primeiras discussões e reflexões a respeito da pequena presença de homens na condição de profissionais da educação de crianças no Brasil. Sendo assim, considerando o período a partir do trabalho citado, realizou-se um levantamento de alguns trabalhos que tratam, direta ou indiretamente, da temática elencada neste estudo.

Salienta-se que mesmo tendo como foco de estudo deste trabalho os professores do gênero masculino que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, no momento de seleção e leitura dos trabalhos e pesquisas que abordam a temática não nos abstivemos de pesquisar trabalhos que tratam exclusivamente de homens que atuam na etapa de ensino da educação infantil, por considerarmos que estes contribuirão para subsidiar as discussões e reflexões a respeito da temática elencada, uma vez que concatenam-se com as discussões a respeito da presença e atuação de profissionais de gênero masculino em atividades de escolarização de crianças.

Respeitando as considerações e especificações acima, em pesquisas de buscas realizadas na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) — especificamente nos GTS 7 (Educação de crianças de 0 a 6 anos), GT 13

(Educação fundamental) e GT 23 (Gênero, sexualidade e educação) —, selecionou-se alguns artigos, dissertações e teses que tratam da temática em destaque neste estudo, sobre os quais discorreremos a seguir. A escolha dos trabalhos selecionados teve como critério o fato de tratarem a respeito da presença de homens na condição de professores de crianças no processo de alfabetização, tanto na educação infantil quanto nos anos inicias do ensino fundamental ou trabalhos que, de certa forma, tratam de temáticas que perpassam a discussão elencada no presente trabalho, tais como aqueles que trazem discussões dentro do contexto da profissão docente alinhada às questões e às relações de gênero, masculino, feminino, identidade, dentre outras categorias que dialogam com a temática elencada no presente trabalho.

2.1 Pesquisas que abordam a presença de homens no processo de escolarização de crianças no âmbito da educação infantil

Destaca-se que a escolha da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) como espaço de busca e pesquisa de trabalhos e artigos científicos com a finalidade de subsidiar as discussões propostas neste trabalho justifica-se pelo fato de esta ser uma instituição que atua de forma decisiva e comprometida nas principais lutas pela democratização, universalização, desenvolvimento e fortalecimento da educação no Brasil.

Ao longo de sua trajetória, a Anped construiu e consolidou uma prática acadêmico-científica destacada e, nesse percurso, contribuiu para fomentar a investigação e para fortalecer a formação pós-graduada em educação, promovendo o debate entre seus pesquisadores, bem como o apoio aos programas de pós-graduação.[5]

Dessa forma, a Anped configura-se como um importante espaço de conhecimento e aperfeiçoamento para professores, estudantes, gestores e pesquisadores em educação em geral. Mostra-se no cenário nacional como um importante espaço de discussões, reflexões e debates científicos sobre a área educacional, contribuindo para a produção de uma relevante produção científica sobre os mais variados temas

[5] Disponível em: <http://www.anped.org.br/sobre-anped>. Acesso em: 20 julho. 2016.

educacionais e constituindo-se em uma sólida referência na produção e divulgação do conhecimento em educação.[6]

O período de busca e seleção dos artigos que convergem com a temática em destaque ocorreu a partir do ano de 2003, ano de criação do GT 23 (Gênero, sexualidade e educação), indo até o segundo semestre de 2015, quando estabeleceu-se uma busca nos GTs 23 (Gênero, sexualidade e educação), 7 (Educação de crianças de 0 a 6 anos) e 13 (Educação fundamental).

O trabalho *Trajetórias na docência: professores homens na educação infantil*, de Altmann e Monteiro (GT 23 – 36º ANPED), é fruto de uma pesquisa realizada com homens professores de crianças na educação infantil em um município de grande porte do interior do estado de São Paulo. Neste trabalho, as professoras realizaram uma investigação sobre as trajetórias de vida e profissional dos homens docentes de crianças, analisando aspectos como o contexto de escolha da profissão, a trajetória de formação, os percursos profissionais e as relações de gênero que atravessam as trajetórias dos sujeitos da pesquisa.

Para as professoras Altmann e Monteiro (2013), a abordagem de seu trabalho possibilitou uma desnaturalização da noção de educação infantil como profissão do gênero feminino.

Através das narrativas dos professores pesquisados sobre o ingresso na carreira, as autoras constataram algumas situações que sinalizam para uma persistência, no cotidiano da educação infantil, de uma visão naturalizada sobre o campo de trabalho por parte de familiares das crianças estudantes e de profissionais da escola que atuavam no cotidiano da escola infantil pesquisada.

É como se a escola infantil devesse ser ocupada apenas por mulheres, isto é, o campo de trabalho está naturalizado como pertencente apenas ao universo considerado feminino.

No que diz respeito às relações de gênero dentro do contexto da educação infantil, quando se tem um homem atuando na profissão, as professoras Altmann e Monteiro trazem em seu trabalho a seguinte consideração: “O período inicial da docência na Educação Infantil se mostra como o momento no qual as relações de gênero,

[6] Disponível em: <http://www.anped.org.br/sobre-anped>. Acesso em: 20 julho. 2016.

ocorrendo de maneira desigual, são evidenciadas e se tornam um problema a ser superado na carreira dos sujeitos" (ALTMANN; MONTEIRO, 2013, p. 13).

Ao encontrar um homem ocupando um espaço profissional naturalizado como espaço único *de* e *para* mulher, aparecerão os discursos e as relações que visam enquadrar cada gênero de acordo com os seus respectivos espaços, ou seja, o que é de homem e o que é de mulher; profissão de homem e profissão de mulher. Um homem ocupando uma profissão no contexto escolar que não é atribuída ao gênero masculino estará envolto por discursos e ideias dogmáticas binárias que diferenciam e excluem, construindo espaços e gerando comportamentos socialmente aceitos para homens e para mulheres, uma vez que estes profissionais responsáveis pelo processo de escolarização de crianças estão atravessando a fronteira ou sombreando as normas e discursos que naturalizam os espaços e profissões para homens e para mulheres. Sendo assim, a sua participação neste contexto tão naturalizado como feminino não ocorrerá de forma tranquila e sem contratempos.

Já o artigo de José Edilmar de Souza, intitulado *Homem, docência com crianças pequenas: o olhar das crianças de um centro de educação infantil* (GT 07 – 37º Anped), objetivou discutir a visão das crianças de uma turma de um Centro de Educação Infantil a respeito do ingresso e da trajetória de um professor na instituição.

Souza (2015) cita o estudo como parte de uma pesquisa mais ampla cujo objetivo foi analisar o ingresso e a trajetória de dois professores em duas instituições de educação infantil a partir da visão da comunidade de professores, da gestão escolar, além de familiares e crianças estudantes das instituições pesquisadas.

O objetivo do artigo foi discutir as visões das crianças estudantes de uma das instituições investigadas a respeito do ingresso e da trajetória de um professor na instituição. O mesmo autor constatou em seu trabalho que as experiências positivas ou negativas que as crianças têm com o professor são elementos definidores da sua aceitação ou não pelas crianças. Segundo ele, "[...] no entanto, para as crianças o mais importante não é ter um professor ou professora, mas um profissional que lhes propicie experiências significativas" (SOUZA, 2015, p. 15).

O pôster de Fabiana Cristina de Souza apresentado na Anped, intitulado *Diferenças de gênero na escola: Interiorização do masculino e do feminino* (GT 23 – 28º

Anped), voltou-se para os aspectos que especificam as relações entre educadora e educandos tomando por base a categoria do gênero.

Souza (2005), por meio de uma pesquisa de caráter etnográfico, objetivou realizar uma apresentação a respeito de como o gênero se manifesta e se afirma na prática pedagógica de uma professora de educação infantil e como eram vistas pelas professoras as interações entre meninos e meninas.

O autor aludido buscou entender em seu trabalho como a professora elaborava sua prática sobre as questões de gênero. Através da análise das observações sobre o trabalho da professora pesquisada, constatou que esta compartilhava "[...] um olhar estereotipado sobre os papéis socialmente aceitos e recomendados para meninos e meninas" (SOUZA, 2005, p. 6). Logo, deixa claro que "As relações pedagógicas que são construídas na escola estão carregadas de simbolizações e as crianças aprendem normas, conteúdos, valores, significados, que lhes permitem interagir e conduzir-se de acordo com o gênero" (id., ibid.).

Através do trabalho citado acima podemos evidenciar que a escola — geralmente na condição de primeira instituição social frequentada pela criança e carregada de discursos, símbolos e diferenças nas relações de gênero — acaba construindo e reforçando a dicotomia entre meninos e meninas; ensina e institui diariamente e a todo instante maneiras de ser e de se portar como tais, seja através dos projetos pedagógicos, das brincadeiras, das falas e comportamentos dos professores, no recreio, no dito e no não dito. Na escola certamente estará em evidência um discurso e uma relação dicotômica entre o que é ser e pertencer ao universo dos meninos e o que é ser e pertencer ao universo das meninas.

A pesquisa do professor Joaquim Ramos (2011), que culminou com a dissertação intitulada *Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na Rede Municipal de Belo Horizonte – MG*, estabeleceu como foco de investigação o ingresso e a permanência de professores homens na educação de crianças pequenas em instituições públicas de educação infantil do município de Belo Horizonte (MG).

O autor supramencionado, utilizando a categoria de gênero, dentre outras, teve como pretensão compreender como os professores do sexo masculino da rede municipal de educação da cidade de Belo Horizonte interagiam com a educação infantil e com a

comunidade escolar. Para responder às questões que nortearam este trabalho, os sujeitos pesquisados foram os homens professores da educação infantil, diretores, coordenadores e uma gerente pedagógica da escola.

Após a realização da análise dos dados da pesquisa, Ramos (2011) ressalta a possibilidade de afirmação de que os professores homens da educação infantil são “naturalmente” encaminhados para exercerem outras funções dentro da profissão, tais como funções de apoio ao magistério ou para exercerem a docência em turmas com crianças de maior faixa etária (maiores), já que, segundo ele, as demandas relacionadas às ações de cuidado corporal das crianças são menores.

Uma das suas principais constatações em relação aos professores pesquisados é que, para além do estágio probatório exigido pela legislação, os professores do gênero masculino necessitam de um tempo para demonstrar que possuem as competências e as habilidades para trabalhar com atividades de cuidado e educação de crianças pequenas, ou seja, como profissionais da educação infantil. O professor Ramos (2011) categorizou este tempo de período “comprobatório”.

2.2 Pesquisas que abordam a presença de homens no processo de escolarização de crianças no âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental.

Esta parte do texto terá como foco de análise trabalhos que tratam da presença de professores no contexto escolar de crianças, especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental.

O artigo de Francisco Assis Cardoso (GT 23- 30º Anped), *Homens fora de lugar? A Identidade de professores homens na docência com crianças*, fruto de sua dissertação de mestrado, reflete sobre as marcas da identidade de professores no trabalho docente com crianças de seis a oito anos de idade em atividade de trabalho na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Cardoso buscou compreender como os professores constroem sua identidade com base nas relações de gênero vivenciadas no dia a dia das escolas.

O foco do estudo foi os docentes homens da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte em situações e atividades de trabalho escolar com crianças de 6 a 8 anos de idade. Tanto os professores que estavam em sala de aula quanto os que estavam ocupando outros cargos (administrativos, gerenciais ou pedagógicos) participaram da pesquisa.

Destaca-se como conclusões importantes da pesquisa o fato de os professores não identificarem o magistério como uma profissão feminina e não se enxergarem em um espaço profissional exclusivo de mulheres. Porém, esses mesmos homens que não aceitam a representação da feminização do trabalho que exercem, à medida que buscam explicar as ações das mulheres professoras nas escolas “[...] acabam evocando aspectos como vocação, mãe, e esposa” (CARDOSO, 2007, p. 15).

Destaca-se ainda como resultado da pesquisa de Cardoso (2007) a evidência de que existe certa preferência por parte dos homens em assumir espaços que, de acordo com o autor, ainda são demarcados para as vigências de suas masculinidades, tais como as aulas de educação física ou os cargos de gestão da educação: é como se os homens fugissem da prática de alfabetizar crianças.

Além do levantamento bibliográfico realizado na Anped, realizou-se ainda um levantamento nos cadernos Pagu, Núcleo de Estudo de Gênero, neste espaço de publicação de trabalhos científicos foram encontrados apenas dois trabalhos que se aproximam da temática em destaque: uma resenha intitulada *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais* de Érica Renata de Souza, que discorre sobre o livro *No coração da sala de aula* de Marília Pinto de Carvalho, e o artigo *O sexo e gênero da docência* de Claudia Pereira Viana, ambos encontrados nos cadernos 17 e 18, publicados em 2001 e 2002, respectivamente, propuseram a realização de um exame sobre a presença do gênero feminino no magistério tomando por base as contribuições do conceito de gênero e sua construção histórica, social e cultural.

Objetivando levantar mais trabalhos que contribuem para subsidiar a discussão sobre a temática em destaque, fez-se necessário realizar buscas em outros sites, revistas e programas de pós-graduação, tais como Carvalho (1998), em *Vozes masculinas numa profissão feminina: o que têm a dizer os professores*. Este trabalho traz algumas reflexões que fazem parte de uma pesquisa mais ampla sobre trabalho docente e relações de gênero que a autora desenvolveu em sua pesquisa de doutoramento junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Neste trabalho, Carvalho (1998) interpreta a fala de cinco homens regentes de classes de 1º a 4º série do ensino fundamental, que correspondiam, à época, ao antigo curso primário, abrangendo crianças a partir de sete anos ou da educação infantil em escolas públicas e particulares do estado de São Paulo no ano de 1997.

Um aspecto interessante levantado por Carvalho (1998) é a indicação de que os professores pesquisados não procuraram o magistério como forma de contestação do padrão de masculinidade existente, nem como uma forma de transmissão aos alunos de novos modelos e exemplos de homens que cuidam de crianças sem com isso perderem a sua masculinidade (CARVALHO, 1998, p. 17).

Traz ainda uma informação muito interessante, uma vez que, segundo Carvalho (1998), o fato de existir homens regentes de classe atuando no magistério com crianças já poderia ser um forte elemento para contribuir para a diminuição do preconceito em relação aos homens professores de criança. Afirma, todavia, em relação aos professores pesquisados: “[...] mas parece que seu comportamento acaba por reforçar, ao menos em parte, os estereótipos a respeito da masculinidade e do professor homem”. (CARVALHO, 1998. p. 18).

Ou seja, podemos dizer que, por meio de seus comportamentos, os professores acabam reforçando discursos estereotipados que colocam os homens na condição de superiores às mulheres e às características “tidas” como masculinas, sobrepondo-as às características tidas como femininas.

Evidencia-se também o trabalho de Rabelo (2013), denominado de *Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries iniciais do ensino fundamental*, publicado na Revista Educação e Pesquisa da Faculdade de Educação da USP. Neste trabalho, a professora Rabelo analisou algumas representações de gênero que envolvem a docência nas séries iniciais do ensino fundamental nas cidades do Rio de Janeiro (Brasil) e Aveiro (Portugal), em especial aquelas geradoras de discriminação que afetam os homens que atuam na profissão. Ela procurou examinar quais as representações de gênero que circulam em relação à docência nas séries iniciais do ensino fundamental, a existência de discriminação sofrido pelos os homens inseridos na profissão e se os homens que entram na profissão são desprovidos de preconceitos e, dessa forma, se estes ajudariam a diminuir as discriminações de gênero.

Através dos relatos dos professores pesquisados por Rabelo (2013) foi possível identificar alguns aspectos, tais como a não aceitação ou o estranhamento familiar da escolha profissional, a implicância de colegas, que associam a profissão ao baixo rendimento e à suspeita da homossexualidade, a discriminação por parte de

colegas e pais/mães de discentes e o estranhamento quando diziam ser professores de crianças tão novas (RABELO, 2013, p. 911-912).

"O simples fato de existir um professor do gênero masculino nas salas de aula pode provocar várias representações de gênero. Neste sentido, os professores podem ou não tentar quebrar tais representações [...]" (RABELO, 2013, p. 907). Conclui ainda que, mesmo sofrendo preconceitos no exercício da profissão, muitos professores se aproveitam das vantagens da masculinidade na sociedade para justificar aspectos de sua prática profissional (RABELO, 2013).

Em consonância com Rabelo (2013), percebe-se que a presença de homens na condição de professores nos anos iniciais do ensino fundamental é uma forma de inserir questões de gênero no campo da educação, além de ser para a referida autora uma forma de demonstrar para as crianças que professores do sexo masculino também podem optar pelas séries iniciais e ter sucesso no exercício da profissão, e que a aptidão para a profissão independe do gênero do profissional.

Fonseca (2011), em sua dissertação intitulada *Quem é o professor homem dos anos iniciais? Discursos, representações e relações de gênero*, desenvolvida na Universidade Federal de Juiz de Fora, alinhado com as ideias de Michel Foucault e norteado pelos estudos sobre gênero, masculinidades, formação de professores, docência e identidades, buscou conhecer quais os discursos e representações de gênero e masculinidade surgem na escola a partir da presença do professor nos anos iniciais e de que forma estes contribuem para a subjetivação desses profissionais. O trabalho apresenta análises empreendidas a partir de narrativas de dois professores que atuam no magistério dos anos iniciais do ensino fundamental no município de Juiz de Fora (MG) e de gestoras e professoras que trabalham de forma direta com os professores nos anos iniciais do ensino fundamental.

Fonseca (2011) canalizou seu trabalho nos discursos, nas representações e nas relações de gênero que se constituem quando existe a presença de homens professores nos anos iniciais do ensino fundamental. Em seu trabalho, deu destaque para a categoria "linguagem", pois para o referido autor a linguagem é responsável, em parte, pela constituição dos sujeitos e que estes são subjetivados por ela.

O mesmo autor levanta alguns pontos de sua pesquisa que considera como "pistas" "impressões", caminhos e "possibilidades" (Fonseca 2011) para recomeçar a

reflexão sobre a temática estudada. Em suas afirmações, cita que a presença dos profissionais homens atuando nos anos iniciais pode até trazer certo ar de normalidade à escola. Tal constatação foi afirmada pelas professoras e gestoras pesquisadas, porém traz, também, relações de gênero e sexualidade quando há companheiras de trabalho que “não podem dizer aos seus maridos que trabalham com homens” [...] (FONSECA, 2011, p. 125).

Desta forma, Fonseca (id., ibid.) faz o seguinte questionamento: “Poderíamos pensar que ser professor homem dos anos iniciais torna-se ‘normal’ desde que os maridos não saibam, ou seja, desde que estes professores não existam fora da escola?”. Destacou além disso que, provavelmente, para ser mais bem aceita a presença do professor de gênero masculino, o homem, quando se insere nos anos iniciais do ensino fundamental, acaba desenvolvendo comportamentos de “disciplinarização” e vigilância de seus corpos, tais como “sentar-se com as pernas sempre para baixo da mesa, abaixar-se ao abraçar uma criança ou mesmo não abraçá-la”. Esses comportamentos, de acordo com ele, constituem-se como dispositivos criados pelos professores para não serem enquadrados nos discursos da pedofilia e comprovarem sua competência (FONSECA, 2011, p. 125).

Mais uma possibilidade de reflexão sobre a temática em destaque citada pelo autor acima é que quando um homem se insere no processo de educação de crianças, os discursos relacionados à homossexualidade e à pedofilia aparecem nas falas de pessoas ligadas diretamente à comunidade escolar e aos familiares dos próprios professores.

Diante de tal constatação, o autor questiona se a presença dos sujeitos homens neste contexto não possibilitaria novas construções identitárias para os homens: “[...] um homem cuidadoso, compreensivo, capaz de conciliar firmeza e carinho na educação das crianças” (FONSECA, 2011, p. 126).

Fonseca realiza, ademais, alguns questionamentos: “O que significa e quais transformações acarretariam para a educação se mais homens se lançarem ao magistério dos anos iniciais? Haveria transformações? Como ficariam as relações de cuidado e poder nesta escola não mais tão feminizada?” (FONSECA, 2011, p. 126).

Levanta ainda o seguinte apontamento: “[...] a presença dos professores homens, em um cenário tão feminizado quanto os anos iniciais, acaba por trazer à tona o questionamento da identidade sexual destes homens?” (FONSECA, 2011, p. 126).

De acordo com o autor, mesmo quando os professores homens explicitam sua orientação sexual, seja ela qual for, a “vontade se saber” acompanha seus corpos, que segundo ele “[...] se propõem a ultrapassar os limites não só dos gêneros, mas das relações de gênero e sexualidade” (FONSECA, 2011, p. 126).

Diante das questões levantadas, Fonseca (2011) evidencia e destaca em seu trabalho a necessidade de se construir conhecimentos e novos questionamentos a respeito da presença dos professores no processo de escolarização de crianças.

O presente estudo se assemelha ao trabalho de Fonseca (2011), uma vez que traz como foco do estudo homens professores de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental e os discursos de pessoas membros da comunidade escolar a respeito dessa presença, além de também estar ancorado na perspectiva de análise do discurso de Michel Foucault. Todavia, a pesquisa em tela trouxe como elemento de diferenciação do trabalho de Fonseca (2011) o fato de que neste trabalho não foram consideradas as narrativas dos homens professores de crianças nos anos iniciais, uma vez que o interesse, aqui, foi identificar e analisar os discursos existentes quando se tem um professor atuando no processo de escolarização de crianças a partir exclusivamente de pessoas que convivem com esses profissionais. Em outras palavras, pretende-se identificar os discursos sobre eles a partir do outro. Destaca-se ainda outro ponto de diferenciação dos dois trabalhos: o fato de que, diferentemente do trabalho de Fonseca (FONSECA, 2011), considerou-se não apenas as narrativas de profissionais da escola, mas também as do segmento pais/mães e/ou responsáveis pelas crianças estudantes.

Outro trabalho que merece destaque é a dissertação de Maria Nailde Martins Ramalho, intitulada Bendito é o fruto entre as mulheres: *Um estudo sobre professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental na região do Norte de Minas Gerais* (2002), realizado na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

O trabalho de Ramalho (2002) protagonizou como foco de estudo os professores do sexo masculino que atuam no ensino fundamental e que cursaram o magistério superior pela Universidade Estadual de Montes Claros, no município de São João da Ponte, norte de Minas Gerais.

O objetivo maior do trabalho foi compreender, por meio de um estudo de caso, quem eram os professores pesquisados, as suas trajetórias de vida, os motivos que os

conduziram para a escolha da profissão, os entraves, limites e possibilidades de suas práticas pedagógicas.

Ramalho (2002) dentre outras concluiu em sua pesquisa, que, apesar da existência do discurso de caráter hegemônico que coloca o magistério como profissão exercida majoritariamente por mulheres, a permanência do homem na profissão nunca deixou de existir, e que a diferença de gênero não é uma condição definidora no magistério.

Outro trabalho bastante recente que converge com a temática do presente trabalho é a dissertação de Lucélia Costa Araújo (2015): *O essencial é invisível aos olhos: Significações que medeiam à constituição da identidade do professor homem*, elaborado na Universidade Federal do Piauí.

O objetivo do trabalho foi investigar os significados e os sentidos que o professor homem produz sobre a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e suas relações com a constituição da identidade. Buscando o alcance do objetivo acima, foram propostos os seguintes objetivos específicos: conhecer os motivos que orientam a atividade do professor na docência nos anos iniciais do ensino fundamental; compreender as determinações que medeiam a significação da profissão docente pelo professor; analisar indicações dos modos de pensar, sentir e agir do professor que revelam a constituição da sua identidade. O sujeito da pesquisa foi um professor que atuava nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola pública da cidade de Parnaíba (PI).

O instrumento metodológico utilizado foi uma entrevista narrativa e observação não participante. Como estrutura e fundamentação teórica metodológica, o trabalho apoiou-se nos pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica, sobretudo nas contribuições teóricas de Vigotski (2009), Leontiev (1978) e Rubinstein (1977). A discussão sobre identidade docente foi ancorada no diálogo entre as ideias de Ciampa (1994, 1996) e Saviani (2008, 2012).

Tomando por base as zonas de sentidos produzidas pelo sujeito pesquisado, de acordo com Araújo (2015) elas evidenciaram que

> [...] o ser professor é mediado pelo ‘dilema’ objetividade e subjetividade, baseado na ideia de que a docência é um dom e no reconhecimento das condições históricas e materiais que a determinaram; as relações de amizade e de confiança que ele (professor) estabelece, especialmente com os/as alunos/as, são elementos que medeiam o desenvolvimento de estado afetivo e de bem-estar do professor em relação à docência; as vivências do sujeito evidenciam que, algumas

> vezes, no contexto dos anos iniciais, o ser homem prevalece sobre o ser professor (ARAÚJO, 2015.)

Araújo (2015) ressalta que

> [...] a síntese das zonas de sentido do professor pesquisado indicou a significação da docência como atividade que tem no amor pelo que se faz, a condição essencial para o seu exercício; indica ainda que as relações de amizade e de confiança estabelecidas constituem mediações que determinam o modo de pensar, sentir e agir do sujeito, expressando parcialmente a identidade do sujeito na personagem de professor amigo e conselheiro.

Uma pesquisa realizada no site e nos anais do Encontro de pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPNN) possibilitou-me localizar alguns trabalhos que convergem com a temática elencada neste estudo. É importante ressaltar que a escolha do EPENN como espaço científico de pesquisa de trabalhos e artigos com a finalidade de subsidiar as discussões propostas neste trabalho justifica-se pelo fato de que este espaço apresenta-se como fórum privilegiado de discussão e síntese dos conhecimentos produzidos na área da educação e, portanto, como espaço inter e intrasubjetivo de aprendizado e de abertura para os pesquisadores (discentes e docentes) dos programas de pós-graduação em educação, bem como para os demais educadores.[7]

É pertinente destacar que até 2014 o encontro denominava-se EPENN, uma vez que participavam do evento, de forma conjunta, as regiões Norte e Nordeste do Brasil. A partir do Encontro de 2014 em Natal (RN) foi aprovado o desmembramento do evento para que as duas regiões pudessem realizar os seus encontros individualmente, passando, na região Nordeste, a ser denominado de Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN).[8]

O período de busca e seleção das produções científicas em forma de artigo que convergem com a temática em destaque ocorreu a partir do ano de 2005 e foi até o segundo semestre de 2015. Assim, estabeleceu-se uma busca mais especificamente nos GTs 23 (Gênero, sexualidade e educação), 7 (Educação de crianças de 0 a 6 anos) e 13 (Educação fundamental).

Neste espaço de pesquisa, foi possível selecionar alguns trabalhos que contribuem para o enriquecimento discursivo do trabalho em tela a medida que trazem

[7] Disponível em: <http://www.epen2016.pi.ufpi.br/encontro/historico>. Acesso em: 4 fev 2016.
[8] Disponível em: <http://www.epen2016.pi.ufpi.br/encontro/historico>. Acesso em: 5 fev 2016.

como foco de estudo discussões, reflexões e problematizações a respeito da presença de homens inseridos no contexto escolar de crianças, tais como; O trabalhos de Jânio Jorge Vieira de Abreu, intitulado *O ingresso de masculinos nas escolas de formação para o magistério primário de Teresina (PI) (1970 – 2000)* (GT 13 – XVI EPENN - 2003).

Neste trabalho, Abreu (2003) analisou o ingresso de homens nas escolas de formação para o magistério primário na cidade de Teresina (PI), no intuito de identificar e ao mesmo tempo compreender os fatores motivadores dos homens para optarem pelo trabalho docente com crianças.

Destacam-se neste trabalho duas informações importantes: a opção dos homens pela docência com crianças de acordo com Abreu (2003), na “maioria dos casos” se relaciona com a necessidade de “inserção e ascensão” social, e não com o desejo de se trabalhar com crianças

A outra informação está ligada ao fato de que, para Abreu (2003), os homens professores atuantes na docência com crianças tem dificuldades que podem estar mais relacionadas com a inserção na profissão do que necessariamente com a prática diária em sala de aula.

2.3 Pesquisas que abordam a presença de homens no processo de escolarização de crianças no âmbito da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental

O trabalho de José Luiz Ferreira, *Homens e profissão: o exercício do magistério na Paraíba* (GT23 – XVII EPENN - 2005), apresenta um ensaio que é parte de um processo de construção de uma tese de doutoramento a respeito da docência masculina na educação infantil e no ensino fundamental no estado da Paraíba. O objetivo do trabalho foi refletir sobre a docência de professores homens como um dado real e em ascensão na literatura e na escola.

Inicialmente, o texto traz como foco da discussão a docência masculina no estado da Paraíba através de experiências concretas e de um levantamento para identificar onde estão os professores homens. Posteriormente, discorre sobre gênero, masculinidade e docência. Ao final do trabalho faz a seguinte consideração: “[...] neste campo o espaço da docência masculina nos primeiros anos de escolarização, se coloca

como uma lacuna também a ser preenchida por novas pesquisas e novos estudos" (FERREIRA, 2005, p. 7).

No site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e em programas de pós-graduação *stricto sensu* entre o período de 1999 até o ano de 2015 encontram-se um número significante de teses e dissertações que abordam ou se aproximam da temática em questão, destacando-se a tese *Homens ensinando crianças: continuidades-descontinuidades das relações de gênero na escola rural*, de autoria de José Luiz Ferreira, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

O trabalho de Ferreira (2008) baseou-se nas experiências de professores homens que atuavam no magistério infantil, ensinando crianças nas escolas rurais da Rede Municipal de Ensino do município de Coxixola, interior da Paraíba. Teve por objetivo verificar a inserção dos professores homens no magistério infantil (educação infantil) e, consequentemente, a produção de novos significados para o magistério e o ensino infantil.

Para tal objetivo, Ferreira (2008) tomou como opção metodológica a história de vida de cinco professores homens da Rede Municipal de Ensino, além de depoimentos de outros sujeitos da comunidade escolar com os quais os professores conviviam e interagiam: professores, alunos, alunas, merendeiras e equipe da secretaria de educação, objetivando compreender as experiências por meio dos próprios homens professores de crianças juntamente com seus pares.

É importante destacar que, para a realização do seu estudo, Ferreira trabalhou com professores que atuavam em turmas multisseriadas, compostas por estudantes de variadas séries e idades. Dessa forma, o termo ensino infantil ou magistério infantil utilizado por Ferreira (2008) em seu trabalho refere-se tanto à educação infantil quanto aos anos iniciais do ensino fundamental.

O autor utilizou como categorias de análise gênero e masculinidade, entendidas por ele "[...] como construções socioculturais pelas quais é possível compreender como as experiências docentes são atravessadas por significados associados às relações de gênero" (FERREIRA, 2008). Concluiu em sua pesquisa que as experiências dos professores pesquisados são marcadas por um processo que ele denominou de "descontinuidades-continuidades da ordem de gênero", onde a descontinuidade é entendida a partir da presença física dos professores homens no

magistério infantil e a continuidade como a manutenção de características da prática docente associadas à masculinidade tradicionalmente heterossexual.

2.4 Pesquisas que abordam temáticas que perpassam pela discussão sobre presença de homens no processo de escolarização de crianças

Destacam-se ainda três trabalhos que, apesar de não tratarem especificamente da presença e atuação de homens envolvidos em espaços formais de educação de crianças, abordam questões de gênero, masculinidade, identidade, feminilidade, escolarização de crianças, profissão docente, magistério, dentre outras temáticas que dialogam com a discussão elencada na proposta deste estudo.

Evidencia-se a tese *Escolarização das diferenças: qualificação do trabalho docente e gênero em Minas Gerais (1860 -1906)*, da professora Sarah Jane pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Neste trabalho a autora objetivou investigar a qualificação como construção social de homens e mulheres professores no magistério primário durante a institucionalização da instrução pública na província/estado de Minas Gerais (1860-1906).

A tese de Paulo Melgaço da Silva Junior, intitulada *Quando as questões de gênero, sexualidades, masculinidades e raça interrogam as práticas curriculares: um olhar sobre o processo de co/construção das identidades no cotidiano escolar*, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2014), buscou investigar como as identidades de gênero, sexualidade, masculinidade e raça são construídas nas salas de aula de arte e interagem com outras relações sociais que nelas se desenvolvem. Em seu trabalho, Silva (2014) provoca uma defesa em favor do argumento de que as discussões sobre gênero, sexualidades, masculinidades, raça, multi/interculturalismo, descolonialidade e teorias *queer* podem contribuir para a diminuição da homofobia, da lesbofobia, da transfobia, do sexismo, do machismo, da misoginia, da discriminação, do racismo e da intolerância ainda presentes em muitas de nossas escolas.

A dissertação de Adriano Souza Senkevics, *Gênero, família e escola: socialização familiar e escolarização de meninas e meninos de camadas populares de São Paulo* (Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação - 2015) procurou compreender como meninos e meninas percebem e ressignificam a postura de suas

famílias frente a diferenças e semelhanças de gênero. Objetivou explorar, em seu trabalho, as relações entre as desigualdades na educação escolar e as construções de masculinidades e feminilidades no âmbito familiar, ancorando-se na teoria de Raewyn Connell.

Por meio do levantamento bibliográfico citado acima, foi possível observar que dos cincos trabalhos de pós-graduação *stricto sensu* que tratam especificamente da presença de homens no processo de escolarização de crianças — Ferreira, 2008; Ramos, 2011; Fonseca, 2011; Ramalho, 2002 e Araújo, 2015 —, quatro são dissertações de mestrado e um refere-se a uma tese de doutorado. Todos os cinco trabalhos encontram-se inseridos na área de educação.

Considerando o levantamento acima, é possível perceber que os estudos e reflexões a respeito da presença de homens na condição de profissionais inseridos em instituições de cuidado e educação formal de crianças estão concentrados na área de educação e ancorados nas categorias de gênero, construção da identidade, masculinidade, discursos, representações, significados e sentidos.

Outra constatação é o destaque do estado de Minas Gerais em relação às pesquisas que abordam a temática estudada: das quatro dissertações elencadas, três são frutos de trabalhos realizados em universidades e em cidades do estado de Minas Gerais, o que sinaliza para uma possível referência em pesquisa sobre a participação de homens no processo de escolarização de crianças em instituições mineiras. Araújo (2015) já havia chamado atenção para o estado de Minas como destaque para a temática estudada.

O acesso e a análise das teses, dissertações e artigos científicos frutos de pesquisas que tematizam a presença de homens no ofício da docência com crianças evidenciou que tais trabalhos concentram-se, em sua grande maioria, nos grandes centros urbanos.

Desta forma, o trabalho que se apresenta contribuirá no sentido de alargar territorialmente o número de pesquisas que abordam a temática estudada em cidades de pequeno porte, podendo contribuir nas discussões e reflexões a respeito da presença de profissionais de gênero masculino em atividades docentes com crianças, uma vez que, conforme observado, as pesquisas existentes privilegiam quase que exclusivamente os grandes centros urbanos e suas respectivas cidades, Ramalho (2002) já havia feito referência sobre esta realidade.

É relevante destacar que dentre os trabalhos citados que dialogam com a temática estudada uma pesquisa foi realizada na região do norte de Minas Gerais (RAMALHO, 2002).

O presente estudo poderá contribuir para reforçar e ampliar geograficamente e discursivamente os debates e reflexões sobre a presença de homens na função de professores de crianças nos iniciais do ensino fundamental na referida região.

É imperativo destacar que observou-se que de certa forma ainda são escassos os trabalhos que lidam diretamente com a presença e atuação de homens nos primeiros anos de escolarização de crianças, em especial em sala de aula, o que evidencia certa dificuldade em encontrar literaturas que mantenham como foco das discussões o professor do gênero masculino nos anos iniciais do ensino fundamental. Dessa forma, este trabalho intenta diminuir a lacuna bibliográfica existente sobre a temática pois a partir da elaboração deste estudo foi possível observar que na literatura não se encontram facilmente esses sujeitos.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

3.1 Tipo de pesquisa

Uma pesquisa trata-se permanentemente de um processo, um percurso organizado que sempre envolve escolhas e definições em todos os sentidos principalmente, no que diz respeito as questões de escolhas dos instrumento e das técnicas metodológicas que devem estar permanentemente alinhados com a essência do objeto de estudo.

Trata-se de uma pesquisa de caráter social e qualitativa; social porque desenvolveu dentro de um contexto e de um espaço que se estabeleceu socialmente e que ainda se estabelece inserido em um processo histórico que o dota de significados e sentidos.

Qualitativa por trabalhar com um universo de sentidos, significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, interpretações no interior de um espaço e de um grupo social).

Para Goldenberg (2004, p. 49,50) “[...] os métodos qualitativos enfatizam as particularidades de um fenômeno em termos de seu significado para o grupo pesquisado”.

Galgando alcançar os objetivos propostos e as questões norteadoras deste estudo a fundamentação teórico-metodológica do presente trabalho está alicerçada nos pressupostos compreensivos e interpretativos onde entendemos de acordo com Foucault que os discursos que se propagam a respeito de algo são instrumentos que os sujeitos utilizam para dar sentido ao mundo em sua volta.

O exercício de identificação e análise a partir das falas dos sujeitos de pesquisa está fundamentado nas reflexões de Michel Foucault a respeito dos discursos produzidos pelos sujeitos em determinados contextos e tempos. De acordo com o autor, e considerando Fischer (2003), ao analisar os discursos é necessário recusar as explicações únicas, superficiais, ou seja, das interpretações fáceis. A partir de Fischer (2003), baseando-se em Foucault entendemos que, ao analisar os discursos produzidos pelos sujeitos, é preciso vislumbrar o sentido último deste, o escondido, o que não está na superfície, e o oculto das coisas ditas. Acredita-se, sob essa perspectiva, que o sujeito

não é o detentor do discurso e que este é construído envolto por uma rede de saber-poder que constitui tanto o sujeito quanto o discurso. (FOUCAULT, 1970, 1999).

De acordo com Fischer (2003, p. 379),

> Para Foucault, descrever práticas discursivas e não-discursivas em torno de um certo objeto ou tema tem a ver com um trabalho dedicado e pormenorizado de investigar e expor aqueles espaços não óbvios, aqueles vazios (ou seja, aquilo que fica para além do óbvio, do já-dito, do já sobejamente conhecido e nomeado) que se localizam em torno de nossos objetos.

A citação acima nos revela que para descrever e analisar as falas dos sujeitos de pesquisa e seus discursos, devemos ir além das aparências das coisas ditas. Compreendo que analisar as práticas discursivas é ultrapassar, avançar e adentrar para além do que está posto nas expressões das palavras e falas dos sujeitos de pesquisa.

Em Foucault (1999) tudo está imerso em uma constante relação de saber-poder que interfere constantemente nas práticas sociais, ou seja, a fala, o discurso, a visão e o viver em geral estão fixados permanentemente dentro das referidas relações.

Segundo o referido autor, no discurso existe uma espécie de regularidade intrínseca ao sujeito, e que permite que este desvende uma rede conceitual que é particular do próprio discurso (FOUCAULT, 1999). Concatenado com Fischer (2003) e Gregolim (2008, 2016), ao analisar o discurso é preciso fazer as seguintes indagações: quais são as condições ou em quais condições saíram determinados discursos? Qual é o contexto de vida e de existência que está por trás de uma determinada palavra, frase ou texto? O que de fato sustenta ou possibilita as condições de existência de determinado discurso?

Corroborando e ampliando o pensamento acima, Fischer (2003, p. 373) assevera que

> Foucault afirma que a palavra, o discurso, enfim, as coisas ditas não se confundem com meras designações: palavras e coisas, para ele têm uma relação extremamente complexa, justamente porque são históricas, são construções, interpretações; jamais fogem a relações de poder; palavras e coisas produzem sujeitos, subjetividades, modos de subjetivação.

A pesquisa em tela volta-se para o estudo de sujeitos dentro de um grupo específico que compõe uma instituição. Desta forma, deixam suas marcas e são marcados pelo e no interior deste grupo. Ancoramos na ideia de Gallo e Neto (2007) acerca da compreensão do sujeito na perspectiva de Foucault. De acordo com eles, Foucault compreende o sujeito não como algo dado, mas sim como algo produzido historicamente por diferentes tipos de saberes e relações de poder; por relações que cada um estabelece consigo próprio.

Diante do pensamento acima, entendemos e compreendemos os sujeitos como seres históricos e inacabados, em constante processo de construção e reconstrução de sua subjetividade, sendo esta transitória, ou seja, está o tempo inteiro inserida em um processo de influência e deslocamento.

3.2 A relação com os sujeitos de pesquisa

A relação com os sujeitos de pesquisa parte do princípio de que as suas falas e discursos são manifestações que foram construídas pelo e durante o processo histórico através das relações sociais estabelecidas em toda a sua vida em diferentes espaços e contextos, ou seja, em casa, no trabalho ou em qualquer ambiente social do qual participou, participe e integre.

Pretendeu-se, com o estudo, efetivar uma leitura por dentro, isto é, adentrar nos discursos produzidos pelos sujeitos entendendo estes como fruto de um processo de subjetivação ao qual foram submetidos.

Almejou-se apreender algo que somente os sujeitos de pesquisa possuem e podem oferecer-me, uma vez que a realidade pesquisada sempre será única e exclusiva de cada sujeito dentro de um contexto específico.

É neste sentido que, segundo Amado (2014, p. 43),

> A investigação de realidades sociais centra-se no modo como elas são interpretadas, entendidas, experienciadas e produzidas pelos próprios atores com o objetivo de passar do registro descritivo de condutas, gestos, expressões, afirmações, etc., à sua compreensão e interpretação no contexto em que tudo isso se verifica.

Amado (2014) esclarece, ainda, que a preocupação central neste tipo de investigação é a compreensão das intenções e significações, ou seja, as crenças, opiniões e percepções que os seres humanos colocam em suas próprias ações em relação aos outros e aos contextos com quem interagem.

Já em campo de pesquisa, projetou-se estabelecer uma relação de confiança com os sujeitos pesquisados, uma vez que estes estão abrindo suas vidas, ideias e realidades para o pesquisador.

Uma preocupação que pautou o pesquisador foi: “Como eu serei recebido nesse contexto cheio de significados e sentidos que ainda não conheço totalmente e que pretendo apreendê-los? E como deverei comportar-me nesse espaço que não é meu, mas interessa-me explorá-lo?”

Convergindo com o pensamento e questionamento acima, Teixeira (2003) nos ensina como conduzir-se ao campo de pesquisa. Conforme a autora,

> [...] não podemos esquecer que os sujeitos e instituições nos abrem e nos confiam parte de suas vidas, emprestando-as aos nossos trabalhos, devemos, pois, merecer tal confiança, tratando-os com toda consideração e respeito, além de ser elementar garantir um clima de espontaneidade, de liberdade e cumplicidade entre pesquisadores e sujeitos de pesquisa, condições a serem tecidas pelos próprios pesquisadores (TEIXEIRA, 2003, p. 86).

Neste sentido, na relação entre pesquisador e sujeito de pesquisa, o que nos interessa é adentrar no mundo dos discursos produzidos e estabelecidos pelos sujeitos ali inseridos, pois são eles que vivem e pensam neste determinado espaço, construindo e dando significados às suas diversas realidades.

Destaca-se que a relação deste pesquisador com os sujeitos de pesquisa baseou-se em um processo de aproximação. Buscou-se desenvolver, inicialmente de forma espontânea, uma relação de confiança, liberdade e cumplicidade com os sujeitos de pesquisa. Estabeleceu-se um canal de comunicação baseado na confiança, seriedade e, principalmente, no respeito mútuo, sobretudo no que concerne à disponibilidade de tempo para atender ao pesquisador e a todo tipo de diferenças: culturais, econômicas, de sexualidade, de gênero ou qualquer outra que intermediasse a relação entre pesquisador e sujeitos de pesquisa.

Conforme já explicitado acima, o presente trabalho pretendeu atravessar a fronteira da aparência e aproximar-se principalmente dos discursos produzidos pelas

professoras colegas de trabalho dos docentes de gênero masculino e dos pais ou responsáveis pelas crianças estudantes, identificá-los, analisá-los de acordo com as questões norteadoras do trabalho.

3.3 Local da pesquisa

A pesquisa em questão foi desenvolvida em duas escolas do município de Januária (MG) que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental e que continham em seus quadros de servidores professores de gênero masculino atuando nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo uma escola da rede privada de ensino e a outra da rede pública municipal.

A escolha das escolas onde a pesquisa foi realizada está estreitamente alinhada a atuação e presença de homens na função docente nos anos iniciais, uma vez que levou-se em consideração, para a escolha das escolas pesquisadas, o critério de maior tempo de serviço dos professores na profissão, ou seja, aqueles que teriam mais tempo de exercício na docência nos anos inicias do ensino fundamental. Desta forma, à medida que se identificou e selecionou os professores, automaticamente estabeleceu-se também a seleção das escolas onde se realizou a pesquisa.

Atribui-se a escolha da cidade de Januária (MG) para realização da pesquisa ao fato de já se ter realizado um estudo sobre a temática na cidade, e este configura-se como um importante momento de levantamento de novas reflexões e debates a respeito da temática estudada. Alia-se a este ponto o fato de a cidade ser a terra natal do pesquisador onde tive a oportunidade de vivenciar os primeiros contatos com o universo da pesquisa através do curso de formação em Pedagogia e a realização dos estágios em escolas da cidade-palco desta pesquisa.

Some-se a isso, conforme já assinalado, a observação de que ao aproximar-se da temática, foi verificado que a grande maioria das pesquisas que abordam a presença de profissionais do gênero masculino no magistério dos anos iniciais ou em outras atividades no contexto escolar de crianças contempla quase que exclusivamente os grandes centros urbanos.

Ramalho (2002) levantou tal observação ainda no ano de 2002. Consoante a autora, grande parte das pesquisas realizadas sobre a temática em questão que tem

como foco homens no magistério dos anos iniciais concentram-se as coletas de dados em regiões centrais.

3.4 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos participantes desta pesquisa compõem-se de duas professoras colegas de trabalho dos homens professores de crianças e quatro pais e/ou responsáveis pelas crianças estudantes alunos dos professores.

Foi solicitado aos sujeitos de pesquisa deste trabalho, para efeito de conhecimento do perfil dos participantes, o preenchimento de um questionário contendo perguntas que visavam obter dados pessoais, profissionais e acadêmicos.

Após levantamento realizado no primeiro semestre de 2015 junto às secretarias estadual e municipal de educação do município de Januária (MG), verificou-se que neste período o município disponibilizava de 68 escolas que ofertavam os anos iniciais do ensino fundamental, considerando as esferas estadual, municipal e privada.

Após contato com as escolas que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental e objetivando estabelecer um número real de homens que atuam no cargo de professor nos anos iniciais do ensino fundamental no município, confirmou-se que o município contava com 13 profissionais do gênero masculino atuando nos anos iniciais do ensino fundamental.

Ressalta-se que o levantamento realizado junto às secretarias municipais e estaduais de educação do referido município utilizou como canal de comunicação a ferramenta do e-mail, telefonemas e visitas pessoais às escolas, uma vez que, após o primeiro contato, as respectivas secretarias enviaram apenas algumas tabelas constando a relação das escolas que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental sob suas responsabilidades e os seus respectivos dados, não disponibilizando, na oportunidade, a relação exata da divisão de professores por gênero.

Destaca-se, ainda, que apesar do esforço e dedicação do pesquisador, não foi possível entrar em contato com todas as escolas do município que ofertam os anos inicias do ensino fundamental para realização do levantamento de dados em relação ao número de homens atuando nos anos iniciais nas escolas, posto que várias escolas estão

localizadas em zonas rurais muito distantes do município pesquisado, não havendo sequer telefone fixo para contato.

Diante do exposto, evidencia-se uma possibilidade de aumento real do número total de professores do gênero masculino atuando nos anos iniciais do ensino fundamental no município pesquisado.

Conforme informação já citada acima, participaram, na condição de sujeitos de pesquisa, duas professoras que atuam no mesmo turno de trabalho e na mesma etapa de ensino (anos iniciais do ensino fundamental) de um homem que ocupa o cargo de professor nos anos iniciais do ensino fundamental, porém em escolas distintas, ou seja, uma professora por professor e por escola; quatro pais e/ou responsáveis pelas crianças estudante, alunas dos respectivos homens docentes nos anos iniciais; e dois pais ou responsáveis por professor e, consequentemente, por cada escola.

Como critério para seleção das professoras participantes da pesquisa foi considerado o maior tempo de serviço na docência nos anos iniciais do ensino fundamental, paralelamente ao tempo de serviço do professor na mesma instituição de ensino e no mesmo turno de trabalho.

O fato de estarem diariamente no mesmo espaço escolar com um homem atuando nos anos iniciais do ensino fundamental faz com que as professoras sejam sujeitos de pesquisa fundamentais para a realização do presente trabalho.

A opção pelos pais e/ou responsáveis e pelas crianças estudantes como sujeitos de pesquisa ganha força de justificativa no momento em que pensamos que, historicamente, a função de cuidar e educar as crianças foi atribuída ao universo feminino, tanto no lar quanto na escola.

O processo histórico que feminizou as atividades de magistério com crianças — que contribuiu para a representação da profissão para o viés feminino — evidencia que a presença de homens em salas de aula em meio às crianças pode gerar especulações e estranhamentos, uma vez que homens no exercício da profissão docente em sala de aula com crianças, apesar de ser uma realidade, mesmo que de difícil acesso, não é uma regra no discurso social, e sim uma exceção.

De acordo com Louro (2003, p. 98), “A representação do magistério passa, então, a ser mais claramente feminina pelo menos do magistério que tem como alvo as crianças, o magistério primário ou de primeiro grau”.

O critério de seleção dos pais teve como ponto de partida o relato de cada um dos dois professores de gênero masculino que atuam nas escolas pesquisadas, ou seja, os professores indicaram os nomes de dois pais/mães e/ou responsáveis pelas crianças estudantes que mais frequentam a sala de aula de seus filhos e as reuniões escolares. Isso quer dizer que foram selecionados como sujeitos de pesquisa os dois pais e/ou responsáveis pelas crianças estudantes que se mostram mais interessados pela vida escolar de seus filhos.

Considerando os objetivos que norteiam este trabalho, a escolha das professoras e dos pais e/ou responsáveis pelas crianças estudantes se justifica pelo fato de tratar-se de pessoas que estão extremamente envolvidas com o universo em estudo, uma vez que estes convivem diariamente, de forma direta ou indireta, com um homem ocupando o cargo de professor de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental presenciando falas, discursos e participando das relações que ali se desenvolvem.

Com o objetivo de estabelecer o primeiro contato pessoal com os sujeitos de pesquisa, os dados dos pais e/ou responsáveis pelas crianças e das professoras foram solicitados aos diretores, coordenadores ou responsáveis pela escola pesquisada, após apresentação do pesquisador e de toda a documentação necessária.

O quantitativo de sujeitos participantes deste trabalho converge com o universo da pesquisa, uma vez que se trata de um estudo que abordará, a partir das narrativas dos sujeitos, os discursos produzidos dentro de um contexto específico. Assim sendo, o destaque é dado às falas, aos discursos externados pelos sujeitos pesquisados.

3.5 Instrumento de coleta de dados

Buscando contemplar os objetivos propostos no trabalho, a presente pesquisa utilizou como instrumento de produção de informações, entrevistas semiestruturadas, gravadas em aparelho eletrônico e individuais, com um roteiro predeterminado que buscou identificar os discursos produzidos pelos sujeitos de pesquisa, membros da comunidade escolar, a respeito da presença de um professor no processo de escolarização de crianças, baseando-se sobretudo nas seguintes categorias: discursos, anos iniciais, relações de gênero, masculinidades, identidade e representação.

De acordo com Amado (2014), o uso da entrevista na investigação em educação se mostra um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para obter informações sobre os mais diversos campos.

O autor considera a entrevista “[...] um meio potencial de transferência de uma pessoa (o informante), para outra (o entrevistador) de pura informação; é, pois, um método, por excelência, de recolha de informação” (AMADO, 2014, p. 207).

Conforme dito anteriormente, as entrevistas foram realizadas com as duas professoras colegas de trabalho dos professores e com os quatro pais e/ou responsáveis pelas crianças estudantes e tentou os discursos existentes sobre a presença de um homem professor nos anos iniciais do ensino fundamental.

É pertinente destacar que os discursos produzidos sobre a presenças dos professores do gênero masculino levou em consideração perceber como estava configurada discursivamente essa presença para a comunidade escolar.

Os dias e horários para realização das entrevistas foram acordados com todos os sujeitos de pesquisa, sempre respeitando a disponibilidade de tempo, local indicado e o tempo necessário para realização das entrevistas.

Dessa forma, considera-se que o uso da entrevista no processo de levantamento de informações da pesquisa aparece como uma possibilidade de o pesquisador captar as expressões corporais do sujeito pesquisado, bem como os tons das vozes em outras palavras, o dito verbalmente, o dito corporalmente e até o “não dito” ou seja o silêncio diante de uma questão.

A abordagem acima justifica a escolha da entrevista como instrumento de levantamento de informações do trabalho em questão, pois o trabalho se desenvolveu em meio a falas, relatos, opiniões e narrativas que às vezes apenas o processo de interpretação e leitura de palavras não são suficientes para expressarem a mensagem que o sujeito pesquisado pretende registrar.

Destacando a importância da relação entre pesquisador e pesquisado Teixeira (2003, p. 86) ressalta que “[...] não podemos esquecer que os sujeitos e instituições nos abrem e nos confiam parte de suas vidas, emprestando-as aos nossos trabalhos”.

Após a realização das entrevistas com os nossos sujeitos de pesquisa, buscou-se, por meio das narrativas dos sujeitos pesquisados, identificar e compreender quais os discursos emergem quando se tem a presença de um professor atuando nos anos iniciais

do ensino fundamental e como esses discursos produzem efeitos em suas vidas, ensinando-os formas de pensar a respeito da atuação e presença de sujeitos do gênero masculino no contexto de escolarização de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para realização da análise dos referidos discursos foram selecionadas algumas narrativas ou enunciados que serviram de base para definir as categorias de análise a partir dos discursos produzidos pelos sujeitos pesquisados após a aplicação da entrevista semiestruturada.

Nesse momento tão importante da pesquisa, pretendeu-se assumir a postura que Bourdieu (apud GOLDENBERG, 2004, p. 45) classificou de “objetivação”, ou seja, um esforço do pesquisador no sentido de manter o controle da subjetividade.

Goldenberg (2004) completa que não é possível controlar a subjetividade no seu sentido pleno, porém aconselha que o pesquisador não pode abrir mão do esforço para controlá-la, e “[...] não fazer do objeto construído um objeto inventado” (GOLDEBERG, 2004, p. 45).

Compreendo, diante da citação acima, que à medida que se realiza um estudo, uma pesquisa, à medida que o pesquisador se apropria de sua temática e desenvolve seu trabalho a sua subjetividade, de certa forma já está envolto em seu estudo, uma vez que o eu pesquisador e o seu objeto de pesquisa estabelecem um contato permanente e tão próximo que será muito difícil o resultado de sua pesquisa não conter resquícios da subjetividade do eu pesquisador, por isso a importância de se estar sempre em permanente vigilância em relação ao quanto o eu pesquisador estará influenciando o processo de desenvolvimento do trabalho.

3.6 Descrição dos sujeitos de pesquisa

3.6.1 As professoras

A primeira professora entrevistada tem 44 anos, é graduada em Pedagogia, casada e mãe de uma filha. Há 16 anos atua na área da educação. Destes, 15 foram dedicados à sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental. Atualmente é professora do 3º e no 5º ano nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola

particular do município de Januária (MG). Exerce a docência ao lado de um homem também professor nos anos iniciais há cinco anos. Para efeitos de referência, no corpo do texto esta professora será identificada pela letra L.

A segunda professora entrevistada tem 54 anos, é graduada em normal superior, casada, mãe de dois filhos e há 30 anos atua na área da educação. Destes, 18 foram dedicados à sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental. Atualmente é professora do 2º ano dos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola municipal de Januária (MG). Exerce a docência ao lado de um homem também professor nos anos iniciais há 18 anos. Para efeitos de referência, no corpo do texto esta professora será identificada pela letra I.

3.6.2 As mães das crianças estudantes

No segmento pais/ou responsáveis pelas crianças estudantes o primeiro sujeito de pesquisa entrevistado trata-se de uma mulher de 31anos, profissão professora, não identificou seu estado civil, mãe de uma menina de 5 anos que estuda em uma turma do 1ª ano dos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola particular do município de Januária (MG) onde o docente responsável pela turma trata-se de um homem. Para efeito de referência no corpo do texto esta mãe será identificada pela letra D.

O segundo sujeito de pesquisa do segmento trata-se de uma mulher de 41 anos, técnica em educação, casada, mãe de três filhos — dentre eles um menino de 5 anos que estuda em uma turma do 1ª ano dos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola particular do município de Januária (MG), onde o docente responsável pela turma é um homem. Para efeito de referência no corpo do texto esta mãe será identificada pela letra M.

O terceiro sujeito de pesquisa do segmento pais/ou responsáveis pelas crianças estudantes entrevistado trata-se de uma mulher de 42 anos que se declara trabalhadora do lar, solteira, mãe de três filhos, dentre eles um menino de 12 anos que estuda em uma turma do 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola municipal de Januária — MG onde o docente responsável pela turma é um homem. Para efeitos de referência, no corpo do texto esta mãe será identificada pelas letras MM .

O quarto sujeito de pesquisa do segmento pais/ou responsáveis pelas crianças estudantes entrevistado trata-se de uma mulher de 39 anos, solteira, mãe de quatro filhos, dentre eles um menino de 12 anos que estuda em uma turma do 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola municipal de Januária (MG), onde o docente responsável pela turma é um homem. Para efeito de referência, no corpo do texto esta mãe será identificada pela letra R.

As letras que serão utilizadas para identificação dos sujeitos de pesquisas referem se à primeira letra dos seus respectivos nomes.

4 CATEGORIAS QUE DIALOGAM COM A DISCUSSÃO E REFLEXÃO A RESPEITO DA TEMÁTICA ELENCADA NO PRESENTE TRABALHO

Neste capítulo apresento alguns temas ou categorias que subsidiam e perpassam a reflexão e discussão a respeito da temática estudada, tais como gênero como construção social; a construção social binária a partir do sexo (homem, mulher; masculino, feminino); escola/família; a construção das diferenças; e o currículo como elemento de subjetivação dos sujeitos.

Serão tratados, ainda que de forma breve, os aspectos gerais do ensino fundamental em âmbito nacional, a organização do ensino fundamental no estado de Minas Gerais e a categoria gênero na organização curricular do ensino fundamental.

4.1 Gênero: uma construção social

Ao falar sobre gênero como uma categoria de análise, faz-se pertinente realizar uma breve contextualização histórica. É preciso, pois, entender como se deu a constituição do termo e do seu conceito.

De acordo com Louro (1997), o surgimento do conceito de gênero como construção social está estritamente ligado ao movimento feminista, um movimento social filosófico e político que objetivava direitos equânimes, isto é, objetivava a garantia de direitos, bem como tratamento social igual ao que os homens recebiam a partir de um padrão opressor e totalmente patriarcal de exclusão das mulheres.

Segundo Louro (2003), ao se referir ao movimento feminista no ocidente como movimento social organizado, remete-se usualmente ao século XIX. Tal movimento lutava pela igualdade dos direitos sociais, políticos e civis das mulheres.

Ainda de acordo com a autora citada acima, “Na virada do século, as manifestações contra a discriminação feminina adquiriram uma visibilidade e uma expressividade maior no chamado ‘sufragismo’, ou seja, no movimento voltado para estender o direito ao voto às mulheres” (LOURO, 1997, p. 14).

Louro (1997) destaca que um dos principais objetivos da luta feminista era a busca por uma maior visibilidade, ou seja, a intenção era tornar visível uma classe que outrora foi ocultada e relegada a segundo plano em matéria de direitos sociais e políticos,

tal como em relação à ciência e ao conhecimento, ou seja, a mulher era considerada invisível inclusive como sujeito da ciência.

Conforme já referenciado, na virada do século XIX para o século XX, as manifestações contra a discriminação feminina ganharam visibilidade e culminaram com uma maior expressividade através do movimento chamado sufragismo, movimento que objetivava estender o direito do voto às mulheres, originando assim a denominada “primeira onda do feminismo”.

Destaca-se de acordo com a leitura em Louro (2003) (1997) que por trás da primeira onda do feminismo constavam reivindicações ligadas a oportunidades de estudo e à extensão de determinadas profissões às mulheres. De acordo com a autora citada acima, tais reivindicações eram, contudo, metas de um grupo específico de mulheres, ou seja, atendiam apenas ao interesse das mulheres brancas e de classe média da época.

Destaca-se ainda de acordo com Louro (2003) (1997) que no final da década de 1960, durante a denominada segunda onda do feminismo, diversas camadas da população de vários países ocidentais passaram a reivindicar, paralelamente ao movimento feminista, mudanças político-sociais.

Segundo Louro (2003, 1997), o movimento feminista, que continuou a lutar por questões sociais ligadas à mulher, passou a construir e desenvolver suas próprias teorias críticas a respeito do tradicional contexto social de segregação, discriminação e vazio teórico. À época, essas questões não eram problematizadas; dessa forma, o movimento passa a preocupar-se também com as construções teóricas, originando um verdadeiro entrave de discussões teóricas entre as mulheres militantes e as estudiosas contra seus opositores. Foi justamente durante esse entrave de discussões teóricas alavancado pelas feministas que se iniciou o debate e a problematizarão do conceito de gênero.

De acordo com Louro (2003, p. 15), “No âmbito do debate que a partir de então se trava, entre estudiosas e militantes, de um lado, e seus críticos ou suas críticas, de outro, será engendrado e problematizado o conceito de gênero”.

É pertinente destacar ancorado em Louro (1997) que, inicialmente, os estudos desenvolvidos pelas feministas não abarcavam uma construção teórica. Tal construção só ocorreu posteriormente, uma vez que algumas estudiosas perceberam a existência de uma lacuna em relação à literatura da época a respeito dos problemas e das reivindicações das mulheres, além da necessidade de se estabelecer uma base teórica

para seus estudos e reflexões. Portanto, iniciaram uma gama de produções de obras que posteriormente foram publicadas em livros, artigos e revistas.

De acordo com Louro (1997), o conteúdo principal dessas obras denunciava os problemas e reivindicava os direitos das mulheres. Era produzidos pelas estudiosas da época e referia-se a detalhados relatos sobre a real situação de segregação e de inferioridade social a que as mulheres estavam submetidas.

É importante destacar ancorado em Louro (1997), que alguns pensadores e estudiosos que intencionavam divulgar uma possível explicação capaz de definir as diferenças de gênero estavam convencidos de que o estado de submissão imposto às mulheres seria proveniente de seu estado físico e este estado de submissão e inferioridade era estritamente atrelado às questões biológicas.

Segundo Louro (1997, 2003) Como fruto da batalha teórica que se desenvolveu na época através da negação de tais teorias e na tentativa de desfazer tais concepções é que estudiosas feministas passaram a utilizar o termo gênero baseado em teorias sociais para explicar as construções das diferenças entre homens e mulheres construídas e impostas pela sociedade. (Louro, 2003, 1997).

Nesse momento, a explicação das diferenças entre homens e mulheres sai do campo biológico e passa para o social, uma vez que, de acordo com Louro (1997), é através dessas relações em sociedade que são construídas as diferenças de gênero.

O termo gênero ganha novo dimensionamento, passando a ser utilizado para diferenciar o determinismo biológico existente, que considerava e classificava as pessoas a partir do sexo e de suas diferenças.

De acordo com Louro (2003), foi através das feministas anglo-saxãs que o termo *gender* passou a ser utilizado como distinto de *sex.* Segundo ela, o termo visava "[...] rejeitar um determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual". Elas desejam acentuar, através da linguagem, "[...] o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo" (LOURO, 2003 apud SCOTT,1995, p. 72).

Dessa forma, percebe-se que a utilização do termo “gênero”, ou diferença de gênero, passa a ser direcionado para o campo social, considerando que os sujeitos estão inseridos e são participantes das teias de relações sociais em que o termo se constrói, reconstruindo e reproduzindo relações desiguais.

Inserido nesse processo de construção, reconstrução e reprodução das diferenças entre os sujeitos (e dentre essas diferenças destaca-se a de gênero), o discurso aparece como um forte elemento produtor e reprodutor da diferenciação de gênero. Posto que vários discursos sociais são produzidos em torno desta categoria, os discursos sobre gênero e suas relações (mormente suas diferenciações, baseadas em uma concepção antagônica) são disseminados constantemente nas práticas sociais.

De acordo com Louro (1997),

> As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim pelos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, formas de representação (LOURO, 1997, p. 22).

Ainda segundo Louro (2003), o conceito de gênero passa a ser utilizado com um forte apelo relacional uma vez que segundo ela é no âmbito das relações sociais que os gêneros são construídos.

Assim, partindo da ideia de que gênero é uma categoria relacional, é possível não somente verificar as relações sociais existentes em um determinado espaço, mas também o momento histórico em que elas se desenvolvem.

É neste sentido que, segundo Louro (1997, p. 22-23),

> O conceito [gênero] passa a ser usado, então, com forte apelo relacional – já que é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros [...]. Busca-se intencionalmente, contextualizar o que se afirma ou se supõe sobre os gêneros, tentando evitar as afirmações generalizadas a respeito da ‘Mulher’ ou do ‘Homem’.

Ainda de acordo com Louro (1997), o termo gênero passa a ter um significado político capaz de questionar a ausência das mulheres como sujeitos de suas próprias histórias e, consequentemente, como participantes nas pesquisas científicas até então predominadas pelos homens.

Ancorado na leitura de Louro (1997), percebe-se que o que ocorreu foi uma importante transformação na concepção do conceito de gênero, que passa a ser pensado de forma mais pulverizada e menos inflexível, uma vez que os projetos ou as construções que buscam e estabelecem representações sobre os homes e mulheres não mantêm uma forma rígida, ou seja, variam entre sociedades e até no interior de uma mesma sociedade.

É neste sentido que Louro (2003, p. 23) acentua que

> Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem.

Dessa forma, ancorado na leitura de Louro (2003,1997), considera-se que o termo gênero, ao ser transposto e apropriado em outros contextos, ou seja, por outras nações, sociedades ou grupos que as compõem, de certa forma estes grupos ou nações, acabam ressignificando o seu conceito.

Em se tratando de Brasil, de acordo com Louro (2003), o termo “gênero” passou a ser utilizado no final dos anos 1980 de forma tímida e, posteriormente, de forma mais ampla.

Considerando que o conceito de gênero e suas características estavam fundamentalmente ligadas às questões social e relacional, Louro (2003, p. 23-24) faz o seguinte esclarecimento: “A característica fundamentalmente social e relacional do conceito não deve, no entanto, levar a pensá-lo como se referindo à construção de *papéis (grifo da autora)* masculinos e femininos”.

Para a autora, o que se pretende é entender o gênero como um elemento constituidor de identidades, como constituinte da identidade dos sujeitos, e a identidade dos sujeitos é entendida pela autora como algo plural, múltiplo, não fixo, que se transforma e até se contradiz, ou seja, não existe uma identidade fixa do sujeito, mas sim “identidades” que se constroem e se reconstroem, negando, assim, a formulação e imposição de papéis sociais que seriam para Louro (1997), basicamente, padrões ou regras arbitrariamente estabelecidas por uma sociedade para seus membros, regras e padrões que definem comportamentos, roupas, modos de se relacionar e de se comportar.

Partindo do argumento de que gênero e suas diferenças são construções de cunho social e cultural produzidas dentro de um jogo dicotômico que contrapõe homens/mulheres, masculinos/femininos, meninos/meninas, entendemos que realizar uma reflexão ou uma problematização sobre homens atuando como professores de crianças em um espaço socialmente não atribuído ao gênero masculino nos possibilita tentar desconstruir as hierarquias, as diferenças, a exclusão e as formas de dominação de

uns/umas sobre os outros/as, questionando a existência de uma oposição binária que constrói papeis, naturaliza e concebe em nossa cultura um pensamento dicotômico entre homens e mulheres como seres antagônicos, definindo espaços sociais e comportamentos “ditos” e apropriados para cada um.

4.2 A construção social binária a partir do sexo: homem, mulher, masculino, feminino

Entende-se aqui que gênero, ou a identidade de gênero, é uma categoria que se constrói de modo fundamentalmente relacional, ou seja, através do outro e com o outro em todos os espaços sociais que transitamos.

A noção da existência atual de um contexto de mudanças teóricas e conceituais desperta debates e discussões a respeito das questões ligadas à masculinidade, homens, feminilidade e mulheres. Através de um discurso e da propagação de novos modelos e maneiras de “ser homem” e de “ser mulher” e de mudanças no comportamento masculino e femininos, estes não mais vistos como modelos estáticos e padronizados diante de discussões que ganham cada vez mais espaços sociais, onde propaga-se um discurso a respeito do surgimento de um novo homem ou de novos modelos de ser homem. Tal discussão tem ganhado cada vez mais espaço e destaque nos mais variados campos de debates sociais.

Tal assertiva traz a ideia de deslocamento ou fluidez dos discursos produzidos socialmente. Foucault (1999, 2008) estabelece que um discurso está sempre inserido em um espaço discursivo, ou de campos discursivos. Isso significa considerar a interdiscursividade, ou seja, as contradições, as diferenças, em suma, significa deixar a propagação de novos discursos, os seus deslocamentos, suas construções e reconstruções.

Mesmo considerando a existência de um processo real de discussão que faz emergir a ideia e o discurso de novos modelos de ser homem, de viver a masculinidade de ser mulher e de viver a feminilidade, a principal reflexão abordada nesta parte do texto refere-se ao entendimento de que ainda existe um processo de construção de ideias culturais e sociais que tomam por base a definição biológica dos sexos das pessoas para identificá-las dentro de um padrão definitivo de homens e mulheres, construindo o que é

ser masculino e o que é ser feminino de forma estática e engessada, partindo do princípio ou da consideração de que seja possível estabelecer uma identidade fixa para os sujeitos.

Porém, salta neste trabalho a ideia de identidade como algo fluido, pulverizado, em constante processo de deslocamento, uma identidade que se desloca dentro e a partir das relações sociais nas quais os sujeitos estão inseridos e das diferentes posições que ocupam dentro de determinados espaços e das relações estabelecidas.

Tal condição orgânica é utilizada para classificar e dar significados sociais às pessoas e a tudo que os circunda, em uma divisão que define e classifica o grupo dos que pertencem ao gênero masculino e o dos que pertencem ao gênero feminino.

Esse processo de classificação social do masculino e feminino, para Golffman apud Simão (2012, p. 943) está presente em todas as sociedades onde “[...] a colocação do sexo como categoria inicial está no princípio de um sofrido processo de classificação em que os membros das duas categorias estão sujeitos a um processo de socialização e expectativas diferenciadas”.

Nader e Caminoti (2014, p. 3) proporcionam sustentação ao raciocínio acima ao afirmarem que “As pessoas nascem com um sexo biológico e ele acaba determinando a maneira como serão tratadas pelas famílias e pela comunidade que pertencem”.

Considerando as duas citações acima, pode-se evidenciar que ao se descobri o sexo da criança, inicia-se um jogo de simbologias masculinizados ou feminilizados diante do sexo do sujeito; dita-se uma maneira social de ser, pensar e se comportar como homem ou como mulher.

Louro (2008 b, p. 15) apud Simão (2012, p. 943) contribui com a discussão ao destacar que a declaração “é uma menina!” ou “é um menino!” dá início a uma espécie de viagem, ou melhor, instala um processo que, segundo ela, supostamente deve seguir um determinado rumo ou direção, sendo essa declaração compreendida como uma definição, ou decisão, sobre um corpo que inaugura um processo de masculinização ou de feminização regulado pela cultura na qual está inserido.

Para Vianna (2001, p. 90), “Trata-se, sim, de afirmar que as expressões da masculinidade e da feminilidade são historicamente construídas e referem-se aos símbolos culturalmente disponíveis”.

Diante dos argumentos acima, evidencia-se a existência de um processo de influências de ideias, comportamentos e expressões culturais que são disseminadas nas

relações sociais que privilegiam e divulgam historicamente uma forma padrão de masculinidade e feminilidade; um jeito e uma maneira social de ser e de se comportar como homem ou como mulher em uma dada organização social.

Neste mesmo sentido, na visão de Almeida (1996), os significados que circulam sobre gênero foram herdados do passado. Segundo ele, tais significados estão assentados em uma divisão simbólica do mundo entre o masculino e o feminino.

Abreu (2002) argumenta que as atribuições de valores, habilidades, capacidades ou conceitos ao indivíduo tomando por base as diferenças sexuais — ou seja, a parte biológica das pessoas — é uma criação inteiramente social e ideológica de ideias sobre o papel adequado ao homem e a mulher; desta forma, acaba determinado, segundo ele, tarefas, atitudes, comportamento e funções convenientes a cada sexo.

Tomando como referência o raciocínio acima, é possível ressaltar que no cerne da estrutura social e cultural espera-se que os homens e mulheres desenvolvam suas personagens totalmente dentro dos padrões de masculinidade e feminilidade que foram construídos para cada sexo, ou seja, já preexiste um modelo padrão de homem e de mulher social e culturalmente propagado para os sujeitos a partir da definição do sexo biológico.

Nader e Caminoti (2014) reforçam o pensamento acima ao estabelecerem uma analogia sobre a questão dos papéis sociais de homens e mulheres socialmente construídos como uma peça de teatro. Para elas, os homens e as mulheres seriam uma espécie de “interpretes guiada por um roteiro pronto”, ou seja, preestabelecido para uma “plateia” que avaliaria os seus desempenhos (NADER; CAMINOTI, 2014, p. 2).

Ao homem atribui-se ainda a razão, a força, a virilidade, o público, o pulso firme, a dominação e o controle. Já a mulher é vista pelos olhos da maternidade; é considerada, pois, delicada, cuidadora, meiga e carinhosa.

Quando não se segue o roteiro social que foi construído *a priori*, ou seja, quando a regra é quebrada, surge um processo de estranhamentos e questionamentos em relação ao ator social em ação.

É possível ressaltar que tais significados sociais construídos a partir do sexo não apenas dividem, mas também opõem o masculino do feminino, pois a partir dessa diferenciação para o efeito de pertencimento, é preciso, de certa forma, um negar o outro, ou seja, o homem negar ao que é feminino e a mulher negar ao que é masculino. Homens

e mulheres são vistos como seres divergentes em matéria de comportamentos e pensamentos, onde o distanciamento dos homens do “mundo feminino” é uma importante condição de pertencimento e aceitação ao grupo masculino.

A partir da ideia de norma e modelo de ser homem e de se portar dentro do padrão de masculinidade estabelecido, Araújo e Carrito (2013, p. 142) afirmam que “Os homens ou rapazes que não aderem ao modelo hegemônico não são, por isso, reconhecidos como verdadeiros homens sendo as variações entendidas como desvio ou anormalidade”.

Ou seja, aqueles que falam o “idioma” de acordo com o padrão de masculinidade que prevalece em determinados espaços históricos passam despercebidos aos olhos dos outros, já que atendem ao comportamento estabelecido. Por outro lado, aqueles que saem do roteiro preestabelecido não serão vistos como homens legítimos, ou “homens de verdade”.

A partir da ideia acima, Connell (1995) enfatiza que os rapazes são pressionados a se distanciar de comportamentos que são compreendidos como sendo do sexo oposto, ou seja, atribuídos ao universo feminino.

Ramos (2011, p. 119-120) corrobora com Connell (1995) ao ressalta que “É muito comum em rodas de rapazes, por exemplo, a masculinidade ser posta à prova”.

A ideia do fragmento acima revela a existência de uma espécie de vigilância social, mormente sobre os homens: não basta apenas pertencer ao sexo masculino, é preciso se portar e “provar” para seus pares o seu pertencimento.

É neste sentido que Damatta (1997) apud Fonseca (2011, p. 92) externou: “Para nós, ‘ser homem’ não era apenas ter um corpo de homem, mas mostrar-se ‘masculino’ e ‘macho’ em todos os momentos [...] um dos preços da masculinidade, portanto, era uma eterna vigilância das emoções, dos gestos e do próprio corpo”.

Vale de Almeida (1996) reforça o pensamento acima ao enfatizar que “[...] Não basta os homens estarem juntos em determinado espaço, o que se faz nestes espaços, como beber, brincar, conversar, discutir, são atividades eminentemente coercitivas e desenvolvidas apenas com os homens considerados iguais”.

Entendo que essa vigilância sobre o portar-se e comportar-se como “homens” acontece porque existe, enraizado na cultura e difundido no discurso social, um modelo padrão de ser homem e de ser mulher, e ao mesmo tempo um modelo de masculinidade

e de feminilidade. Ser homem é não se aproximar do que é atribuído às mulheres e ao feminino. Nesse sentido, Connell (1995, p. 190) enfatiza que “[...] existe uma narrativa convencional sobre como as masculinidades são construídas. Nesta narrativa, toda cultura tem uma definição da conduta e dos sentimentos apropriados para os homens”, e traz algumas expressões que ajudam a revelar a existência de uma masculinidade hegemônica, em contraposição a outros modelos de masculinidades, o que chama de masculinidade subalterna — expressões do tipo “homem não chora”, “prova que você é homem de verdade” e “ está agindo feito mulherzinha”.

Rabelo (2010, p. 170) contribui com a ideia acima ao estabelecer que : “A masculinidade pode ser também definida pela negativa e rejeição, ou seja, ser homem é não ser feminino, não ser homossexual, não ser dócil, não ser efeminado na aparência física ou nas maneiras”.

É nesse sentido que Almeida (1996) ressalta que existe uma cobrança social sobre o homem, e por isso eles evitam não adotarem posturas “não másculas” e provar sua masculinidade.

Ou seja, a partir de um modelo padrão e hegemônico do que é ser homem e de como se comportar como tal a partir de um modelo, tudo que se distanciar ou não estiver adequado a tal modelo será visto como divergente, anormal, estranho, incompleto ou fora do enquadramento social ao qual foi submetido.

Nessa perspectiva de pensamento, Fonseca (2011, p. 66-67) enfatiza que “[...] vivemos numa sociedade na qual lidamos com o enquadramento, a cada um, um lugar definido, a cada gênero são determinados espaços possíveis”.

Partindo da ideia acima é possível evidenciar a existência de um jogo de construção que regula e dita a vida das pessoas através de ensinamentos que a todo instante influenciam nossas atitudes, escolhas e comportamentos adequados, definindo papéis a partir de um modelo adotado de homem e de mulher em determinado espaço social.

Compreendendo que existe um discurso social e um comportamento cultural historicamente disseminado — que constrói significados a respeito do que é ser homem, como se portar enquanto homem, o que é ser mulher e como se portar como mulher — e entendendo, ademais, que este jogo de relações pelos quais as pessoas são submetidas pode interferir nos lugares e espaços a serem ocupados por homens e mulheres em

vários segmentos da sociedade — inclusive no mercado de trabalho e nos sentidos definidores destes espaços profissionais, uma vez que são compostos por pessoas e seus discursos — é possível fazer uma reflexão sobre a particularidade de professores de gênero masculino inseridos em um campo de trabalho numericamente dominado e socialmente atribuído ao universo tido como feminino. Desta forma, mostra que esses homens se encontram em um contexto profissional imersos em simbologias e discursos contrários ao processo de construção de homens e do padrão de masculinidade ao qual foram socialmente submetidos ao longo de suas vidas.

Com base no pensamento de Souza (2015), situamos este estudo sobre a presença de professores como educadores de crianças. De acordo com ele, se no imaginário social há uma convenção, ou seja, uma espécie de visão que coloca a atividade de educar/cuidar de crianças como uma atividade feminina, e não masculina, é compreensível que quando homens optam pela docência com crianças sejam vistos como sujeitos desviantes. Assim, consoante o autor, estão fugindo do padrão convencional de homens destinado a eles.

Sobre masculinidade, Connell (1995) entende que devemos falar de “masculinidades”, e não apenas de um tipo de masculinidade. Connell (1995) traz o conceito de masculinidade hegemônica, que se refere à ordem de um grupo masculino cujos discursos e comportamentos se mostram como referência ou leis que regulam os comportamentos considerados adequados ou dentro do padrão para o universo masculino em determinado contexto histórico e cultural.

De acordo com a autora, a narrativa convencional existente adota uma das formas de masculinidade para definir a masculinidade em geral. Dessa forma, entendo também que devemos falar de feminilidades, uma vez que da mesma forma que existe uma narrativa convencional que adota um modelo padrão de ser masculino, considero que também existe uma narrativa que promove e exalta um modelo padrão de feminilidade. Portanto, paralelamente a este modelo, é evidente que também devem existir outras formas e maneiras de ser e viver tanto a masculinidade quanto a feminilidade, sem que seja necessário, portanto, estabelecer e exaltar um único modelo ou padrão de exercício da masculinidade e da feminilidade.

Entende-se que ao realizar uma discussão a respeito de homens professores que atuam em uma profissão atualmente concebida dentro de uma lógica feminina e

considerando que estes sujeitos cresceram inseridos em uma sociedade que valoriza a virilidade, a heterossexualidade, o poder, a força e a dominação como requisitos para um tipo de masculinidade e de homem, realizar um estudo sobre esses sujeitos é, de certa forma, problematizar e questionar as construções sociais e culturais de gênero definidoras de características, comportamentos e espaços sociais apropriados para homens e mulheres, uma vez que esses homens inseridos na profissão estão nadando contra uma correnteza de discursos, ideias e representações que se não os exclui, no mínimo os esquece como profissionais no contexto de escolarização de crianças.

4.3 Escola/ Família: e a construção das diferenças

Pretende-se desenvolver, aqui, uma abordagem teórica que evidencie como os espaços institucionais e sociais contribuem, de forma direta ou indireta, para a construção, disseminação e fortalecimento de uma espécie de jogo de negociações e compatibilizações de interesses que visam construir, disseminar e fortalecer as diferenças sociais de comportamentos, tarefas, ideias, discursos e de modo de vida existentes na cultura e no discurso social a respeito das diferenças entre homens e mulheres, fortalecendo cada vez mais a cultura da segregação, da oposição e da separação de corpos, comportamentos e pensamentos entre homens e mulheres.

Busca-se explicitar mais especificamente como o espaço familiar e a instituição escolar, por meio das práticas relacionais ali desenvolvidas, contribuem para a construção, permanência e reforço de modelos e padrões de homens e mulheres de masculino e feminino. Parte-se do princípio de que estes espaços estão carregados de simbologias, discursos e códigos que permitem essa construção a partir do sexo da criança, sob um ponto de vista estritamente heterossexual e hegemônico.

A família e a escola compõem os primeiros espaços sociais que as crianças participam e integram. Desde o nascimento, meninas e meninos são alvo de construções sociais por projetos culturais que determinam suas atitudes, gestos, gostos, pensamentos, tarefas e comportamentos de acordo com o seu sexo. (FINCO,2005). É como que se, ao identificar o sexo do sujeito, se iniciasse um projeto de construção baseado em um padrão de homem e de mulher: se for menina, provavelmente vai ser educada para exercer funções domésticas, com estímulos e sentimentos de delicadeza, amor,

fragilidade, docilidade, cuidado e proteção. Se for menino, este será educado a partir da ideia da coragem, do provedor, do dominador, do pulso firme e de discursos baseados na máxima de que homem não chora.

Um exemplo prático do fragmento acima são os bebês, haja vista que a preparação para o nascimento está ancorada em discursos masculinos ou femininos mesmo antes da criança vir ao mundo. Sendo menina, a roupa, o quarto e os brinquedos muito provavelmente terão predominância da cor rosa, já que para o discurso social dominante “a cor rosa é de menina”. Por outro lado, sendo menino aparecerá a cor azul, já que esta é “cor de meninos”. Também os brinquedos que são escolhidos de acordo com o sexo da criança trazem seus significados e funções, sendo utilizados como objetos de apoio ao projeto social de construção do masculino e do feminino. Para os meninos compra-se, geralmente, carrinhos, bolas e bonecos, figuras de heróis e carros, atribuindo ao homem a imagem do motorista, ou seja, quem tem a direção das coisas, o provedor. Compra-se também objetos relacionados ao futebol, que está associado a uma paixão brasileira predominantemente masculina. Outro brinquedo, o do super-herói masculino, pode representar aquele que é especial, que resolve, a força e a virilidade. Já para as meninas o primeiro brinquedo provavelmente será uma boneca ou algo que remeta ao ambiente doméstico, que simboliza o privado, a fragilidade, o cuidado com os filhos, a submissão, a delicadeza e o amor.

Alinhado ao raciocínio acima, Finco (2005, p. 1) enfatiza que

> Desde o berço, as atitudes, as palavras, os brinquedos, os livros procuram moldar as crianças para que aceitem e assumam os rótulos que a sociedade lhes reservou. Para os homens o público e a política, para as mulheres o privado e a casa. Dos meninos espera-se agressividade, capacidade de liderança, racionalidade. Das meninas espera-se delicadeza, sensibilidade e beleza.

A citação acima nos possibilita perceber que desde muito cedo, ou seja, desde a infância, somos forçados a colocarmos uma espécie de máscara que nos é imposta dentro das relações de gêneros. A partir da definição do sexo do sujeito, atribui-se para cada sexo um tipo de brinquedo, definem-se espaços e até comportamentos.

Na mesma linha de raciocínio, Böhm e Campus (2013, p. 61) ressaltam que refletir a respeito de gênero é “[...] É pensar que desde o momento do nascimento nos

constituímos homens/ ou mulheres, através dos diversos aprendizados sociais começando na família".

O fragmento acima mostra que existe, desde a infância, uma gama de aprendizados, influências e signos que significam as coisas, objetos e brincadeiras, orientando a criança de acordo com a definição do seu sexo. Tal realidade esta alicerçada em um modelo social e cultural de homem e de mulher que continua masculinizando e feminizando os espaços sociais e os objetos que os compõem a vida das pessoas desde a infância.

Souza (2005) exemplifica o raciocínio acima ao relatar uma situação vivida em uma instituição de educação infantil. De acordo com ela, em uma situação de pesquisa na qual ela observava a aula de uma professora em uma escola infantil. Em um dado momento da aula, a docente precisou ausentar-se da sala, e pediu para que a pesquisadora permanecesse na turma até o seu retorno. Nesse espaço de tempo iniciou-se um desentendimento entre um menino e uma menina, que queriam abrir uma sombrinha na sala de aula. Diante da situação, Souza (2005) perguntou para as crianças envolvidas na confusão de quem era a sombrinha, e obteve a seguinte resposta do MENINO envolvido na situação: "Sai fora, eu sou homem! Não é minha não. Eu uso guarda-chuva que é preto, que é de homem. Guarda-chuva é de homem e sombrinha é de mulher" (SOUZA, 2005, p. 5).

Nota-se na narrativa acima que apesar de ainda ser uma criança estudante da educação infantil, o menino já tem formado nas suas ideias que moldam seus discursos o aprendizado de que existem coisas que são de homem e coisas que são de mulher; traz a ideia de que o que pertence a um não pode pertencer ao outro.

Carrito e Araújo (2013) reforçam ainda mais a ideia de que tanto a escola quanto o espaço familiar funcionam como espaços influenciadores do comportamento das crianças e estão a serviço de um modelo social que opõe homens e mulheres, ao realizar a seguinte reflexão:

> Se nos primeiros anos a família assume uma influência maior como modelo comportamental, a entrada nas instituições educativas é especialmente relevante na forma como promovem a construção de uma forma particular de masculinidade e feminilidade; nomeadamente na regulação do corpo e na assunção de comportamentos considerados adequados (CARRITO; ARAÚJO, 2013, p. 144).

Ainda sobre o contexto escolar como espaço de fabricação de construções sociais e culturais sobre as pessoas, Louro (1997, p. 89) sublinha: “O que fica evidente, sem dúvida, é que a escola é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino”.

De acordo com a autora, a escola, em sua origem, exerceu uma espécie de ação distintiva e de separação de sujeitos. Para Louro (2006), as instituições escolares, além de separar ricos dos pobres, adultos das crianças, também se incumbiu se separar os meninos das meninas.

Consoante com a autora, na escola surge “pistas” sobre o que é permitido ou o que não é permitido; o que se pode ou não fazer, usar, falar; como se comportar, pensar e agir, sempre obedecendo a um padrão de gênero adotado.

Alinhada ao pensamento destacado acima, Auad (2006, p. 51) exemplifica uma situação vivida em uma escola dos anos iniciais do ensino fundamental, ao estudar o comportamento das crianças em sala de aula e no pátio da escola. Durante as atividades de jogos e brincadeiras, a autora observou como as relações de gênero entre as crianças vão sendo construídas, fabricando meninas e meninos; homens e mulheres.

A autora classificou as atividades de observação das crianças através das brincadeiras e jogos como “aprendizado da separação”. Ou seja, lá aprende-se que o que é de homem não pode ser de mulher.

De acordo com Louro (1997, p. 57), “Diferenças, distinções desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso desde os seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva”.

Ainda segundo a citada autora (1997, p. 58), em relação à função distintiva da escola, “[...] o prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir”, ou seja, para a autora a escola tem a capacidade de delimitar espaços; serve-se de símbolos e códigos que informam o lugar dos meninos e das meninas. Educa, ensina e inculca constantemente o jeito a maneira e a forma de ser menino e de ser menina a partir da distinção do sexo biológico.

Fica evidente que a instituição escolar exerce a função não apenas de fabricadora de comportamentos e aprendizados dicotômicos sobre homens e mulheres, mas também de reforço das ideias e práticas que constroem esse processo através do

disciplinamento nas práticas educativas e até nas brincadeiras que ministram, atendendo, pois, às expectativas e aos ditames dos padrões de vida e comportamentos para homens e mulheres meninos e meninas impostos pela sociedade e pela cultura local.

Considerando a discussão até aqui, compreende-se que, todo e qualquer espaço escolar, de forma implícita ou explicita, serve-se de símbolos e mensagens bastantes eficientes no processo de modelagem que normatizam o jeito de ser menino e o jeito de ser menina, e esse processo pode acontecer nos mais variados espaços e ações escolares, seja nas brincadeiras, na sala de aula, nos jogos, nas regras, nas formas de tratamento, na educação física, na linguagem ou no currículo.

Concordando com as afirmações acima, Silva (2011) ressalta que as manifestações das questões relacionadas a gênero nas instituições escolares estão presentes nos mais variados segmentos, tais como nos currículos, nas práticas cotidianas dos professores(as) e alunos(as), homens e mulheres, que de acordo com ela “[...] estão a todo tempo constituindo e instituindo formas de ser, estar, agir e falar, ou seja, estão se fazendo e refazendo segundo os gêneros que assumem” (SILVA, 2001, p.152).

Sobre a prática escolar e o currículo, Louro (1997) ressalta que as práticas escolares e os seus respectivos currículos não são meros transmissores de representações sociais que estão circulando em algum lugar “lá fora”; para a autora, são instâncias que carregam e produzem representações do que é ser menino dentro de um padrão de masculinidade e do que é ser menina num modelo de feminilidade.

Ao propagar e contribuir para o sucesso desse jogo de separação através de sua ação, a instituição escolar está praticando ou, no mínimo, correndo o risco de exercer a prática do sexismo.

Sobre esta prática, Santos e Souza (2010, p. 5) esclarecem que

> O sexismo, preconceito referente ao sexo se encontra presente na educação e no cotidiano através de algumas ações, seja por meio da linguagem, nos livros, nos gestos, que de maneira muito singular acabam por distanciar meninas e meninos, reforçando as diferenças e desfavorecendo a igualdade de gêneros.

Ainda sobre o perigo do sexismo, Louro (2003, p. 63-64) estabelece uma crítica sobre esta prática que diferencia meninos e meninas na instituição escolar:

> Afinal, é ‘natural’ que meninos e meninas se separem na escola, para os trabalhos de grupos e para as filas? É preciso aceitar que ‘naturalmente’ a escolha dos

> brinquedos seja diferenciada segundo o sexo? Como explicar, então, que muitas vezes eles e elas se misturem' para brincar ou trabalhar? É de esperar que os desempenhos nas diferentes disciplinas revelem as diferenças de interesse e aptidão 'características' de cada gênero? Sendo assim, teríamos que avaliar esses alunos e alunas através de critérios diferentes? Como professoras de séries iniciais, precisamos aceitar que os meninos são 'naturalmente' mais agitados e curiosos do que as meninas? E quando ocorre uma situação oposta à esperada, ou seja, quando encontramos meninos que se dedicam a atividades mais tranquilas e meninas que preferem jogos mais agressivos, devemos nos 'preocupar', pois isso é indicador de que esses/as alunos/as estão apresentando 'desvios' de comportamento?

É com base na ideia acima que podemos evidenciar que a instituição escolar — desde a sua estrutura física, ou seja, as salas de aulas aos demais departamentos, passando pelas pessoas que compõem estes espaços de formação, tais como professores, estudantes e demais funcionários e até os documentos que regulam e sustentam a prática escolar (currículo, regimentos, regulamentos, normas de avaliações, de disciplina e comportamento e punição etc.) — funciona como elemento que carrega e propaga, de forma silenciosa e imperceptível, todos os ensinamentos que contribuem para a produção e perpetuação das diferenças entre os sujeitos sexuados. Aqueles que fogem da regra, que saem do padrão imposto e que não se reconhecem neste espaço são considerados diferentes e anormais.

Apple (2006), ao tratar sobre o currículo escolar e suas funções sociais na vida das pessoas, estabelece que é por meio do currículo que a instituição escolar veicula a sua ideologia. Segundo o autor, essa veiculação não se efetiva propriamente através dos conteúdos que compõem as suas disciplinas, mas sim em sua prática, que privilegia relações sociais nas quais dominantes e subordinados, diferentes e iguais, normais e anormais aprendem a praticar as suas funções e os seus papéis na sociedade. Ou seja, o autor revela que é através do currículo que se veicula a ideologia de "quem manda e de quem obedece". Dessa forma, entendemos o currículo como uma ação prática carregada de simbologias, signos e mensagens que funcionam como uma espécie de modelador social ou de subjetivação dos sujeitos, forjando ideias, comportamentos, características, discurso, classificando-os dentro dos mais variados processos de diferenciação.

Compreendendo que as construções das diferenças entre homens e mulheres são produzidas *na* e *pela* sociedade, assim como por suas culturas, através de gestos, atitudes, comportamentos, valores e códigos que são, de forma silenciosa e natural, disseminados nos espaços sociais. Nós somos parte e fruto desses espaços, e pensar em

nossas referências a respeito da temática constitui-se como um *start* para contribuirmos para a desconstrução do sistema binário que estabelece espaços, comportamentos e modo diferentes de viver e se portar socialmente para homens e mulheres.

Compreende-se ainda que as instituições sociais que compõem os espaços sociais desempenham um papel fundamental que vai desde a construção até a perpetuação do processo de fabricação de sujeitos. A forma como as famílias e as instituições de ensino — principalmente da infância — desenvolvem suas ações e seus pensamentos com as meninas e com os meninos surge como um importante momento no processo de constituição das suas identidades como homens e mulheres, uma vez que no cerne das duas instituições pode estar alicerçada uma gama de ideias e códigos que sustentam a fabricação dos sujeitos e suas identidades a partir de um modelo imposto socialmente.

As instituições, por meio de suas práticas, concepções, linguagens e códigos, possibilitam o aprendizado, a interiorização e a legitimação da construção das diferenças entre os sujeitos a partir da definição do sexo, tornando naturais tais diferenças. A família e a escola são partes importantes e fundamentais na edificação e solidificação desse processo, visto que contribuem de forma “natural”, “imperceptível”, “inocente” e “sutil” para a legitimação da fabricação de sujeitos e da diferenciação entre eles.

Ancorado em Louro (1997) nessa perspectiva e tomando por base o pressuposto de que a fabricação das diferenças a partir do sexo e da construção do gênero são frutos de um processo social dentro de um contexto histórico que se modifica constantemente, devemos voltar nosso foco para aquilo que parece normal e rotineiro, ou seja, para as práticas cotidianas tanto da escola quanto da família, uma vez que é aí que mora o perigo da banalização de tais preconceitos em nosso cotidiano. De acordo com Louro (1997, 2003) é exatamente neste ponto que devemos lançar nossos olhares de desconfiança e contestação, é sobre aquilo que se mostra natural, imutável e invisível que devemos lançar mão de uma postura de desconfiança que nos permita problematizar as “verdades” instituídas socialmente e nos atentar para a existência de um rigoroso e constante processo de fabricação dos sujeitos. Tais processos não são, muitas vezes, fáceis de serem identificados, e até contribuímos para a sua reprodução. (LOURO, 1997).

É necessário que se desenvolva uma postura de problematização e desconstrução da polarização das diferenças entre homens e mulheres e de gênero que

se manifestam nos espaços sociais, inclusive nas instituições de ensino e no espaço familiar, que organizam, diferenciam e estabelecem diretrizes sociais sobre o ser masculino e o ser feminino e excluem aqueles que não se enquadram às normas e ao padrão preestabelecido.

É pertinente destacarmos que embora concordemos que somos frutos de um processo histórico — e que somos a todo instante influenciados por códigos, discursos, regras, simbologias e aprendizados que objetivam nos moldar para um prévio e determinado padrão de identidade carregado por uma espécie de doutrina que nos inculca uma forma única e universal de sermos homem e mulher e de viver sua masculinidade e sua feminilidade —, não consideramos os sujeitos sociais inseridos dentro desse processo de fabricação e de diferenciação de mundos masculinos e femininos como absolutamente passivos a todas as influências vividas dentro dos espaços sociais e das relações de poder que se estabelecem em seu interior. Evidentemente, os sujeitos não são meros receptores de regras e ensinamentos sociais; eles agem, reagem, receptam, recusam ou assumem, em parte ou por inteiro, os ensinamentos ditados pelas práticas sociais.

Corroborando o raciocínio acima, Foucault (1995) estabelece que as relações sociais mediadas pelo poder não são uma manifestação de consenso; pelo contrário: no centro dessas relações encontra-se recusa, resistência e intransigência.

Ainda segundo Foucault (1995, p. 248),

> Pois, se é verdade que no centro das relações de poder e como condição permanente de sua existência, há uma 'insubmissão' e liberdades essencialmente renitentes, não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem inversão eventual; toda relação de poder implica, então, pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta, sem que para tanto venham a se superpor, a perder sua especificidade e finalmente a se confundir.

Dessa forma, ancorado na leitura de Louro (1997, 2003) e Foucault (1995), compreendo que devemos ficar atentos no interior dessas relações sempre mediadas pelo poder ao que nos aparece como natural, normal, comum e principalmente verdadeiro, somos desafiados diariamente, devemos nos policiar constantemente uma vez que somos constituídos e influenciados por discursos, ideias e "verdades" que podem nos colocar na posição de mantenedores ou perturbadores dessa teia de ideias naturalizadas tanto na prática quanto no discurso.

Considerando que é na convivência familiar e entre os muros da escola que são reforçadas as diferenças e os preconceitos em relação a homens e mulheres, destaca-se que tanto a família quanto a escola não só reproduzem as diretrizes e concepções a respeito da diferenciação entre homens e mulheres e de gênero presentes na sociedade como também as produzem de forma silenciosa e constante a todo momento.

4.4 O currículo como elemento de subjetivação dos sujeitos

Podemos definir currículo como uma forma de experiência, e até mesmo como um conjunto de conhecimentos, ação escolar ou prática pedagógica e institucional onde se desenvolvem e concretizam os fins sociais e culturais da educação escolarizada e o artefato social e cultural propagado. (MOREIRA, 2002; SACRISTÁN, 2000; SILVA, 1999).

Para Sacristán (2000), a prática a que se refere o currículo, no entanto, é uma realidade muito bem estabelecida por comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos etc., por detrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidades, crenças, valores etc. Tudo isso condiciona a teorização sobre o currículo. “É necessária certa prudência inicial frente a qualquer colocação ingênua de índole pedagógica que se apresente como capaz de reger a prática curricular ou, simplesmente, de racionalizá-la” (SACRISTÁN, 2000, p. 13).

O debate proposto nesta parte do texto busca destacar ideias que colaborem para pensar o currículo escolar como um elemento produtor de identidades sociais que constroem e reforçam as relações de poder existentes nas práticas sociais, dentre elas as ligadas às relações de gênero.

Aplle (2006) ressalta que é por meio do currículo que se veicula a ideologia. Para o autor, é por meio do currículo que os dominantes e dominados aprendem a praticar os seus papéis sociais.

Entendemos o currículo como um conjunto de práticas discursivas que através da ação escolar sobre os estudantes, produzem sujeitos e estabelecem lugares, características, expectativas e comportamentos para cada gênero, uma ação escolar que cria através de suas experiências escolares identidades, fronteiras e discursos que

disciplinam, normatizam e produzem sujeitos pertencentes ao gênero masculino e sujeitos pertencentes ao gênero feminino.

De acordo com Finco (2004), existem normas sociais que prescrevem posturas e comportamentos diferentes para homens e mulheres. Segundo a autora, “[...] desde a infância, tais atitudes são enraizadas através dos relacionamentos na família, na escola, construindo assim valores, nem sempre explícitos, mas que sutilmente determinam nossos comportamentos” (p. 1).

Carrias (2013) amplia e completa o pensamento acima ao entender a educação, particularmente as práticas curriculares, como uma grande estratégia de regulação social, de produção e exclusão de identidades. Nesse sentido, entendemos que o currículo escolar funciona como um mecanismo de produção e regulação social dos sujeitos; molda comportamentos, características; estabelece modelos de identidades e discursos; e institui “verdades” e saberes.

Ainda segundo o referido auto acima:

> A prática curricular é, fundamentalmente, um processo de produção social; um espaço ético de montagem e engendramento de sujeitos, de produção de diferenças e identidades, onde circulam discursos, significados e representações em que saberes são instituídos (CARRIAS, 2013, p. 5).

A partir de Carrias (2013), elegemos o currículo como um forte agente produtor e reforçador das diferenças nas relações de gênero. De acordo com o autor,

> Reconhecer o papel produtivo da escola e do currículo não significa apontá-los como a única ou maior agência de produção de identidades, mas, sim, buscar um fundamento e uma via para a argumentação de que, em se tratando de identidades de gênero, a prática curricular reforça e é reforçada pela política cultural desenvolvida no resto da sociedade (CARRIAS, 2013, p. 5).

Através do currículo em ação, as escolas acabam elegendo e sugerindo formas, modos e maneiras de comportamentos a partir do gênero das pessoas. Existe um padrão ideal para o ser mulher e feminino propagado pela prática escolar, assim como existe um modelo social idealizado de ser homem e ser masculino na sociedade, sendo a escola uma instituição social que carrega e dissemina, por meio do currículo, todos os discursos e práticas que reforçam a dicotomia entre os gêneros, construindo, de certa forma, a identidade de gênero de todos que participam do seu espaço por meio de mecanismos nem sempre são visíveis e identificáveis em sua ação curricular.

Dessa forma, entendo que, ao elencar uma reflexão e, principalmente, uma problematização a respeito das questões de gênero no interior do currículo escolar, elegendo-o como elemento construidor, facilitador e reforçador das classificações e diferenciações de gênero, estamos lançando nossos olhares para os muros da escola e para às questões de gênero que ali se desenvolvem através da ação curricular. Ao mesmo tempo, significa questionar práticas e significados acerca das questões de gênero e como estas estão sendo trabalhadas nos currículos escolares. Finco (2004) sintetiza um pensamento que deve subsidiar todas as discussões sobre as questões de gênero. De acordo com a autora,

> Discutir as questões de gênero na educação significa discutir relações das práticas educacionais cotidianas, desconstruindo e redescobrindo significados. Significa questionar conceitos pré-concebidos, determinações que sutilmente permeiam nossas práticas. Discutir as relações de gênero é, antes de tudo, remexer e re-significar nossa própria história (FINCO, 2004, p. 16).

A partir da citação acima, entendo que ao buscar discutir questões de gênero, seja na educação ou em qualquer outra área do conhecimento, estabelece-se uma relação com o nosso passado, ou seja, é preciso fazer um exercício sistemático e retrospectivo de nossas memórias. Trata-se fundamentalmente de buscarmos compreender e questionar as formas pelas quais fomos educados e influenciados sobre tais questões, mormente pelo processo de separação e diferenciação ao qual a categoria foi submetida no processo histórico. É preciso, primeiramente, identificar quais os meus entendimentos a respeito das questões de gênero. O que me ensinaram e como me ensinaram sobre as questões de gênero? A partir disso, é possível identificar a minha concepção e que tipo de discurso sobre a temática estou disseminando nos espaços sociais dos quais participo.

4.5 O ensino fundamental: aspectos gerais

O ensino fundamental integra a segunda etapa de escolarização da educação básica brasileira. Trata-se de um direito público subjetivo de todos os cidadãos brasileiros e configura-se como dever do Estado e da família a função de garantir a sua oferta e acesso.

> O Ensino Fundamental, de frequência compulsória, é uma conquista resultante da luta pelo direito à educação travada nos países do ocidente ao longo dos dois últimos séculos por diferentes grupos sociais, entre os quais avultam os setores populares. Esse direito está fortemente associado ao exercício da cidadania, uma vez que a educação como processo de desenvolvimento do potencial humano garante o exercício dos direitos civis, políticos e sociais (DCNEB, 2013, p. 105).

De acordo com as alíneas a, b e c do inciso I do artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Lei n.º 9394/96), o dever do Estado em relação à educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, que será organizada da seguinte forma: pré-escola; ensino fundamental e ensino médio.

Dessa forma, o Estado é obrigado a garantir de forma gratuita que todos tenham, a partir dos 4 anos de idade, o direito de cursar integralmente todas as etapas da educação básica, da pré-escola ao ensino médio, uma vez que é direito de todos obter o domínio dos conhecimentos escolares previstos para todas as etapas da educação básica.

Em relação ao ensino fundamental, destaca-se que de acordo com (DCNEB, 2013) a primeira determinação legal a garantir a obrigatoriedade do ensino primário, como era chamado anteriormente, tem sua origem na década de 1930, mais especificamente na Constituição de 1934.

> No Brasil, foi a Constituição de 1934 a primeira a determinar a obrigatoriedade do ensino primário ou fundamental, com a duração de 4 (quatro) anos. A Carta Constitucional promulgada em 1967 amplia para 8 (oito) anos essa obrigatoriedade e, em decorrência, a Lei nº 5.692/71 modifica a estrutura do ensino, unificando o curso primário e o ginásio em um único curso, o chamado 1º grau, com duração de 8 (oito) anos. O ensino de 2º grau – atual Ensino Médio – torna-se profissionalizante (DCNEB, 2013, p. 108).

Atualmente, o inciso I do art. nº 208 da Constituição Federal estabelece, na seção destinada à educação, que o dever do Estado em relação a esta etapa de ensino se efetiva com a garantia do “Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

Já a LDB, em seu artigo 32, estabelece que

> O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante;
> I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
> II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
> III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
> IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.
> § 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos (BRASIL, 2006).

Configurado como segunda etapa da educação básica brasileira, o ensino fundamental tem como foco central a luta pela garantia do direito à educação para todos. Atendendo a expectativas de políticas de melhoria de sua qualidade, atendimento e ampliação de sua abrangência, nos últimos anos vem sendo alvo de alterações em suas formas de organização, estrutura e funcionamento.

> O Ensino Fundamental tem constituído foco central da luta pelo direito à educação. Em consequência, no Brasil, nos últimos anos, sua organização e seu funcionamento têm sido objeto de mudanças que se refletem nas expectativas de melhoria de sua qualidade e de ampliação de sua abrangência, consubstanciadas em novas leis, normas, sistemas de financiamento, sistemas de avaliação e monitoramento, programas de formação e aperfeiçoamento de professores e, o mais importante, em preocupações cada vez mais acentuadas quanto à necessidade de um currículo e de novos projetos político-pedagógicos que sejam capazes de dar conta dos grandes desafios educacionais da contemporaneidade. (BRASIL, 2013).

Dentro desse histórico de alterações sofridas em relação a estrutura, organização e funcionamento do ensino fundamental, uma das mais atuais, significativas e impactantes foi a sua reorganização em nove anos, ou seja, a ampliação do tempo de formação desta etapa de ensino de 8 para 9 (nove) anos de duração, mediante a matrícula obrigatória de crianças a partir dos 6 (seis) anos de idade. Tal mudança foi estabelecida pela Lei n.º 11.274/2006, que alterou o artigo 4º da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo nove anos para o ensino fundamental.

Em consonância ao preconizado na Constituição Federal, o texto referente às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica traz a seguinte definição para o ensino fundamental: “O Ensino Fundamental com duração de 9 (nove) anos abrange a população na faixa etária dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade e se estende,

também, a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo" (BRASIL, 2013, p. 109).

A justificativa com base nas DCNEB para a ampliação do tempo de duração do ensino fundamental de oito para nove anos é de que é preciso assegurar a todas as crianças e adolescentes um tempo mais longo de convívio com a prática escolar, possibilitando maiores oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento para os estudantes.

Com base nas DCNEB, dentre os objetivos do ensino fundamental destaca-se a responsabilidade de assegurar aos estudantes o acesso aos conhecimentos imbricados nos componentes curriculares e a todos os elementos da cultura que são fundamentais para se viver em sociedade, além de garantir os benefícios de uma formação comum, ainda que se tenha dentro da escola uma gama de diversidades que configuram a população brasileira.

Destaca-se, ainda, de acordo com DCNEB, que a reformulação no ensino fundamental objetiva mudanças de cunho pedagógico e material e de recursos humanos, financeiros e organizacionais, dentre outros, além de acompanhamento, comparação e avaliação sobre o que diz os documentos oficiais e legislações que sustentam a ampliação do ensino fundamental para nove anos.

O ensino fundamental segunda etapa escolar da educação básica brasileira divide-se em dois períodos de formação, sendo eles os anos iniciais e finais, compreendendo o 1º ao 5º ano como anos iniciais e do 6º ao 9º anos finais do ensino fundamental. Desta feita, compreende-se que os alunos matriculados na idade própria para o ensino fundamental regular compõem-se de crianças e adolescentes.

4.6 A organização do ensino fundamental no estado de Minas Gerais

De acordo com a resolução da SEE nº 2.197, de 26 de outubro de 2012 — que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de educação básica de Minas Gerais e dás outras providências —, em seu artigo 28 estabelece que;

> O Ensino Fundamental, com duração de nove anos, estrutura-se em 4 (quatro) ciclos de escolaridade, considerados como blocos pedagógicos seqüenciais tais como:

> I - Ciclo da Alfabetização, com a duração de 3 (três) anos de escolaridade, 1º, 2º e 3º ano;
> II - Ciclo Complementar, com a duração de 2 (dois) anos de escolaridade, 4º e 5º ano;
> III - Ciclo Intermediário, com duração de 2 (dois) anos de escolaridade, 6º e 7º ano;
> IV - Ciclo da Consolidação, com duração de 2 (dois) anos de escolaridade, 8º e 9º ano (BRASIL, 2012).

De acordo com o currículo básico comum CBC/EF para a rede estadual de ensino de Minas Gerais 2010/2014, os Ciclos da Alfabetização e Complementar devem se pautar no princípio da continuidade da aprendizagem dos alunos, sem interrupção, com foco na alfabetização e letramento, a fim de ampliar as oportunidades de sistematização e de aprofundamento das aprendizagens.

Já os Ciclos Intermediários e da Consolidação devem ampliar e intensificar, gradativamente, o processo educativo no ensino fundamental, bem como considerar o princípio da continuidade da aprendizagem, garantindo a consolidação da formação do aluno nas competências e habilidades indispensáveis ao prosseguimento de estudos no ensino médio.

A respeito dos objetivos, ou do que se pretende com a organização do ensino fundamental em ciclos no estado de Minas Gerais, os artigos 29 e 30 da legislação supracitada estabelecem que

> Art. 29 Os Ciclos da Alfabetização e Complementar devem garantir o princípio da continuidade da aprendizagem dos alunos, sem interrupção, com foco na alfabetização e letramento, voltados para ampliar as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, para todos os alunos, imprescindíveis ao prosseguimento dos estudos (fonte: CBC/EF, MG, 2010/2014).

Ainda atendendo o princípio da continuidade e articulação entre os ciclos, o art. 30 do CBC/EF estabelece que os Ciclos Intermediário e da Consolidação devem ampliar e intensificar, gradativamente, o processo educativo no ensino fundamental, bem como considerar o princípio da continuidade da aprendizagem, garantindo a consolidação da formação do aluno nas competências e habilidades indispensáveis ao prosseguimento de estudos no ensino médio.

Consoante o currículo básico comum CBC/EF 2010/2014 da rede estadual de ensino do estado de Minas Gerais,

> Os objetivos dessa etapa de ensino, segundo a legislação estadual, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, devem assegurar aos estudantes o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura imprescindíveis para a vida em sociedade, garantir a todos os benefícios de uma formação comum, independentemente da grande diversidade da população escolar brasileira (CBC/EF, 2014, p.10).

Destaca-se que nos anos iniciais, ou seja, no Ciclo da Alfabetização, com duração de 3 (três) anos - 1º, 2º e 3º anos - e no Ciclo Complementar, com a duração de 2 (dois) anos de escolaridade - 4º e 5º anos -, os objetivos educacionais estão alicerçados em um projeto de alfabetização, letramento e desenvolvimento das mais variadas maneiras de expressão de vida, além de assegurar a transmissão de conhecimentos que configuram os componentes curriculares obrigatórios dentro dos ciclos, que devem articula-se em entre si de forma contínua e ordenada.

Neste sentido, de acordo com CBC/EF- 2010/2014 da rede estadual de ensino de Minas Gerais,

> Especialmente em relação aos primeiros anos do Ensino Fundamental, os objetivos educacionais estão pautados nos processos de Alfabetização e Letramento, no desenvolvimento das diversas formas de expressão e nos conhecimentos que constituem os Componentes Curriculares obrigatórios (CBC/EF, 2014, p. 9).

Ainda nesse mesmo sentido de acordo com o artigo 60 da resolução nº 2.197, de 26 de outubro de 2012 referindo-se a respeito da organização do ensino fundamental em ciclos, considera que o processo de alfabetização e o zelo com o letramento são a base de sustentação para que se possa prosseguir com os estudos com sucesso, estabelece ainda em relação a organização escolar, que as escolas devem organizar suas atividades de modo a assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens alem da articulação dos ciclos da alfabetização com o complementar.

Através das legislações, resoluções, diretrizes curriculares e do currículo básico comum do ensino fundamental para o estado de Minas Gerais, palco desta pesquisa é possível evidenciar que a proposta de implantação do ensino fundamental de

nove anos em ciclos de estudo surge como uma tentativa fundamental no sentido de elevar a qualidade da educação básica no Brasil uma vez que, tal proposta e prática não significam apenas a universalização desta etapa de ensino, mas também, a reorganização de uma nova proposta de educação e formação escolar proporcionando momentos e experiências pedagógicos mais longos e articulados entre si para se ensinar e aprender de modo a garantir a efetiva aprendizagem das crianças e dos adolescentes matriculados nesta etapa de ensino (CBC/EF- 2010/2014,DCNEB, 2013).

É neste sentido que o CBC/EF- 2010/2014 assevera:

> O Ensino Fundamental deve promover um trabalho educativo de inclusão, que reconheça e valorize as experiências e habilidades individuais do aluno, atendendo às diferenças e às necessidades específicas, possibilitando, assim, a construção de uma cultura escolar acolhedora, respeitosa, que garanta o direito a uma educação que seja relevante, pertinente e equitativa.

De acordo com o CBC/EF, o qual subsidia e estrutura a organização do Ensino Fundamental em ciclos no estado de Minas Gerais, que tal iniciativa está pautada no princípio de não ruptura da aprendizagem dos estudantes e da garantia de maior tempo de ações pedagógicas que garantam a construção e efetivação dos conhecimentos necessários para cada ciclo de aprendizagem.

Corroborando o fragmento acima, o CBC/EF afirma

> A organização do Ensino Fundamental em ciclos é uma questão de que se sustenta nas concepções de educação, de ensino e de aprendizagem expressas neste documento e tem a dimensão positiva de evitar a ruptura do processo de aprendizagem e possibilitar ao aluno tempos mais amplos e flexíveis para o desenvolvimento das competências que ele precisa construir (2010/2014, p. 10).

Apesar de não ser intenção deste texto, é pertinente enfatizar que a alteração do tempo de duração do ensino fundamental de oito para nove anos e a sua organização em ciclos de escolaridade, considerados blocos pedagógicos sequenciais e a sua implantação, geraram discussões, debates e reflexões em vários setores, órgãos e instituições sociais, entendemos que diante da significativa alteração, necessita fundamentalmente da elaboração de um novo currículo, uma nova forma de organização,

uma nova filosofia de trabalho e de um novo projeto político-pedagógico, enfim, de uma educação escolar que esteja fundamentalmente comprometida com a igualdade de acesso ao conhecimento a todos. (DCNEB, 2013, CBC/EF- 2010/2014).

É preciso, acima de tudo, que se garanta esse acesso aos grupos da população em desvantagem social, econômica e política, uma educação com qualidade social que sirva pelo menos para diminuir as desigualdades sociais históricas, que objetiva estabelecer o bem de todos, erradicar o preconceitos em todos os sentidos (de origem, raça, sexo, gênero, cor, idade, sexualidade e de quaisquer outras formas de segregação e discriminação), assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso de todos na escola e na vida.

4.7 A categoria gênero na organização curricular do ensino fundamental

Ao realizar um levantamento a respeito da inserção da categoria gênero como tema de estudo dentro da estrutura curricular do ensino fundamental, observou-se que tal categoria é referenciada em forma de tema transversal, devendo permear todo o currículo escolar de forma articulada com os conteúdos determinados pela Base Nacional Comum e pela parte diversificada.

Tomando como referência o documento que trata da Base Nacional Comum (2014), o termo gênero é tratado como tema transversal. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), temas transversais são aqueles que

> [...] estão voltados para a compreensão e para a construção da realidade social e dos direitos e responsabilidades relacionados com a vida pessoal e coletiva e com a afirmação do princípio da participação política. Isso significa que devem ser trabalhados, de forma transversal, nas áreas e/ou disciplinas já existentes.

De acordo com Quadros, Souza e Junior (2016), os temas transversais, devido a sua complexidade e importância na construção da sociedade brasileira, não se limitam ao rigor de uma única disciplina. Antes, devem ser eixos unificadores a seres trabalhados de forma contextualizada, a fim de formar em seus educandos o senso de responsabilidade com a sua vida pessoal e, principalmente, com a sociedade na qual estão inseridos.

Igualmente, tomando por referência a Resolução n.º 2.197 de 26 de outubro de 2012, da Secretaria de Estado de Educação, que dispõem sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de educação básica de Minas Gerais, ao tratar da organização curricular da educação básica mineira estabelece que

> Além da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada, devem ser incluídos, permeando todo o currículo, temas transversais relativos à saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, direitos das crianças e adolescentes, direitos dos idosos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação para o consumo, educação fiscal, educação para o trânsito, trabalho, ciência e tecnologia, diversidade cultural, dependência química, higiene bucal e educação alimentar e nutricional, tratados transversal e integradamente, determinados ou não por leis específicas. (Art 58, resolução nº 2.197 de 26 de outubro de 2012).

Observa-se que a categoria gênero também aparece na condição de temas transversais devendo ser desenvolvido de forma interdisciplinar, ou seja, em articulação com os conteúdos determinados pela Base Nacional Comum.

Nessa perspectiva, baseamo-nos no conceito de gênero estabelecido por Scott (1989), que diz que o gênero é uma maneira de indicar as “construções sociais”, ou seja, uma construção inteiramente social das ideias subjetivas sobre os papéis próprios a serem seguidos por homens e mulheres. A autora define o gênero como uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado.

Dessa forma, tomo partido no sentido de entender que, de fato, o tema gênero deve ser trabalhado de maneira transversal no currículo escolar, em articulação com os conteúdos da base comum, uma vez que se trata de uma temática complexa, dinâmica e a qual exige um sólido conhecimento do profissional que se dedica a discussão e problematização das relações de gênero no espaço escolar.

Sobre essa realidade, Auad (2006) indaga se os profissionais das escolas estão preparados para lidar com questionamentos externos e internos sobre as práticas naturalizadas, pela sua repetição ao longo dos anos e dos séculos, segundo o modo como as relações entre o feminino e o masculino foram se engendrando socialmente.

Não pretendemos entrar no mérito da discussão referente à formação profissional e seus desafios, uma vez que não é este o caminho traçado para o presente trabalho. Entendemos, aqui, que as escolas e sua ação pedagógica se mostram como uma importante célula que poderá contribuir com o processo de construção de uma sociedade menos sexista, preconceituosa e estereotipada.

5 OS DISCURSOS PRESENTES NAS FALAS DAS PROFESSORAS E DAS MÃES DAS CRIANÇAS ESTUDANTES A RESPEITO DA PRESENÇA DO PROFESSOR.

Nesta parte do texto, apresento e analiso ideias, pensamentos e discursos produzidos a partir da presença docente do gênero masculino atuando no processo de escolarização de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.

Pretende-se estabelecer, através das narrativas dos sujeitos pesquisados, quais discursos estão presentes quando há um professor atuando nos anos iniciais do ensino fundamental e como esses discursos produzem efeito em suas vidas, ensinando-os formas de pensar, ser e agir no mundo.

Para isso, foram selecionados – por meio das falas dos sujeitos pesquisados, ou seja, das professoras colegas de trabalho do professor que atua nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como das mães das crianças estudantes alunas do professor – alguns registros ou enunciados que serviram de base para definir algumas categorias de análise, considerando a proximidade dos sentidos e dos discursos produzidos por meio das falas dos sujeitos de pesquisa.

Ressalta-se que não há aqui o objetivo de estabelecer uma espécie de verdade absoluta a partir da análise dos enunciados e das categorias selecionadas, pelo contrário, a proposta que se inscreve neste trabalho intenciona interrogar, através dos enunciados, os discursos produzidos pelos sujeitos de pesquisa quando há um professor presente no contexto de escolarização de crianças, acreditando serem os discursos um elemento indefinido, provisório e transitório no seu processo de construção.

Ancoramo-nos em Foucault (1999) ao desenvolvermos a atividade de análise dos discursos produzidos pelos sujeitos de pesquisa, uma vez que, de acordo com ele,

> [...] Em todo caso, uma coisa a menos deve ser sublinhada: a análise do discurso, assim entendida, não desvenda a universalidade de um sentido; ela mostra a luz do dia o jogo da rarefação imposta, com um poder fundamental de afirmação. Rarefação e afirmação, rarefação, enfim da afirmação e não generosidade contínua do sentido. E não monarquia do significante. (FOUCAULT, 1999, p. 70).

Neste trabalho, Ancorado em Foucault (1999) entendemos que todas as pessoas, ao expressarem palavras, ou seja, ao falarem, estão ao mesmo tempo produzindo discurso ou discursos, e que estes expressam sentidos.

De acordo com Gregolin (2015, 2014), o que interessa para Foucault (2008) na questão do discurso ou do problema do discurso é o fato de que alguma coisa foi dita, ou seja, o fato de alguém ter dito algo em um determinado momento, e isso, para Foucault (2008), trata-se de um acontecimento. Para Foucault (1999; 2008), o discurso refere-se a uma série de acontecimentos, o que ele chama de acontecimentos discursivos.

Acredita-se que a disseminação social dos discursos é uma grande responsável pelo processo de constituição dos sujeitos e que estes são subjetivados por eles durante e através do processo histórico e seus acontecimentos. Uma vez que, na perspectiva de Foucault somos sujeitos fruto dos acontecimentos históricos, ou seja, somos o resultado de tudo que se fez, se disse e de tudo o que não se fez ou não foi falado, a subjetivação do sujeito se dá por meio de um processo, e este é histórico e fundamentalmente atravessado por relações de poder. (FOUCAULT, 2008).

Concatenado com a ideia anterior, para Foucault o discurso trata-se de uma série de acontecimentos que nos posiciona automaticamente na dimensão da história. De acordo com Gregolin (2015, 2014), o que interessa para o autor ao analisar os discursos é saber o que nós somos na atualidade, ou seja, é o hoje. Para Foucault (1999), existe em nossa sociedade – e necessariamente em cada um de nós – uma dimensão histórica, é nesse interior do espaço histórico que há séculos são produzidos os acontecimentos discursivos, para ele nós somos frutos desses acontecimentos discursivos, ou seja, daquilo que foi dito e também do não dito durante o processo histórico, do mais antigo ao mais recente. (Fischer, 1996, 2003) e (Gregolin,2007, 2014).

É de fundamental pertinência destacar que as categorias aqui selecionadas obedeceram à regra da correlação, ou seja, aqueles enunciados que têm características relacionais ou de certa forma se identificam na possibilidade de se estabelecer um sentido, ou seja, que podem ser correlacionados entre si de forma que haja uma formação de regularidade temática discursiva.

Neste sentido, de acordo com Foucault (2008, p. 43),

> No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva […].

De acordo com o pensamento acima, este trabalho chamará de discurso todo o conjunto de enunciados que se correlacionarem, ou seja, que tenham relações de conteúdo nas ideias contida nas expressões, ou seja, nas coisas ditas.

É pertinente destacar novamente que baseando-se em Fonseca (2011) o que se pretende aqui é instigar mais problematizações que apontem para outros caminhos, para outras reflexões, ou seja, que alarguem as possibilidades de se pensar a respeito da presença de professores do gênero masculino na função de educadores de crianças, especificamente a respeito dos discursos que são produzidos a partir desta realidade. Baseado em Gregolim (2014, 2015), não há aqui o pensamento ilusório de que é possível a realização de uma leitura fiel, única e correta do pensamento e da verdade do outro a partir das suas narrativas, a intenção é desenvolver uma leitura interpretativa das falas dos sujeitos pesquisados sem se desviar dos objetivos propostos e da luz do referencial teórico utilizado.

Assume-se, neste trabalho, uma proposta que considera os discursos produzidos pelos sujeitos pesquisados como algo transitório e indeterminado, trata-se, conforme Foucault (1999), de “vontade de verdade” como algo transitório, provisório, indeterminado, construído no tempo e em um determinado espaço, instável e amplamente cultural sempre envolto por relações de poder.

Tomando este caminho, a proposta deste trabalho é assumir uma postura no sentido de ser uma ferramenta de deslocamento de certezas e verdades, admitindo que essas são transitórias e múltiplas.

Ancoramo-nos no pensamento de Louro (2004) para a realização deste trabalho de acordo com a autora:

> Admitir a incerteza e a dúvida supõe poucas (raras) afirmativas categóricas ou indiscutíveis e o uso frequente de formulações mais abertas. Para muitos, um texto com tais características pode parecer incompleto, inconcluso. Talvez alguns até suponham que o autor ou autora seja um pouco inseguro/a. No entanto, seria razoável pensar que este tipo de escrita também pode, mais do que outras, sugerir transposições e expansões. O leitor ou leitora são ‘chamados’ mais fortemente a intervir ou tomar posição e a leitura talvez se transforme, assim, num processo mais provocativo e instigante. (LOURO, 2004, p. 02).

Tenho a convicção de que são muitas as questões a serem colocadas entre parênteses em relação aos discursos, enunciados e sentidos engendrados nas falas dos sujeitos de pesquisa, porém o que se propõe aqui é estabelecer, conforme Fonseca

(2011), pistas que buscam problematizar ainda mais a discussão a respeito da temática estudada.

5.1 O fantasma da pedofilia

Um tema que geralmente ganha destaque nas mídias e que também perpassa discursos, debates e ideias quando o assunto é o envolvimento e contato direto e permanente de adultos em atividades com crianças é a questão da pedofilia. Tal temática ganhou destaque na fala de uma das mães pesquisadas em relação à presença de um professor no processo de escolarização de crianças.

“A gente assusta um pouco pelo preconceito que nós vivemos, né, pela maldade que está aí, da pedofilia e essas coisas mais [...]” (Mãe M.)[9].

A Organização Mundial de Saúde (OMS) classifica a pedofilia como uma doença que se caracteriza por um transtorno da preferência sexual, onde pedófilos são pessoas adultas (homens e mulheres) que têm preferência sexual por crianças, sejam meninas ou meninos.

Felipe (2006) realiza uma pequena síntese sobre a origem e a mudança em relação ao significado do termo:

> É importante lembrar que, nas suas origens, o termo pedofilia designava o amor de um adulto pelas crianças (do grego antigo pai do philos: pais = criança e phileo = amar). No entanto, a palavra tomou um outro sentido, sendo designada para caracterizar comportamentos inadequados socialmente. De acordo com o Catálogo Internacional de Doenças (CID), a pedofilia é considerada um transtorno de preferência sexual, classificada como parafilia (para = desvio; filia = aquilo para que a pessoa é atraída) e também como uma perversão sexual. (FELIPE, 2006, p. 212-213).

A fala da mãe (M) nos possibilita pensar que, quando se fala da presença de homens em atividades de cuidado e educação de crianças, o perigo da pedofilia também entra na pauta de discussões como uma forma de fantasma para os pais. Pode-se dizer ainda que tal alusão da figura masculina como o fantasma da pedofilia trata-se de ideias estereotipadas que organizam nossas formas de ser, estar e pensar no mundo.

Nascemos em um mundo discursivamente pronto e em constante processo de transformação, cheio de preconceitos, estereótipos, símbolos e construções sobre tudo e

[9] Informação verbal. Fala da entrevistada identificada neste trabalho como “Mãe M”.

sobre todos, absorvemos discursos preconceituosos que contribuem para nosso processo de subjetivação que acabam construindo e organizando nossos pensamentos, comportamentos e discursos através das nossas relações com o mundo e com tudo que exista nele.

Buscando não trazer a verdade por trás da fala do nosso sujeito de pesquisa, mas tentar situá-la sobre uma ótica que busque problematizá-la de forma que possibilite obter uma resposta não definitiva, mas transitória no sentido de compreender a origem do discurso propagado pelo nosso sujeito de pesquisa, partimos do princípio da existência e propagação de um discurso social que histórica e culturalmente organizaram nossos entendimentos e nossas ações, direcionando nossos pensamentos, comportamentos, influenciando nossos discursos e direcionando, assim, toda nossa trajetória de vida e o nosso ser e estar no mundo.

Para iluminar um possível caminho que permita uma luz que sustente o discurso externado através da fala da mãe (M), reporto-me à construção histórica a respeito da noção de homem e masculinidade que projetou a ideia de homem e de masculinidade baseada no heterocentrismo, na virilidade e na oposição ao feminino, a qual serviu de base para estabelecer espaços, comportamentos e discursos a respeito do que é ser homem e o que é ser mulher em determinado tempo e espaço, disseminando um discurso de padronização e ao mesmo tempo de oposição entre masculino e feminino. Talvez aí esteja uma pista para se pensar o sentido do discurso externado pelo nosso sujeito de pesquisa, uma vez que a docência com crianças é vista e colocada no “universo da feminilidade”, ou seja, do cuidado, carinho, afeto, zelo e dedicação, o ato de educar e cuidar, elementos cruciais a serem desenvolvidos no processo de escolarização de crianças foram socialmente considerados como função de mulher, em contrapartida à ideia de que homens são desprovidos de sentimentos de amor, carinho e dedicação com crianças, pois tais características são vistas socialmente como pertencentes ao gênero feminino.

Aos homens, a partir de uma ideia de masculinidade padrão, atribuiu-se historicamente uma identidade masculina baseada no pulso firme, na virilidade, na conquista e na sexualidade aguçada e descontrolada.

Tomando por base as ideias acima, permito-me levantar algumas indagações em relação à presença de um professor atuando no processo de escolarização de

crianças, tais como: o que significa um homem se interessando por um “espaço eminentemente” feminino? Já que este é um espaço “de e para mulher”, o que estaria por trás dessa escolha? A resposta provavelmente estará em como esse outro foi construído historicamente e discursivamente, uma vez que, de acordo com Foucault (1988), nos constituímos historicamente e a partir de múltiplos discursos que regulam, normatizam especificam, classificam instauram e disseminam saberes que produzem “verdades” ou “vontade de verdade” (FOUCAULT, 1999, 2008).

Compreendendo que as narrativas são instrumentos que usamos para trazer e dar sentido ao mundo, compreendendo ainda que, conforme assinalado anteriormente, já nascemos em um mundo discursivamente construído e em constante processo de construção, reconstrução e transformação, o enunciado propagado pela fala da mãe nos possibilita pensar que a sua origem possivelmente carrega traços de um discurso historicamente construído que propagou o alinhamento da figura masculina com o perigo da sexualidade distorcida e a ideia de desvio de conduta, sedução, abuso e prazer, ou seja, a ideia distorcida de masculinidade baseada na sedução, no prazer e na conquista, possivelmente contribuiu e contribui para que a presença do professor, um homem, em contato permanente com crianças se transforme em uma ameaça potencial, onde o perigo da prática do crime de pedofilia é colocado em pauta em forma de risco para as crianças.

Contribuindo com o assunto deste núcleo de discussões em seu trabalho com homens professores de crianças nos anos iniciais, Fonseca (2011) constatou que:

> Ao se inserirem na Educação de crianças, os discursos da homossexualidade e da pedofilia se apresentam, quer seja na fala das próprias professoras e gestoras, quer seja na fala da comunidade, ou mesmo na fala da própria família destes professores (FONSECA, 2011, p. 125-126).

Percebe-se através da citação supracitada, a existência de um temor ou uma espécie de fantasmas ligados a homossexualidade e a pedofilia, quando homens na condição de professores de crianças se inserem na profissão, os discursos existentes os transformam em uma ameaça potencial.

Por não pertencerem ao gênero que numericamente ocupa a grande maioria das vagas no exercício da profissão com crianças, os homens acabam sendo vistos realmente como sujeitos “fora do lugar” (CARDOSO, 2004), e por isso a sua presença neste contexto é estranhada e questionada.

Corroborando o pensamento acima, Ferrrari (2004; 2010) *apud* Fonseca (2011, p. 34) destaca que “[...] Quando a situação foge do enquadramento de gênero, coloca-se em vigor um outro tipo de enquadramento, o da sexualidade”.

Entendemos que os homens professores de crianças estão inseridos no contexto de uma profissão numericamente dominada por profissionais do gênero feminino e socialmente atribuída ao “universo da feminilidade”; entendemos, ainda, que estes homens fazem parte de um contexto profissional dominado por mulheres e, assim sendo, estão imersos em um campo de trabalho carregado de simbologias, ideias e discursos de conotações tidas como femininas, daí a possibilidade do surgimento do discurso em relação à desconfiança sobre a sexualidade do professor.

Ramos (2011) traz a questão do questionamento da identidade sexual sofrido por homens professores de crianças quando estão envolvidos em atividades escolares com os pequenos, enfatizando que em muitos momentos a identidade sexual do professor que ingressa na educação infantil é evidenciada e colocada em xeque, ele demonstra a seguinte indagação sofrida por um profissional do sexo masculino na educação infantil: “Será que ele é homem mesmo?”. (RAMOS 2011, p. 118).

Colaborando o raciocínio acima, Cardoso (2004 *apud* SOUZA, 2015, p. 04) enfatiza que:

> [...] se no imaginário social há uma convenção de que educar/cuidar de crianças é uma atividade feminina e não masculina, é compreensível que quando homens optam pela docência com crianças, sejam vistos como sujeitos desviantes que fogem ao padrão convencional.

A citação acima nos faz pensar, que padrão convencional é este que nos enquadra em determinam espaços, comportamentos e papéis sociais para cada gênero? De acordo com Louro (2003, p. 24), “[...] papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar” (FONSECA, 2011), em seguida, o mesmo autor ressalta que“[...] vivemos numa sociedade na qual lidamos com o enquadramento, a cada um, um lugar definido, a cada gênero são determinados espaços possíveis” [...]. (FONSECA, 2011, p. 66-67).

Tal realidade nos leva a pensar que a inserção de homens na carreira docente nos anos iniciais pode ser objeto de estranhamento e questionamentos, uma vez que,

conforme já assinalado, a profissão não é socialmente vista como um campo de trabalho a ser ocupado por homens, o papel social de cuidar e educar as crianças não foi atribuído a eles. Dessa forma, é possível que a presença deles na condição de professores em escolas de crianças desperte especulações, desconfianças, espantos e olhares diferenciados, como se eles fossem realmente “homens fora do lugar” (CARDOSO, 2004).

Partindo do fragmento anterior, fica evidente a existência de uma diferenciação social entre trabalho de homem e trabalho de mulher, o magistério com crianças com suas conotações sociais atribuídas à figura feminina não é considerado como um espaço apropriado para homens, ou pelo menos para o que socialmente chama-se de “homem de verdade” dentro de um certo padrão de masculinidade.

Fonseca (2011) traz a ideia de que os homens constroem as identidades masculinas e as suas masculinidades de maneira relacional a partir do contato com homens e com mulheres, ele ressalta que pesquisas sobre masculinidades de alguns autores apontam para a ideia de característica social no processo de construção das masculinidades a partir de uma espécie de negação ao que é socialmente visto e tido como feminino.

Neste mesmo sentido, Almeida (1996) ressalta que os significados sociais que circulam sobre gênero são fruto de uma herança do passado. Segundo ele, tais significados estão assentados em uma divisão simbólica do mundo entre o masculino e o feminino.

Considerando que somos sujeitos históricos e dessa forma já nascemos em um mundo construído e organizado discursivamente, é possível evidenciar que a fala da mãe (M) traz um discurso que provavelmente foi apropriado através de um longo processo histórico-discursivo ao qual vamos incorporando em um dado tempo e lugar, e que nos permite realizar algumas indagações a respeito da discussão, tais como; Será que se o foco desta pesquisa fosse sobre os discursos que surgem na escola em relação à presença de uma professora na escola de crianças, o medo do crime de “pedofilia” apareceria no contexto do trabalho, ou seja, nas narrativas dos sujeitos pesquisados? O que levou essa mãe a enfatizar o perigo da pedofilia e alinhá-la à presença de um homem na sala de aula? A pedofilia é uma doença que atinge apenas os homens? Um homem gostar de crianças é ser pedófilo?

Faz-se pertinente mais questionamentos: os noticiários de pedofilia divulgados pela mídia praticados por homens, pode influenciar nas ideias e discursos sobre o crime de pedofilia quando se trata de um homem em atividades diárias e constantes com crianças?

Diante de tantos noticiários de casos de pedofilia que trazem em sua maioria casos de abusos praticados por homens, possibilita-nos pensar que tal realidade acaba afetando os espaços sociais em que homens procuram desenvolver atividades e trabalhos com crianças?

A fala de Felipe (2006, p. 214) exemplifica a ideia do pensamento acima. De acordo com a autora:

> [...] campanhas em torno do combate à violência/abuso sexual e a uma ampla divulgação na mídia envolvendo padres, médicos, educadores, artistas e outros acusados de pedofilia, têm levado a mudanças de comportamento e a um certo pânico moral, através de um monitoramento de possíveis ações que antes pareciam tão inofensivas, mas que hoje podem ser interpretadas ou mesmo confundidas como nocivas às crianças. Tal situação tem levado muitos profissionais, no campo da educação, por exemplo, a mudarem seus comportamentos frente às crianças, para não serem confundidos com pedófilos.

Percebe-se que as mídias, através de seus noticiários a respeito de casos de pedofilia praticados por homens, acabam influenciando a vida pessoal e a convivência social dos sujeitos nos mais variados espaços sociais, e acabam provocando um cenário de suspeição. Atitudes de carinho, afeto e amor para com as crianças podem ser confundidos com um perigo para as crianças, diante de tantos casos de pedofilia noticiados pela mídia. Dessa forma, opta-se por não abraçar, não beijar, não tocar a criança, pois esse contato, por mais inocente que seja, pode ser confundido com um ato de manipulação erótica, portanto o melhor e mais seguro é evitar o contato.

A realidade citada acima também é lembrada por Sarmento. De acordo com a autora:

> Numa altura em que os problemas da pedofilia são evidentes, quer na agenda nacional, quer nas estrangeiras, os homens educadores escolares de crianças sentem-se muito constrangidos pelos receios das interpretações que as comunidades podem elaborar sobre gestos tão comuns na educação de infância, como, por exemplo, pegar uma criança ao colo ou simplesmente dar-lhe um beijo (SARMENTO, 2004, p. 105).

A fala de Sarmento (2004) é perfeitamente exemplificada no relato de um dos professores participante da pesquisa de Rabelo (2013). De acordo com o professor pesquisado, “[...] Ao começar a dar aula na escola pública, a diretora da escola falou que não queria me ver com crianças no colo”. (RABELO, 2013, p. 918).

Corroborando a ideia acima, Ferreira (2006) descreve que, por medo de serem confundidos com homossexuais ou pedófilos, os professores têm assumido comportamentos com os estudantes que os distanciam da relação professor-aluno(a).

De acordo com o professor Delta (2006), colocar uma criança no colo e agir como as mulheres agem é um risco que os homens pretendem evitar. Segundo ele, com esse tipo de comportamento e contato físico com as crianças, os professores não seriam bem vistos considerando dois aspectos: o risco do questionamento da sexualidade; ser considerado como homossexual; ou o risco de ser acusado de estar assediando o aluno.

Ou seja, percebe-se que o contato físico do professor com a criança não é bem visto. Uma simples e natural atitude de carinho e aconchego a uma criança pode ser confundida com um ato de abuso, um ato maldoso, um assédio e, consequentemente, um ato pedófilo. Diante das citações acima, percebe-se que o contato físico de professores com crianças, ou seja, a prática do abraço ou o aconchego de um colo é visto como algo perigoso para as crianças, dada a possibilidade da prática do crime de pedofilia. Assim, é possível estabelecer alguns questionamentos e reflexões, tais como: essa preocupação em evitar o contato físico do profissional docente na prática escolar com crianças tem como alvo apenas os homens professores de crianças? Os homens professores de crianças são vítimas da quantidade de notícias que retratam o crime de pedofilia praticado por homens nos mais variados espaços sociais divulgados pela mídia? O fato é que os professores e a sua presença no contexto escolar de crianças não passam despercebidos aos olhos da desconfiança social de uma possível ameaça as crianças em relação da prática do crime de pedofilia, tal assertiva pode ser exemplificada por uma parte de um trecho da fala de um professor pesquisado por Rabelo (2013) que retrata a preocupação dos pais a respeito do fantasma do crime de pedofilia praticado por homens professores de criança : “[…] a maior preocupação dos pais hoje é com a questão do assédio sexual com menores – a pedofilia, melhor dizendo” (RABELO, 2013. p. 918).

Ramos (2011, p. 60-61) constatou que, ao chegarem às instituições de educação infantil, os homens não permanecem ilesos às relações sociais que são estabelecidas no contexto da instituição, e, desta forma, os professores precisam oferecer provas de que são “idôneos”, “competentes”, “habilidosos”, e especialmente oferecer prova de “uma sexualidade que não ofereça risco para as crianças”.

Diante do enunciado da mãe M que serviu de inspiração para intitular este núcleo de discussão e das citações acima, é possível evidenciar que o perigo da pedofilia é um tema que tramita nos discursos quando existe entre os muros da escola um professor desenvolvendo atividades de cuidado e educação de crianças, uma vez que historicamente construiu-se a significação de que os sujeitos de gênero masculino são naturalmente dotados de impulsos sexuais de certa forma incontroláveis, e, a partir dessa ideia, tornam-se um perigo ou uma ameaça para as crianças no contexto escolar.

Neste sentido, Sayão (2005, p. 261) traz o seguinte pensamento a respeito dessa realidade: “[...] o corpo masculino considerado sexualmente ativo deve ser privado de contatos mais próximos com as crianças”.

Contribuindo com o pensamento acima, Rabelo enfatiza que:

> A consideração de que um homem não serve para a docência com crianças ou que ele, por gostar de atuar nessa área, seja homossexual ou pedófilo tem base em tais representações e pressupostos homofóbicos e sexistas da masculinidade. Por esse motivo, a inserção de homens em atividades consideradas femininas pode promover discussões acerca das representações de gênero na sociedade. (RABELO, 2013, p. 923).

Com base na citação acima, ressalta-se que o discurso trazido pelo enunciado da mãe M está carregado por uma representação unívoca baseada em uma relação de gênero onde o heterocentrismo e um modelo de masculinidade hegemônica (CONNEL, 2005) dita as regras do que se pode esperar em termos comportamentais para cada um dos gêneros.

Dessa forma, chamo a atenção para promovermos momentos e espaços de reflexão e discussão sobre o que é ser homem e o que é ser mulher, o que esperar do gênero masculino e o que se esperar do gênero feminino no sentido de desconstruir ou ao menos abalar as estruturas das representações unívocas, preconceituosas, sexistas e machistas que nos perpassam constantemente, levando-nos a estabelecer representações e reproduzir discursos preconceituosos e estereotipados.

Faz-se pertinente destacar que em nenhum outro trecho das falas dos sujeitos pesquisados trouxe um discurso que alinha a presença professor com o perigo ou fantasma da prática da pedofilia.

5.2 A desconfiança em relação à capacidade profissional do professor

> Até os pais no início ficam receosos de colocar os filhos com homens e é as dúvidas, se vai dar certo, se vai ter o rendimento de uma professora né, os anseios [...] As conversas são que não vai dar conta [...] É como eu falei, no início a gente tem as dúvidas, mas hoje eu já vejo que eles são competentes, que eles têm como trabalhar com os anos iniciais (Professora I)[10].

Os enunciados acima apresentam-nos a construção de um discurso que coloca em dúvida a competência e capacidade técnica do professor nos anos iniciais do ensino fundamental, parece que por ser homem não dará conta do recado, ou seja, não realizará um bom trabalho e as crianças serão prejudicadas em seu desenvolvimento escolar.

Fica claro que o alinhamento da docência nos anos iniciais ao universo feminino não necessariamente serve de base para que se represente este campo de trabalho como lugar de e para mulher, porém tal representação acaba, de certa forma, negando este espaço para o profissional do gênero masculino.

Ferreira (2008), em seu trabalho, evidencia a existência de um discurso levantado pelos pais das crianças estudantes que comunga, em seus imaginários, a ideia de que as mulheres realizariam melhor o trabalho escolar com seus filhos. Vejamos o relato de um professor participante da pesquisa: “[...] agora, nos primeiros dias de aula, as mães lá... é aquela coisa, os pais, a sociedade tem aquela, acham que a mulher faz o trabalho melhor do que o homem, principalmente com crianças” (FERREIRA, 2008, p.122).

Rabelo (2013), através de relato de um dos professores pesquisados em seu trabalho, corrobora a existência do discurso que comunga da ideia de que existe certa desconfiança em relação à capacidade profissional dos homens para o exercício da docência com crianças. Vejamos o fragmento da fala do professor que retrata tal desconfiança. De acordo com o professor “[...] a coordenadora de didática desconfiava que alguém me ajudava a elaborar as aulas, pois não acreditava que eu era capaz de

[10] Informação verbal. Fala da entrevistada identificada neste trabalho como “Professora I”.

bolar determinadas aulas, porque a minha criatividade era muito grande". (RABELO, 2013, p. 916).

Fica evidente com base nos enunciados da professora I que, apesar das resistências, mesmo quando os homens conseguem ingressar na profissão, eles ainda são alvo de desconfiança em relação à qualidade do seu trabalho, parece que por serem homens, não possuem as qualidades e habilidades profissionais necessárias para o exercício da docência com crianças, o fator gênero do professor se sobressai sobre o fator formação, profissionalização e responsabilidade profissional.

O que nos interessa aqui é questionar quais são as condições que sustentam a existência do discurso dito pela professora I? Ou seja, quais pistas de problematização podemos estabelecer a partir dos enunciados e do discurso estabelecido pela fala da professora?

As expressões "Se vai dar certo, se vai ter o rendimento de uma professora", "As conversas são que não vai dar conta [...]" nos levam a estabelecer as seguintes problematizações: por que esta dúvida em relação ao trabalho do professor? Porque este profissional não daria conta de desenvolver o seu trabalho com as crianças e garantir a aprendizagem deles? A questão de gênero se sobressai sobre o profissionalismo e compromisso com a profissão docente? Questiono novamente: será que se o foco deste trabalho fossem os discursos produzidos no ambiente escolar a partir da presença das professoras nos anos iniciais, surgiria tal questionamento da professora em relação à competência e à capacidade profissional? Nos atentemos para o seguinte enunciado: "mas hoje eu já vejo que eles são competentes, que eles têm como trabalhar com os anos iniciais".

Permito-me atentar-me à palavra "hoje" do fragmento acima, que nos faz pensar a respeito da existência de um período que Ramos (2011) – em sua pesquisa com homens que atuam no processo de escolarização de crianças – classificou de "estágio comprobatório". Ele constatou que, para além do período probatório exigido legalmente, de todos os professores, seja homem ou mulher, os homens necessitaram de um período de tempo para demonstrarem que são competentes e habilidosos na prática educacional escolar de crianças, ou seja necessitaram de um tempo para comprovar que são competentes e que desenvolvem um trabalho qualificado, alcançando os objetivos de aprendizagem propostos para a turma.

É possível destacar, ainda, que a expressão “[...] mas hoje eu já vejo que eles são competentes” pode ser sustentada pelo fato da professora ter acompanhado o trabalho do professor durante os anos que atuaram juntos na escola.

Neste sentido, a expressão “[...] hoje eu já vejo que eles são competentes, que eles têm como trabalhar com os anos iniciais” “[...] evidencia que o professor do qual a professora se referiu já teria cumprido para além do seu “estágio comprobatório” (RAMOS, 2011).

Conforme supracitado, o que devemos colocar entre parênteses em relação aos enunciados propagados pela professora I é exatamente a questão da sustentação destes, ou seja, o que poderia permitir ou autorizar a existência de tal discurso.

Talvez a possibilidade de problematização da existência do discurso de que homem não tem habilidade ou competência para trabalhar com crianças esteja ancorada nas ideias que foram propagadas no complexo processo usualmente chamado de feminização do magistério, que transformou a docência, que no passado era ocupada unicamente por homens, em uma profissão atualmente ocupada em sua grande maioria por mulheres.

Na visão de Ramalho (2002, p. 40), a respeito do processo histórico que feminizou a docência no Brasil, a profissão passou do “exclusivamente masculino ao predominantemente feminino”. Ou seja, era uma profissão ocupada, no início, no Brasil, exclusivamente por homens. A expressão feminização do magistério é geralmente utilizada para intitular o processo que transformou a docência, que, conforme já citado, no passado era ocupada unicamente por homens e atualmente tem seus postos de trabalho dominado pelas mulheres.

Ampliando o raciocínio acima, Ferreira (2008, p. 76) enfatiza que, “[...] se nas últimas décadas temos reconhecido o magistério como um campo feminizado, a presença dos homens neste lugar não pode ser vista fora da relação com o trabalho desenvolvido pelas mulheres”.

Ainda de acordo com o autor “A partir do que se passou a reconhecer como feminização do magistério, a prática docente ganhou novos sentidos, muitos deles derivados da participação das mulheres na sala de aula”. (FERREIRA, 2008, p. 77)

Dessa forma, é possível pensarmos que um homem desenvolvendo atividades de cuidado e educação de crianças no espaço escolar torna-se alvo de especulações e

estranhamentos, pois se a escolarização de crianças é realmente um gueto profissional feminino, o exercício da profissão carrega uma gama de simbologias, ideias e discursos sociais que vão de encontro com as características “ditas” femininas.

Portanto, baseando-se em Da Rosa (2011) pensemos: quais discursos acompanharam historicamente a inserção e dominação das mulheres na profissão docente que possam justificar o estranhamento, a negação e a dúvida quanto à presença e o trabalho dos professores no espaço escolar de crianças?

Auad (2006) contribui com o pensamento acima ao relatar a existência de uma tríade de ideias que contribuem para organizar a cabeça das pessoas em relação às mulheres. De acordo com ela:

> [...] trata-se de um conjunto de representações que pode ser explicado da seguinte maneira: todas as mulheres são *naturalmente* mães. Todas as mães *naturalmente* amam e sabem lidar com as crianças. Ora, todas as mulheres são *natural* e *potencialmente* boas professoras de crianças pequenas (AUAD, 2006, p. 65, grifos da autora).

A citação acima nos traz uma representação unívoca a respeito do gênero feminino, ou seja, basta ser mulher para ser naturalmente uma boa mãe, ser naturalmente habilidosa, jeitosa e amável com crianças, e tais características são colocadas como fundamentais para se trabalhar com crianças.

Cortez (2008, p. 11) corrobora a ideia acima enfatizando que “[...] a educação da infância como território essencialmente feminino caracteriza-se por valores, atitudes, comportamentos, gírias, rotinas e simbolismos dos quais os homens se sentem relativamente excluídos”.

A atribuição da docência com crianças ao universo feminino é tão forte e “natural” que, se o profissional for do gênero masculino, a ideia da incapacidade e do fracasso profissional surge como uma sombra que permanecerá sobre os professores até que este prove o contrário.

Culturalmente, as características e os sentimentos de amor, carinho, dedicação e cuidado foram naturalmente colocados como pertencentes ao universo da feminilidade. Sobre os sujeitos de gênero masculino, constrói-se a ideia de que estes geralmente são menos capazes ou desprovidos de tais sentimentos, dessa forma, considerando que a profissão docente com crianças se transformou em um verdadeiro gueto feminino carregado de simbologias, ideias e discursos perpassados por relações de poder que

justificam e legitimam a sua predominância na profissão, a supremacia numérica das mulheres no campo de trabalho e o discurso disseminado sobre a mulher e a docência com crianças acaba provocando o estranhamento e a desconfiança em relação à competência profissional dos homens que se dedicam ao ofício de ser professor de crianças, uma vez que a profissão foi socialmente atrelada à ideia de amor, carinho e afeto, e o sucesso no desenvolvimento do trabalho escolar com as crianças estudantes parece estar alicerçado nesses elementos que, de certa forma, são negados aos homens e, se estes são desprovidos de tais sentimentos, provavelmente não terão sucesso em suas atividades de cuidado e educação de crianças no processo escolar.

5.3 A relação professor X crianças estudantes mediada pelo sentimento de carinho

> O importante que eu acho também é como as crianças, o carinho que as crianças têm com ele de chamá-lo de (apelido carinhoso do professor) no dia a dia [...] aí é o carinho também dele com as crianças [...] A postura dele como professor, os meninos os respeitam, às vezes ele é rígido, né? Aquele momento lá que os alunos têm que prestar atenção, aí daqui a pouco ele se mostra, ele, uma brincadeira para atrair atenção, então eu vejo o carinho dele. (Professora L)[11]

Os enunciados dispensados pela professora L em relação ao professor demonstram que a relação do professor com as crianças estudantes é atravessada por sinais de carinho e afeto de ambos os lados.

Evidencia-se, através da fala da professora L, que o professor constantemente externa sentimentos de afeto e carinho para com as crianças estudantes, o que de certa forma contradiz as ideias do discurso social que nega ao gênero masculino a capacidade de externar sentimentos afetivos e carinhosos, uma vez que esses elementos estão associados socialmente ao gênero feminino.

A situação acima nos leva a realizar o seguinte questionamento: Se o professor não demonstrasse ser carinho com as crianças ele seria alvo de críticas?

Baseado em Cunha (2012), Ramalho (2002), Louro (1997), Carvalho e Ferreira (2006), podemos dizer que existe um discurso social que atribui aos homens a virilidade, a força e o controle das situações. Em contrapartida, as mulheres são caracterizadas como naturalmente dotadas de sentimentos maternais de amor, cuidado, devoção, paciência, docilidade, ternura e afeto. Ancorado em Da Rosa (2011) e no processo

[11] Informação verbal. Fala da entrevistada identificada neste trabalho como “Professora L”.

histórico que feminizou o magistério, podemos evidenciar que tal discurso adentrou a instituição escolar a partir do momento em que a mulher ingressou e dominou numericamente a profissão docente, principalmente com as crianças; desta forma, a representação da profissional docente com crianças permanece associada a características e a um discurso voltado para uma ideia de feminilidade.

A realidade anterior nos permite emergir a ideia de subjetivação dos currículos e das formações profissionais, uma vez que a formação dos profissionais da educação ou de quaisquer outras carreiras, áreas, campos de trabalho e profissões obedece a uma normatização de gênero que se manifesta no mercado de trabalho por meio da classificação entre profissões ditas masculinas e femininas. Tal realidade pode ser vista em relação à profissão docente com crianças, que é classificada no campo dos discursos da feminilidade.

Diante do exposto, Ramos (2011) assevera que, mesmo com muitas transformações no mundo social, prevalece a ideia e o discurso que associa o ensino primário às características femininas, como amor às crianças, abnegação e delicadeza.

Porém, os enunciados externados pela professora L contradizem o discurso social que generalizou a ideia de que homens são frios e desprovidos de sentimentos de afeto e carinho, demostrando que tal discurso não se trata de uma regra que se possa aplicar aos sujeitos do gênero masculino, mas de uma construção histórica e social que se estabeleceu no processo de divisão binária que caracteriza e contrapõe comportamentos, ideias e significados do gênero masculino e feminino.

Ferreira (2008) ainda ressalta que, em acordo com um modelo de masculinidade tradicional/patriarcal, os “[...] homens ainda são ‘vistos’ como seres mais ‘agressivos’, ‘objetivos’, ‘frios’ e distantes afetivamente com os alunos”. (FERREIRA, 2008, p. 87).

Ou seja, a ideia arcaica sobre o homem e sua masculinidade, baseada no heterocentrismo patriarcal que há muito tempo disseminou a idéia de que “homem” tem que ser bruto e não externar sentimentos afetivos acaba influenciando na forma como os homens professores são representados no campo de trabalho e no contato direto com os alunos.

Ramalho (2002) colabora com a discussão a respeito da temática ao levantar a seguinte crítica em relação ao assunto:

> Considerar que essas representações do profissional do magistério são próprias da condição feminina e que estão diretamente ligadas à maternidade, no mínimo é negar a capacidade do homem de dar carinho, atenção, zelo e ter cuidado para com seus filhos e com os filhos dos outros (RAMALHO, 2002, p. 89).

Tal afirmação é corroborada a partir das observações realizadas pela professora L: “[...] aí é o carinho também dele com as crianças [...] então eu vejo o carinho dele [...]” (Professora L)[12]. Conforme já externado em vários momentos deste texto, destaco que o que se pretende aqui é alavancar ainda mais discussões e reflexões a respeito da temática estudada, os fragmentos acima nos autorizam a realizar alguns apontamentos no sentido de problematizar a discussão. Estariam esses homens, à medida que se mostram carinhosos e afetivos com as crianças estudantes, desenvolvendo estratégias de comportamento para se firmarem dentro da profissão? Uma vez que os sentimentos de carinho e afeto são através de um senso comum socialmente divulgado considerados como elementos fundamentais para a prática docente com crianças, e este professor de certa forma buscou despertar tais sentimentos para se aproximar do perfil do profissional socialmente considerado para o campo de trabalho?

À medida que o professor demonstra ser carinhoso com as crianças, ele funciona como elemento de rompimento do discurso social que geralmente nega aos homens a possibilidade de externarem sentimentos de carinho e afeto, contribuindo assim para a ideia de diferentes masculinidades ou para a construção de um novo modelo de homem.

Dessa forma, estaria a presença de professores do gênero masculino na docência com crianças provocando um deslocamento em relação às estruturas sociais e culturais que definem comportamentos, características, perfis, campos de atuação e até sentimentos para homens e para mulheres?

Acredito que a presença desses profissionais no desenvolvimento da atividade docente com crianças acaba sendo um assombreamento nas estruturas e nos processos de construção binários, que separam, negam e estipulam um mundo de coisas e formas de vida para homem e para mulher.

---

[12] Informação verbal. Fala da entrevistada identificada neste trabalho como “Professora L”.

> Mulheres e homens incorporam, através da convivência, relações de gênero, de classe e raça, seja no imaginário social, sejam na literatura da área – o significado do se tornar mulher e homem e o expressam em suas ações, pagando um preço por isso. A mulher, renunciando ao que é socialmente rotulado 'mundo masculino', e o homem ao que é 'mundo feminino'. (ASSUNÇÃO, 1996, p. 89).

Por meio dos enunciados da professora L, notamos que eles trazem um exemplo de que, assim como as mulheres o seu colega de trabalho na condição de professor de crianças nos anos iniciais também têm habilidade, paciência e é capaz de externar sentimentos de cuidado e carinho para com os estudantes. Ela evidencia, ainda, a existência de um modelo de homem cuidadoso, carinhoso e delicado, sem assim perder a sua masculinidade, provocando um sombreamento ou um deslocamento nas ideias e discursos sociais que atribuem tais características apenas ao "universo da feminilidade".

Se pensarmos que, atualmente, o campo de trabalho docente, na educação de crianças, esteja feminizado tanto em termos numéricos quanto no discurso social e que este alinha o exercício da profissão às características tidas essencialmente como das mulheres, como paciência, ternura, carinho, cuidado, dentre outras, a presença de homens na profissão muito provavelmente estará na mira de especulações e estranhamentos que acabam gerando alguns discursos e ideias sobre a presença desses profissionais no processo de escolarização de crianças, uma vez que eles estarão atravessando a fronteira daquilo que foi "estabelecido" cultural e socialmente para o corpo e gênero masculino.

Alinhado ao raciocínio acima, Finco (2005) traz ainda a ideia de que desde que ainda bebês, ou segundo ela desde o berço, somos influenciados por atitudes, palavras, brinquedos e livros que objetivam nos moldar para que aceitemos e assumamos os rótulos que a sociedade nos reserva: para os homens, o público e a política; para as mulheres, o privado e a casa.

Louro (2008) completa a ideia de construção de um processo de masculinização e feminização dos corpos que se inicia ainda na infância ao ressaltar que, à medida que se declara que "é uma menina" ou "é um menino", instala-se um processo de masculinização ou de feminização sobre um corpo que é regulado pela cultura na qual o sujeito está inserido.

Através da diferenciação e caracterização dos corpos e mentes em masculino e feminino, construiu-se a ideia de que o homem não tem jeito ou habilidade no trato educacional com crianças tanto no lar quanto na escola. Para os homens, atribui-se ainda

a racionalidade, a força, a virilidade, o pulso firme, a dominação e o controle; já a mulher é de acordo com Louro (2008, 1997) Ramalho (2002) vista através dos olhos da maternidade, sendo a mais delicada, cuidadora, meiga e carinhosa, provida "naturalmente" de jeito e habilidade para as atividades com as crianças tanto no lar quanto na escola.

Faz-se pertinente ressaltar que, mesmo considerando a existência de um processo histórico e social que molda, caracteriza e define corpos, pensamentos, comportamentos e espaços para homens e mulheres, femininos e masculinos, os enunciados da fala da professora L nos permitem evidenciar a existência de uma espécie de assombreamento do discurso que coloca o homem como não carinhoso ou desprovido de habilidade ou jeito para se trabalhar com crianças, embora exista o discurso que considere o magistério com crianças como um campo voltado para a feminilidade e coloque os sentimentos de carinho e amor como fundamentais para a profissão. A fala da professora L demonstra que aspectos dessa feminilidade também são desenvolvidos por sujeitos do gênero masculino.

Rabelo (2011, P.18) amplia o fragmento acima ao ressaltar que:

> Embora continuassem a considerar a relação com crianças como parte da feminilidade, aspectos dessa feminilidade parecem acessíveis aos homens; dessa forma, quebra-se '[...] de forma inovadora, a superposição que predomina no senso comum entre feminilidade e mulheres, masculinidade e homens, e características femininas são atribuídas a homens sem que sua masculinidade seja posta em questão'.

Acredito que, para além de feminilidade e da masculinidade, de características masculinas ou femininas, devemos falar é de características, comportamentos ou qualquer ou elemento como sendo da condição humana, independentemente do sexo, gênero, ou qualquer outra categoria que serve para classificar o sujeito dentro de um padrão de papéis sociais.

5.4 A presença de um professor e a ideia de garantia de ordem, obediência, disciplina e pulso firme

> Eu acho muito melhor um homem do que né, uma mulher, porque o homem coisa assim, firme né, a mulher ela tem o corpo mole já, deixa a criança fazer o que quer. (Mãe R.)[13]
> Eu achei bom. Eu pensei assim, às vezes o professor dele sendo homem, porque ele já teve professoras e ele achava ruim, aí passou para os professores e eu achei que ele ia se comportar [...]. Eu penso que às vezes os meninos obedecem mais [...] eu pensei que era mais assim, né [nesse momento, a mãe fez um gesto com as mãos expressando rigorosidade e pulso firme] (Mãe M.M.)[14].

As narrativas acima evidenciam a existência de um discurso que alinha a figura do professor em sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental como uma forma de garantia de ordem, disciplina e pulso firme na escola, o que resultará na obediência e na disciplina dos estudantes em sala de aula.

Do mesmo modo, a fala "[...] eu pensei que era mais assim, né [nesse momento, a mãe fez um gesto com as mãos expressando rigorosidade e pulso firme]" da Mãe M. M. sugere, ainda, que o professor do seu filho não parece ser tão másculo, uma vez que ela esperava dele, na condição de homem, mais rigorosidade e pulso firme em relação às crianças estudantes.

Tal realidade demonstra claramente como as relações de poder entre homens e mulheres definem as expectativas e os comportamentos para cada gênero. Ao gênero masculino espera-se características que garantam a ordem, o controle e a disciplina, ou seja, o pulso firme, a última palavra, o respeito e a obediência pela sua simples presença no espaço.

As afirmativas anteriores nos fazem levantar algumas reflexões a respeito da emergência do discurso da masculinidade alicerçada na ideia de pulso firme, liderança, controle e disciplina. Sendo assim, Ramalho (2002) nos possibilita levantar uma pista sobre tal realidade deste discurso; de acordo com ela, "[...] A sociedade tem atribuído ao homem, ao sexo masculino, a virilidade, a força, as tomadas de decisões e tantos outros valores que traduzem a concepção de quem manda e quem deve ser mandado". (RAMALHO, 2002, p. 83).

---

[13] Informação verbal. Fala da entrevistada identificada neste trabalho como "Mãe R.".
[14] Informação verbal. Fala da entrevistada identificada neste trabalho como "Professora M. M.".

De acordo com a autora, em referência ao Norte de Minas Gerais, palco de sua pesquisa e também desta que se inscreve, a região do Norte de Minas é tradicionalmente marcada pelo patriarcado e as relações entre as famílias está centrada na figura paterna, “[...] na rigidez da ordem, da disciplina e da obediência”. (RAMALHO 2002, P. 83).

A alusão a respeito da ideia de que a figura do professor na escola é garantia de ordem, respeito e pulso firme são exemplificados no trabalho de Fonseca (2011). De acordo com ele, na maioria das vezes, quando um homem que atua nas séries iniciais chega a uma escola, logo é escolhido para atuar com as turmas mais difíceis e indisciplinadas. O argumento utilizado para justificar tal direcionamento é que os alunos estão precisando de pulso firme, de “UM PROFESSOR”, “DE UMA FIGURA MASCULINA” (FONSECA, 2011, p. 12, destaque do autor).

Percebe-se o alinhamento da figura do professor, que carrega com ele a imagem social de masculinidade baseada na garantia de ordem, comando e autoridade como uma solução para o problema de indisciplina dos estudantes na escola.

Ramalho (2002), também tratando da preferência dos pais em matricularem seus filhos em turmas de professores acreditando na ideia de pulso firme e respeito, traz em seu trabalho o seguinte relato:

> Me relaciono muito bem com os meus alunos, os pais da comunidade onde trabalho hoje ficam no início do ano querendo colocar seus filhos na sala de aula de professores pelo fato de o professor ter pulso firme e conseguir o respeito dos alunos sem ser autoritário (RAMALHO, 2002, p. 83).

Ainda segundo Ramalho (2002), “[...] Era visível a satisfação dos pais para que seus filhos estudassem com professor homem, principalmente os mais ‘danados’”[15] (RAMALHO, 2002, p. 84).

A citação acima, através da referência em relação à satisfação dos pais diante do fato de seus filhos danados terem em sala de aula um professor, demonstra mais uma vez a representação social da figura do homem, a ideia e o discurso social que atribuem o pulso firme e a garantia de disciplina à condição masculina.

Carvalho (2003) retrata a questão do alinhamento da figura masculina atrelada a um modelo de masculinidade baseado no pulso firme, na ordem e na disciplina ao relatar uma situação que participou em uma escola pública de nível primário, no momento

[15] Informação verbal. Depoimento do entrevistado pela professora Ramalho (2002).

em que acompanhava um aluno estudante de Pedagogia em uma visita a uma escola de crianças.

Em um certo momento da visita à escola, Carvalho relata que o estudante que o acompanhava foi abordado no pátio da escola por dois meninos, que os lançaram a seguinte pergunta: “você é o diretor agora?”, após responder que não era o diretor e que passaria na sala dos meninos ao término do recreio, o estudante foi indagado novamente pelas crianças: “Por quê? O que a gente fez?” “Você é polícia”? (CARVALHO 2003, p. 215).

Diante desse cenário, é possível perceber que a imagem de um homem em um ambiente frequentado quase que exclusivamente por mulheres já estava construída, ou seja, é como se ele não pertencesse àquele ambiente ou território “tão específico” das mulheres, e, dessa forma, é como se um homem inserido no espaço escolar de crianças terá qualquer função ou atribuição, menos a de professor alfabetizador, pois as funções de cuidado e educação de crianças são disseminadas como atribuições das mulheres; ao homem, atribui-se a função de chefia (diretor) ou de autoridade, ordem e punição (polícia).

Através do relato de Carvalho (2003), é possível perceber que desde crianças já nos apropriamos dos discursos e das representações carregadas e submersas às redes de poder que estão presentes nas relações sociais as quais participamos constantemente em todos os momentos de nossas vidas. É perceptível, através do relato acima, especificamente pelas perguntas lançadas pelas crianças ao estudante, que desde muito cedo somos moldados pelo poderoso processo de subjetivação ao qual somos submetidos, que acabam moldando e construindo nossos discursos em relação ao ser homem e sua masculinidade e quais funções este deve desempenhar em determinada sociedade, contexto e espaço para atender a um padrão de masculinidade baseado em valores e discursos que traduzem a concepção de quem manda, de quem tem o controle e de quem deve ser controlado, da virilidade, da força, da superioridade e da tomada de decisões.

Os enunciados analisados e as citações acima permitem que enveredemos para a discussão de gênero no sentido de traçar pistas para subsidiar a discussão sobre a possibilidade de sustentação para a existência do discurso que reflete na figura masculina a ideia de garantia de ordem, disciplina e obediência no espaço escolar.

Tomando por base o conceito proposto por Scott (1989) que estabelece que o gênero é uma maneira de indicar as “construções sociais”, ou seja, uma criação inteiramente social das ideias subjetivas sobre os papéis próprios para homens e mulheres, estabelecendo que gênero é uma categoria social amplamente imposta sobre um corpo sexuado. Scott (1989) trata o gênero como um construto social e cultural, e afirma que as representações sociais de homens e mulheres não são estáticas, estando sujeitas ao momento histórico e à sociedade onde estão inseridas.

Ainda segundo Scott (1998), o gênero diz respeito a uma espécie de discurso da diferenciação dos sexos. Para a autora, o gênero não se relaciona apenas no campo das ideias mas também nas estruturas institucionais e nas práticas diárias das relações sociais. [...] “O termo gênero torna-se uma forma de indicar “construções culturais” - (aspas da autora) a criação inteiramente social de idéias sobre os papéis adequados aos homens e as mulheres”. (Scott, 1989, pag, 75).

De acordo com Graupe (2008, p. 03), “[...] a essa construção social dá-se o nome de relações de gênero, resultante da forma de percepção de gênero masculino e feminino pela sociedade, criam-se perspectivas específicas para homens e para mulheres”.

Tal organização social é estabelecida tomando por base a condição orgânica e biológica das pessoas, ou seja, a definição do sexo, que, utilizando-se da prática de diferenciação entre homens e mulheres, estabelecem significados e discursos classificatórios definindo as características, ideias e os comportamentos para cada gênero ao mesmo tempo em que define o grupo dos que pertencem ao gênero masculino e o grupo dos que pertencem ao gênero feminino. Dessa forma, partilhamos da ideia de que os relatos dos sujeitos de pesquisa carregam em sua matriz um poderoso processo de subjetivação ao qual foram submetidos; a partir da definição do sexo, construíram-se os significados e comportamentos esperados para cada gênero.

O discurso das mães (R e MM) evidenciam a existência de um aprendizado socialmente construído através das relações de gênero atravessadas por uma espécie de jogo entre o saber e o poder (FOUCAULT, 1970, 2008) que disseminou o discurso de que homem não chora, tem que ser forte, disciplinador e detentor “naturalmente” da ordem, do comando e da disciplina nos espaços que ocuparem, já que tais características são atribuições “próprias do gênero masculino”.

Considerando o discurso externado pelas mães R e mãe MM, proponho realizarmos a seguinte indagação: será que o aumento da presença de homens ocupando cargos de professor nos anos iniciais diminuiria os problemas de indisciplina nas escolas? Mais homens entre os muros da escola seria a garantia de obediência, organização, respeito e da tão deseja disciplina dos estudantes?

Acredito que as respostas para os questionamentos acima sejam pessoais, ou seja, que esteja alicerçada na forma e na concepção de gênero que foi historicamente construída em cada um de nós, na formação, concepção e entendimento que nossas vivências permitiram construir a respeito do gênero e suas relações.

5.5 Conhecer para confiar

> Quando fui matricular a (citou o nome da filha) já sabia que seu professor seria um homem, e no meu caso fiz questão da minha filha estudar com este homem, porque no que se refere ao quesito profissional ele é excelente [...]. (Mãe D)[16]
>
> Eu não estranhei quando fiquei sabendo que era um homem até porque a primeira vez que eu fui levá-lo (filho) eu já fui sabendo, eu coloquei na escola justamente porque eu já sabia do trabalho que ele desenvolvia [...]. (Mãe M)[17]
>
> [...] fomos a turminha, todo mundo já sabia, então nenhum pai que colocou seu filho lá não tinha preconceito. (Mãe M)[18]

As narrativas acima apresentam uma construção que vai de encontro ao título deste núcleo de discussões, ou seja, “conhecer para confiar”. Através dos relatos das duas mães (Mãe D, Mãe M), é possível perceber a existência de um discurso de satisfação dos pais em relação ao trabalho desenvolvido pelo professor na escola, porém, o que se percebe por trás desse discurso de satisfação é o fato de os pais já conhecerem o trabalho desenvolvido pelo professor antes mesmo de efetuarem a matrícula dos seus filhos. É possível evidenciar através dos enunciados que a aceitação e o reconhecimento da competência profissional do professor passa por um processo de comprovação, ou, referenciando novamente Ramos (2011), por um processo de “estágio comprobatório”, ou seja, a fama do professor e a sua competência profissional confirmada pela fala das mães funciona como um fator que dá condição e justifica o fato de os pais das crianças estudantes buscarem matricular seus filhos na turma do professor.

[16] Informação verbal. Depoimento da entrevistada identificada neste trabalho como “Mãe D”.
[17] Informação verbal. Depoimento da entrevistada identificada neste trabalho como “Mãe M”.
[18] Informação verbal. Depoimento da entrevistada identificada neste trabalho como “Mãe M”.

Da Rosa (2011), em seu trabalho, traz um discurso de uma professora que vai de encontro com o título deste núcleo de estudo, ou seja, que exemplifica o fato de os pais necessitarem conhecer o trabalho do professor como requisito essencial para confiar no profissional. De acordo com o discurso da professora pesquisada por Da Rosa (2011), "[...] Na escola onde atuo, há homens lecionando. Os pais respeitam a presença masculina, mas precisam de um tempo para se acostumar com a situação [...] o professor tem que conquistar a confiança dos pais aos poucos, com seu trabalho comprometido e de qualidade" (Professora C)[19].

O discurso baseado no "eu já sabia que seria um homem" seguido do reconhecimento e da satisfação em relação ao trabalho desenvolvido pelo professor com as crianças desperta a necessidade de alguns questionamentos, tais como: a aceitação de um homem na condição de professor de crianças nos anos iniciais passa pelo crivo da qualidade do seu trabalho e da sua competência profissional? Quando o professor é competente em seu trabalho, diminui o perigo da pedofilia e das desconfianças em relação à sexualidade do professor? Será que apenas o fato de ser um bom profissional justifica os pais procurarem para matricular seus filhos na turma do professor, ou os pais buscam saber se eles já comprovaram sua honestidade e que são idôneos moralmente, e, dessa forma, não oferecem nenhum risco para as crianças? Quando o professor já tem comprovada sua capacidade profissional pela comunidade escolar, questões de gênero desaparecem? Uma vez que, segundo o relato da Mãe M, "[...] fomos a turminha, todo mundo já sabia, então nenhum pai que colocou seu filho lá, não tinha preconceito"[20].

Considerando os enunciados em destaque e as problematizações levantadas acima, observa-se que a questão caracteriza-se e insere-se no campo das relações de gênero que são constituídas pelas relações de poder que propaga diferenciações entre homens e mulheres, estabelecendo e exigindo normativamente o desempenho de funções, ocupação e de espaços para mulheres e homens.

Dessa forma, podemos estabelecer uma possível condição que, de certa forma, autorize a existência do discurso baseado no "conhecer para confiar", o fato de o professor que, mesmo sendo do gênero masculino e atuando em um campo de trabalho onde os discursos sociais e as relações ali estabelecidas caminham em direção ao estabelecido para o gênero feminino – ou seja, ao cuidado, à dedicação, doçura,

[19] Informação verbal. Depoimento da entrevistada identificada como "Professora C no trabalho de Da Rosa".
[20] Informação verbal. Depoimento da entrevistada identificada neste trabalho como "Mãe M".

paciência e habilidade –, ao desenvolver suas atividades com competência e profissionalismo, obtém o reconhecimento dos pais das crianças, provoca uma espécie de deslocamento nas estruturas dos discursos sociais sobre as relações de gênero que propagam a ideia de que homem não tem jeito ou habilidade para trabalhar com crianças e, dessa forma, não são competentes profissionalmente. Percebe-se aqui um golpe na matriz do discurso da diferenciação entre espaços, características, habilidades e funções para homens e mulheres, neste caso ao discurso que evidencia a dominação feminina sobre o masculino no campo da educação de crianças.

Na base dos enunciados existe, de certa forma, uma espécie de desconstrução do saber social construído através das relações de gênero que foram constituídas e caracterizadas pelas relações de poder que projetaram o espaço escolar com crianças como espaço da feminilidade. As falas das mães nos possibilitam estabelecer a ideia de que o fato de um sujeito de determinado gênero “ultrapassar a fronteira” do que foi estabelecido socialmente para o seu gênero não significa necessariamente uma quebra do discurso que prioriza um determinado espaço para um determinado gênero, é preciso que o sujeito que ultrapassou a fronteira se destaque e demonstre ser capaz de desenvolver com qualidade e competência as funções exigidas no espaço ou no campo que “não pertence” ao seu gênero.

O discurso das mães em relação ao fato de já saberem que seria um professor e não uma professora e de não demonstrarem nenhuma preocupação em relação a esta realidade foi construído com base no fato de já conhecerem o trabalho do professor de tal forma que nos possibilite pensar que, quando se conhece bem e se tem boas referências do professor, os discursos sociais baseados na diferenciação dos gêneros são colocados em segundo plano na relação professor e pais de crianças estudantes nos anos iniciais.

Porém isso só é possível após um momento de certeza em relação ao trabalho desenvolvido pelo professor na escola, ou seja, é preciso primeiro “conhecer para confiar”.

5.6 O alinhamento da docência com crianças ao universo da feminilidade

> Porque vem com a professora sendo professora o carinho, geralmente uma professora se parece com uma mãe dentro da sala de aula. [...] E assim, ele se

> comporta como se fosse realmente uma [...] um espaço de uma pessoa feminina, né, o comportamento dele em sala de aula. (Professora L)[21].
> No início a gente tem assim um pouco de espanto né, assim parece que, vem as dúvidas será que vai dar conta? Porque para os anos iniciais tem que ter muita paciência, muito carinho com as crianças e a gente fica, geralmente homem não tem né e a gente fica com aquele anseio será se vai? (Professora I)[22].

Os enunciados acima nos permitem evidenciar a existência de um discurso que posiciona a profissão docente com crianças as características da feminilidade baseada no princípio da maternagem, o campo de trabalho e as capacidades e características para se atuar nele são vistas como essencialmente femininas. Através das narrativas das professoras L e I, nos é permitido evidenciar que a realidade numérica das mulheres em atividades formais de educação de crianças nos anos inicias em torno de 90,08% (MEC/Inep/Deed), ultrapassa as discussões estatísticas uma vez que, paralelamente à supremacia em números das mulheres na profissão docente com crianças nos anos iniciais, encontra-se também a ideia suprema de que as atividades de cuidado e educação de crianças pertencem ao universo da feminilidade.

Tomando por base esse cenário, Da Rosa (2011), tratando das implicações acarretadas pela feminização do magistério para o exercício da profissão docente, ressalta que, em consequência dos motivos quantitativos, qualitativos, políticos e sociais que feminizaram o magistério brasileiro, tornando a profissão um legado feminino – e esta constatação pode ser feita em visitas às escolas de educação infantil e dos anos Iniciais espalhadas por todo país –, acarretou o alinhamento da profissão a características vistas como essencialmente femininas para o exercício da profissão.

Dessa forma, é possível junto com Da Rosa (2011), levantar a ideia de que o processo histórico que feminizou o magistério foi responsável por uma série de implicações que atingiram diretamente a profissão docente com crianças, lançando sobre este campo certas identidades e representações para a profissão.

O pensamento de Ferreira (2008, p. 77) corrobora o fragmento acima: de acordo com ele, “[...] a partir do que se passou a reconhecer como feminização do magistério, a prática docente ganhou novos sentidos, muitos deles derivados da participação das mulheres na sala de aula”. Ou seja, passou-se de certa forma a representar o campo de trabalho e a sua prática com a figura feminina.

---

[21] Informação verbal. Depoimento da entrevistada identificada neste trabalho como “Professora L.”.
[22] Informação verbal. Depoimento da entrevistada identificada neste trabalho como “Professora I”.

Da Rosa (2011) contribui para o entendimento da origem do discurso que coloca a docência no campo da feminilidade ao ressaltar que:

> Já outros argumentavam na direção oposta, afirmando que as mulheres tinham ‘por natureza’ o jeito e cuidado para lidarem com as crianças, portanto nada melhor que responsabilizá-las pela educação escolar dos pequenos. Outro forte argumento propagado era que os lares não sofreriam a ausência feminina e a sua inserção na docência não alteraria seu papel social, visto que cuidar de crianças e educá-las era o destino que se esperava que fosse cumprido por elas (DA ROSA, 2011, p. 8).

Neste sentido, para Ramalho (2002), o trabalho docente masculino nos anos iniciais pode se inscrever como estranho, porque, segundo ela, no processo histórico, as funções relacionadas ao cuidar, educar e dar carinho foram atribuídas socialmente ao gênero feminino, isto nos permite admitir que essa atribuição à docência com crianças ao gênero feminino ultrapassa o discurso superficial em relação à supremacia numérica das mulheres na profissão. Paralelamente a esta realidade estatística da profissão docente nos anos iniciais, existe a ideia de que a mulher possui certo dom ou vocação para o exercício da docência com crianças. Para Novaes (1994), é como se as mulheres fossem naturalmente menos “rudes e secas que os homens, e, incontestavelmente, elas os venceriam em paciência, doçura e zelo”.

Cunha (2012) corrobora a ideia anterior ao ressaltar que, historicamente, a educação das crianças pequenas vem sendo, em grande parte das culturas, uma atribuição do universo feminino.

Tal realidade nos permite destacar que, à medida que se atribui apenas ao gênero feminino a capacidade natural de dispensar o sentimento de cuidar e de externar sentimentos afetivos com crianças, de certa forma acaba negando ao gênero masculino a capacidade de cuidar e de externar sentimentos que são próprios da condição humana e não atrelados à definição de gênero. Fonseca (2011) traz em seu trabalho o relato de um professor que exemplifica a existência do discurso social baseado na construção da diferença entre os gêneros, onde ao feminino é atribuído o amor, o jeito e o afeto para com as crianças, e ao masculino são negadas tais características – “[...] Ah, este cara não vai dar conta’, ‘profissão de mulher isso’, ‘ele não tem competência’, ‘homem não tem paciência’ [...]”. (FONSECA, 2011, p. 97).

A citação nos permite perceber que o processo de construção, negação e diferenciação dos gêneros entre masculino e feminino socialmente construídos e divulgados acaba adentrando nos espaços profissionais e construindo a ideia de que existe profissão de homem e profissão de mulher, e que quando um ultrapassa a fronteira profissional do outro, as comparações e desconfianças em relação ao desenvolvimento do trabalho são colocadas em jogo.

Abreu (2003) também exemplifica a existência do discurso social que alinha a docência com crianças ao gênero feminino ao trazer em seu trabalho a fala de uma gestora a respeito da contratação de professores para atuarem em turmas de crianças:

> Um dos nossos critérios para admissão de professores é não contratar homens para trabalhar com crianças. Do ensino infantil até a 5ª série, só admitimos mulheres e de preferência que sejam mães, porque é consenso entre nós (direção e coordenação) de que o homem não tem jeito para lidar com as crianças, não tem a mesma afetividade da mulher [...] (ABREU, 2003, p. 7).

Entendendo conforme (RAMALHO, 2002; RABELO, 2010), acredito que o cuidar e a capacidade de dar carinho são atribuições fundamentalmente humanas independentemente do sexo do sujeito, ressalta-se que ainda assim é perceptível a existência do discurso social que posiciona a docência com crianças como uma profissão feminina e coloca as características vistas como essenciais e fundamentais para a prática docente nesta modalidade de ensino alinhada à ideia do cuidado, carinho e paciência e estas como naturais das mulheres, que são vistas como mais aptas ou preparadas “naturalmente” para o exercício da docência com crianças, o que acarreta ainda a construção de uma imagem ou uma espécie de identidade e representação feminina da profissão .

Reforçando o raciocínio acima, de acordo com Cortez (2008, p.174), o “’cuidar’ das crianças e a perspectiva educativa da infância são (ainda) reconhecidas como competências social e culturalmente relacionadas com o gênero feminino”. A mulher ainda é vista socialmente como a figura responsável pelo cuidar e pela educação das crianças.

Podemos destacar, ainda, que este cenário social discursivo trazido pelas falas das professoras L e I nos revela o resultado de constantes e significativas relações de poder que padronizam e classificam os sujeitos, seus comportamentos, espaços e características definindo os gêneros, suas funções e papéis sociais. Ao gênero feminino atribui-se a delicadeza, o cuidado e a prática do carinho; dessa forma, considerando que

a profissão docente nos anos iniciais tomou contornos femininos aliados ao fato de numericamente a profissão estar dominada por profissionais do gênero feminino, ainda prevalece os discurso social, de crenças, ideias e “verdades” que contribui para a construção e perpetuação da ideia de que a mulher é naturalmente “preparada” para a prática de atividades de cuidado e educação de crianças nas escolas.

Fonseca (2011, p. 70) corrobora o parágrafo anterior ao enfatizar que:

> [...] Assim, são atribuídas às mulheres características definidas em nossa sociedade que por vezes são naturalizadas baseando-se nas diferenças físicas entre homens e mulheres. Porém, a Educação é uma tarefa social e, assim, desenvolvida por homens e por mulheres. Porém, à mulher são destinadas, por exemplo, atividades ligadas ao lar ou à esfera doméstica, como o ato de educar e cuidar de crianças, especialmente as pequenas.

Dessa forma, é possível evidenciar que as condições de existência do discurso propagado pelos enunciados das professoras que alinham a docência com crianças no campo da feminilidade pode ter sua sustentação e estar alicerçada nesse processo de construção social da mulher, carinhosa, cuidadosa e paciente, construindo assim a figura da mulher professora, ou seja, trata-se de uma organização social baseada no sexo e, a partir desta, na organização de gêneros, saberes e poderes que constroem e organizam significados para a masculinidade e para a feminilidade, que aparecem como naturais nos discursos de determinada cultura, sociedade e em diferentes tempos e espaços, organizando as formas de as pessoas pensarem e verem o mundo.

Louro (1997) nos dá uma pista no sentido de compreendermos o discurso social que elege a mulher como naturalmente apta ao exercício de atividades de cuidado e educação de crianças na escola ao trazer o seguinte fragmento:

> Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, ‘a extensão da maternidade’, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha ‘espiritual’. O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la (LOURO, 2007, p. 450).

De acordo com Da Rosa (2011), o discurso que vinculava o magistério à maternidade foi tão forte que foi utilizado para justificar a saída dos homens das salas de aula e acabou legitimando a entrada das mulheres nas escolas, acarretou o alinhamento

da profissão a características supostamente femininas que passaram a ser pré-requisito para o exercício da docência: paciência, minuciosidade, afetividade e doação. Ainda de acordo com a autora, este discurso ajudou a estabelecer “características femininas” como requisito para a docência, acredito que em especial quando se trata da prática docente com crianças.

Dando continuidade e baseando-se no raciocínio de da Rosa (2011), no sentido de abrir um caminho de possibilidades para condicionar a existência do discurso que atribui a docência com crianças e as características exigidas para o exercício da profissão ao campo da feminilidade, faz-se pertinente chamar a atenção ao processo de construção do conceito de feminino na sociedade, ou seja, é preciso compreender que a mulher professora é presença majoritária em relação aos homens no processo de escolarização de crianças; dessa forma, é preciso ainda compreender segundo Da Rosa (2011), o que vem a ser mulher em nossa sociedade, ou quais expectativas são esperadas de uma mulher.

Ancorado no pensamento de da Rosa (2011), Louro (2007), e Ramalho (2002) entendemos que a mulher, espera-se que seja naturalmente cuidadosa, carinhosa, zelosa, paciente e dedicada, ou seja, as funções relacionadas ao cuidar, educar e dar carinho foram atribuídas socialmente ao gênero feminino, dessa forma, à medida que as mulheres dominaram a profissão docente nas escolas de crianças, acabaram transportando de forma indireta para o campo da profissão docente os discursos estereotipados que foram construídos a partir do que é definido como característico do gênero feminino, uma vez que são elas que dominaram e dominam numericamente os postos de trabalho na sala de aula com crianças, construindo assim uma representação do profissional que se espera encontrar nas escolas.

De acordo com Louro (2007, p. 465), a respeito do processo que construiu a representação das mulheres na sociedade, ressalta-se que “[...] Homens [...] auto-arrogando-se a função de porta-vozes da sociedade, dizem sobre elas. Como conseqüência, elas também acabam, frequentemente, definindo-se e produzindo-se em consonância com tais representações”. A citação acima nos possibilita evidenciar que o processo de representação social masculina sofrida pelas mulheres foi tão forte e contundente que as próprias mulheres acabam não apenas aceitando-as, mas reproduzindo-as.

Também colaborando com a discussão sobre as relações de poder que determinam e caracterizam os gêneros, construindo ideias e discursos sociais que funcionam como elementos representativos e subjetivadores dos sujeitos, Da Rosa (2011) corrobora o parágrafo acima ao ressaltar que, ao pensar nas mulheres em geral, especialmente nas professoras, ela percebe que, por muito tempo e na maior parte, elas (mulheres) foram definidas e representadas ao invés de se autodefinirem.

Atentemos para os enunciados que seguem emergem uma espécie de alinhamento da docência com a figura materna e feminina.

> Porque vem com a professora sendo professora o carinho, geralmente uma professora se parece com uma mãe né dentro da sala de aula [...] e assim, ele se comporta como se fosse realmente uma, um espaço de uma pessoa feminina né, o comportamento dele dentro em sala de aula (Professora L).[23]

Os enunciados acima externados pela professora fazem emergir um discurso que relaciona a docência com crianças com a figura da mãe, e definem o espaço da sala de aula com crianças como espaço feminino. Pode ser um caminho que aponte para a existência de um processo de incorporação dos discursos sociais aos quais somos submetidos e do processo de subjetivação ao qual participamos em meio às nossas relações sociais, que nada mais são do que experiências cotidianas constantemente atravessadas por relações de poder.

É possível perceber através das narrativas das professoras (L e I) que estas incorporaram discursos sociais históricos a respeito das relações de gênero e suas diferenciações, que representaram a docência com crianças e as características fundamentais para se atuar neste campo de trabalho como pertencentes ao dito universo feminino.

5.7 A preferência por professor

> Eu não estranho não, porque eu acho que é até melhor, como meu filho também é homem [...], acho que o professor ser homem é muito bom até porque para meu filho foi uma experiência nova, porque ele teve só professoras, então é tia, tia, tia, e agora não, foi uma experiência nova, eu acho que a imagem masculina também faz parte do ensino fundamental, faz parte do desenvolvimento da criança (Mãe M).[24]

[23] Informação verbal. Depoimento da entrevistada identificada neste trabalho como “Professora L”.
[24] Informação verbal. Depoimento da entrevistada identificada neste trabalho como “Mãe M”.

> Eu acho legal né, porque tipo assim, como o meu filho é homem igual a ele (professor), dá mais pra eles entenderem um ao outro e dialogar os dois juntos né, a conversar, eu acho legal (Mãe M. M.).[25]

Os enunciados das mães (M e MM) nos possibilitam ressaltar a existência de um discurso que de certa forma denota a preferência das mães por professor no lugar de uma professora, porém insere também uma discussão da ordem de gênero, uma vez que a preferência pelo professor está alicerçada e sustentada sobre a justificativa do fato de seus filhos também pertencerem ao gênero masculino.

As falas destacadas neste núcleo de discussão denotam a ideia de que sujeitos do mesmo gênero se entendem melhor, aos meninos seria vantajoso ter um professor, uma vez que “falam a mesma língua”, se entendem e fica mais fácil dialogarem, como se a relação professor e meninos fosse facilitada por meio da definição dos seus gêneros; ou seja, como professor e aluno, pertencem ao mesmo universo de formação ou de masculinização. A relação provavelmente será estreitada, uma vez que imagina-se que possuem as mesmas características, os mesmos comportamentos, as mesmas ideias e a mesma identidade do “ser masculino”, por isso facilmente se entenderão.

Através dos enunciados, é possível perceber que o discurso das mães está ancorado na ideia de uma imagem masculina baseada em uma concepção basicamente igualitária. Tal assertiva nos possibilita ressaltar a ideia do modelo de masculinidade predominante em determinado tempo, espaço e lugar, ou masculinidade hegemônica (CONNELL, 2013). É como se todos os sujeitos do gênero masculino pensassem, se comportassem e agissem da mesma maneira.

Contribuindo com o pensamento acima, na visão de Almeida (1996), os significados que circulam sobre gênero foram herdados do passado. Segundo ele, tais significados estão assentados em uma divisão simbólica do mundo entre o masculino e o feminino; dessa forma, apesar de não serem estáticos, ainda predomina um modelo de masculinidade que busca significar e caracterizar todos os sujeitos do gênero masculino para este modelo, construindo sujeitos homens que pensam e se comportam socialmente da mesma maneira.

Corroborando o raciocínio acima, Bourdieu (2002) destaca que é no processo de socialização / educação que se inculca o “habitus sexuado e sexuante”. De acordo

[25] Informação verbal. Depoimento da entrevistada identificada neste trabalho como “Mãe M. M.”.

com Bourdieu (2002), é a partir da socialização/educação que se constroem os sujeitos masculinos e femininos.

No mesmo contexto da ideia acima, para Almeida (1996), o fato de os homens estarem no mesmo espaço não é suficiente para serem considerados homens dentro do padrão estabelecido para aquele determinado espaço. Segundo o autor, é preciso que os homens se comportem dentro das características formuladas para o modelo de homem ao qual estão inseridos e são submetidos socialmente.

Neste sentido, Connell (1995, p. 190) enfatiza que "[...] existe uma narrativa convencional sobre como as masculinidades são construídas. Nesta narrativa, toda cultura têm uma definição da conduta e dos sentimentos apropriados para os homens". Partindo dos princípios dos fragmentos acima, é possível apontar para um caminho que possa não trazer a verdade que está por trás das narrativas das mães das crianças estudantes ao preferirem a presença de um professor na sala de aula de seus filhos, justificando essa preferência ao fato de que seus filhos também pertencerem ao gênero masculino, mas de estabelecer um possível caminho que justifique e sustente a existência de tal discurso.

A padronização social do universo masculino pode possibilitar a ideia de que todos os homens são iguais, ou seja, têm os mesmos comportamentos, pensamentos e características, partem de uma construção de identidade totalmente igualitária, e dessa forma, eles, os homens, se entendem facilmente em qualquer relação. Mãe M. afirmou: "[...] a imagem masculina também faz parte do ensino fundamental, faz parte do desenvolvimento da criança.[26]

A fala anterior possibilita, ainda, a realização do seguinte questionamento: os professores representam talvez a imagem da figura paterna, e a sua presença na sala de aula com as crianças aparece aí como um importante elemento para o processo de formação de valores na criança?

Talvez seja por isso que, em seu trabalho, Ramalho destacou que:

> Trabalhando com a polaridade do que é próprio da mãe e do que é próprio do pai, nesta região, é que entende-se a valorização da atuação dos professores homens em sala de aula, pois os mesmos representam a imagem da figura paterna e permitem a permanência de valores considerados importantes pela família, na formação da criança (RAMALHO, 2002, p. 83).

[26] Informação verbal. Depoimento da entrevistada identificada neste trabalho como "Mãe M".

Ancorado na ideia da citação anterior, é possível considerar que o discurso das mães que traz a preferência de professores a professoras para seus filhos esteja também ancorada na ideia dicotômica dos gêneros, ou seja, na associação da docência com as funções de cada membro familiar, ou seja, à mulher professora espera-se um perfíl profissional alinhado ao cuidado, à delicadeza e ao carinho, uma vez que tais características são vistas como próprias do gênero feminino; já ao homem, não se atribui tais características, esperando destes profissionais outras funções e contribuições para o processo de formação das crianças, tais como a formação do respeito, da disciplina, da ordem e da organização, evidenciando discriminações de papéis e responsabilidades na escola, que toma como referência o gênero do profissional.

Acredito que, de alguma forma, os homens professores de crianças nos anos iniciais estão confrontando e abalando as estruturas das diferenciações das relações de gênero que definem comportamentos, ideias e pensamentos para cada sujeito de acordo com o sexo, e, dessa forma, estes profissionais constroem e demonstram para as crianças estudantes a existência de novos modelos masculinos, e que a atuação e realização de qualquer atividade profissional pode ser assumida com profissionalismo, dedicação e responsabilidade por qualquer profissional independentemente do gênero, Rabelo (2013) já havia levantado esta mesma linha de pensamento.

Não se trata de preferência por professor ou professora, homens ou mulheres, trata-se de uma busca fundamental e urgente de uma prática educacional que objetive e se esforce na formação e no desenvolvimento de cidadãos livres de estereótipos e de práticas sexistas, seja o profissional do gênero masculino, seja do gênero feminino: o que tem de prevalecer na prática diária são os princípios de competência, responsabilidade, profissionalismo e compromissos sociais, políticos e éticos para com a profissão**.**

Quando me propus estudar a respeito da presença docente de gênero masculino nos anos iniciais, mais especificamente quando me lancei no mundo dos discursos existentes em relação a presença de homens no espaço de escolarização formal de crianças na função de professor em sala de aula carregava comigo a noção e o sentimento do desconhecido, porém o debruçar nesta tarefa científica permitiu-me estabelecer que no caso específico deste trabalho os discursos produzidos pelos sujeitos de pesquisa nos conduziram para os seguintes caminhos discursivos: A questão da

pedofilia diante da presença masculina na função de professor de crianças; A capacidade e competência profissional do professor colocada em xeque ; A relação professor com as crianças mediadas pelo sentimento de carinho; A presença do professor alinhada a idéia de ordem e disciplina; A necessidade de aproximação e conhecer o profissional para confiar; A profissão representada como feminina; alem de certa preferência por professor no lugar de professora.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gostaria de terminar este estudo reafirmando o discurso de que não houve a intenção, durante a realização deste trabalho, de estabelecer pontos de verdades ou encerrar a discussão a respeito da temática elencada. A intenção foi problematizar e discutir a respeito da presença e atuação de professores no campo educacional com crianças de forma mais central, a respeito dos discursos produzidos a partir da presença do docente do gênero masculino no contexto formal de escolarização de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.

No entanto, gostaria aqui de descrever alguns pontos que considero importantes, ainda que não conclusivos, porém relevantes para se pensar a respeito da presença docente de gênero masculino nos anos iniciais, e principalmente a respeito dos discursos existentes quanto a essa presença no espaço escolar de crianças.

Pesquisar e analisar os discursos que se apresentam no contexto escolar de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental quando se tem a presença docente de gênero masculino possibilitou-me compreender e estabelecer alguns desses discursos diante da realidade pesquisada, compreendendo que os discursos construídos através de sua dispersão social constituem-se em um grande responsável pela formação e constituição dos sujeitos e de suas subjetivações, ou seja, ensinando-os características, pensamentos, comportamentos e modelando-os em uma forma de ser, pensar e agir no mundo.

Dessa forma, dentre os objetivos propostos e sobre a questão norteadora desse trabalho aqui apresentado, considero importante destacar algumas considerações que foram possíveis de estabelecer ao adentrarmos nas falas dos sujeitos de pesquisa, com a intenção de identificar e analisar os discursos presentes no contexto escolar perante a presença do docente de gênero masculino responsável pelo processo de alfabetização de crianças nos anos iniciais. Tal investigação possibilitou destacar, através das narrativas dos sujeitos de pesquisa, o discurso que alinha a presença do profissional do gênero masculino com o fantasma do crime de pedofilia, uma vez que tal temática ganhou destaque na fala de uma das mães pesquisadas.

Os sentidos das falas analisadas apresentam uma construção discursiva que evidencia uma certa dúvida a respeito da competência e da capacidade técnica e

profissional do professor nos anos iniciais do ensino fundamental. A sua condição de sujeito do gênero masculino reflete uma não confiança em seu trabalho pedagógico e em relação ao sucesso das crianças no processo de ensino e aprendizagem.

A categoria “carinho” aparece como elemento presente que medeia a relação do professor com as crianças estudantes; a partir das falas de uma professora, foi possível estabelecer o discurso que evidencia que a relação professor e crianças no contexto escolar é atravessada por sinais de carinho e afeto de ambos os lados. Em contraste a esta ideia de homem cuidador e carinhoso com as crianças, a figura do professor em sala de aula também é alinhada à garantia de ordem, obediência, pulso firme e disciplina.

Outra construção discursiva possível de estabelecer a partir das falas dos sujeitos de pesquisa em relação à presença e atuação de professores no contexto escolar de crianças nos anos iniciais foi o fato de se procurar conhecer primeiramente o professor e o seu trabalho para depois abrir um caminho de confiança em relação ao profissional. Ficou evidente que é preciso que os pais estabeleçam uma espécie de confiança em relação ao professor para que se configure uma relação mais próxima entre as duas partes, ou seja, quando existe um professor atuando com crianças nos anos iniciais, faz-se necessário para os pais aproximar-se e conhecer o docente e seu trabalho, e, a partir daí, confiar nele. É como se o educador tivesse que conquistar a confiança dos pais pouco a pouco comprovando que é comprometido, dedicado, responsável, e que, de certa forma, é idôneo e não oferece perigo para as crianças.

Mais um discurso presente na fala dos sujeitos de pesquisa em relação à presença docente do gênero masculino na escola diz respeito à associação da docência com crianças ao universo da feminilidade, onde o campo de trabalho e as capacidades e características para se atuar nele são vistas como essencialmente pertencentes ao universo da feminilidade. Paralelamente ao discurso que alinha a docência com crianças ao campo da feminilidade, surgiu o discurso que denota a preferência das mães por um professor no lugar de uma professora, tal discurso está ancorado na ideia de uma imagem masculina baseada em uma concepção de construção da masculinidade basicamente igualitária.

As leituras realizadas durante o processo de elaboração e realização deste trabalho, além do momento de produção dos dados empíricos no contexto da pesquisa,

possibilitaram-me realizar algumas colocações que contribuíram para a organização de um caminho de possibilidades para a existência e sustentação dos discursos propagados pelos nossos sujeitos de pesquisa em relação à presença docente do gênero masculino nos anos iniciais.

Os discursos aqui identificados nos transportaram fundamentalmente para discussões que se relacionam com as questões de definição, diferenciação e caracterização dos sujeitos a partir da definição do seu sexo e das relações de gênero a partir desta diferenciação sexuada. Entendemos que os discursos propagados pelos nossos sujeitos de pesquisa são resultado de um rigoroso processo histórico que, de certa forma, construiu e disseminou uma ideia de masculinidade baseada no heterocentrismo, atribuindo-se historicamente um padrão de identidade masculina baseada no pulso firme, na virilidade, na conquista, sexualidade aguçada descontrolada e na busca do prazer sem limites. Ao homem foi negado historicamente o direito e a condição de externar sentimentos de amor, carinho e afeto, tais características e funções foram sustentadas como pertencentes naturalmente à figura feminina alinhada à condição maternal. Tal realidade prática e discursiva pode ser um dos elementos que proporcionam certos estranhamentos em relação à presença e atuação de professores em atividades de cuidado e educação de crianças, uma vez que o estudo aqui proposto demonstrou que, quando o professor consegue atuar na profissão sofre desconfianças em relação à qualidade do seu trabalho para com as crianças, a impressão que se tem é que, por ser um professor, não possui as qualidades e habilidades profissionais necessárias para o exercício da docência com crianças, ou seja, é como se a masculinidade ou o sujeito de gênero masculino não fosse capaz de expressar sentimentos de carinho, afeto, cuidado e docilidade vistos como característica ou sentimentos essenciais para se exercer a profissão.

Os discursos a respeito da atuação e presença de homens no cargo de professores dos anos iniciais do ensino fundamental evidenciam que há uma aproximação ou uma espécie de articulação entre as representações que os sujeitos têm a respeito da área de trabalho com as representações que foram construídas socialmente para cada gênero. Dessa forma, a presença e atuação de um professor nos anos iniciais do ensino fundamental implica uma presença em um campo de trabalho que não foi construído discursivamente para o gênero masculino, o que possibilitou entender que a formação

docente, assim como se manifesta na construção de outras carreiras, é demarcadamente classificada por gênero.

Na contramão do discurso acima, a realização deste estudo possibilitou identificar a existência de uma relação de carinho e cuidado entre professor e crianças estudantes, o que aqui entendo como uma contradição às ideias do discurso social que nega ao gênero masculino a capacidade de externar sentimentos afetivos e carinhosos, uma vez que esses elementos estão associados ao gênero feminino.

Acredito que, à medida que o professor demonstra ser carinhoso com as crianças, ele funciona como elemento de rompimento do discurso social que geralmente nega aos homens a possibilidade de externarem sentimentos de carinho e afeto, contribuindo assim para a ideia de diferentes masculinidades ou para a construção de um novo modelo de homem, ou seja, um homem carinhoso, cuidador e afetivo, sem com isso perder a sua masculinidade.

A escola, o currículo e suas práticas educacionais são entendidas como elementos sociais subsidiados necessariamente de simbologias, signos e mensagens que constroem, forjam e modelam os espaços sociais, formam discursos, ideias, comportamentos, classificam, diferenciam e subjetivam os sujeitos dentro de uma lógica ideológica.

Acredito na possibilidade de relevância deste trabalho, uma vez que aborda questões que estão cotidianamente nas relações entre homens e mulheres em todos os espaços sociais. A relação entre os gêneros – e principalmente a sua diferenciação – é algo que deve ser rompido de forma que as discussões acadêmicas sobre a temática surjam como um caminho para buscarmos combater o sexismo, o machismo, o preconceito e a discriminação.

Pensando nos professores que atuam nos anos inicias do ensino fundamental e nos discursos que surgiram sobre a sua presença na escola de crianças a partir deste estudo, será realizado o seguinte raciocínio: as principais diretrizes que regem o perfil do profissional tanto na questão do ingresso no curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006) – que tem por objetivo formar profissionais para atuarem nos anos iniciais do ensino fundamental – quanto às diretrizes e legislações que organizam esta etapa de ensino – tais como a LDB e as DCNEB –, percebe-se que esses documentos não fazem distinção ou preferência de gênero do profissional tanto para

ingresso quanto para a prática nesta modalidade de ensino, o que nos leva a compreender que a procura efetiva em grande maioria de mulheres pela formação em Pedagogia e a preferência social por mulheres para atuarem nos anos iniciais são resultados práticos de um discurso construído historicamente que forjou o campo de trabalho como pertencente ao universo da feminilidade.

Termino esse trabalho reconhecendo sua inconclusão ou seu inacabamento diante de tantas possibilidades de discussões, problematizações e reflexões a respeito da presença docente do gênero masculino com crianças. A partir dos próprios resultados deste trabalho, acredito na impossibilidade de contemplação de verdades, mas de mediações que possibilitam novos olhares e curiosidades científicas a respeito da temática estudada. Para estudos futuros, os interessados poderão se debruçar sobre uma gama de indagações e inquietações que a especificidade da presença do gênero masculino no processo de escolarização de crianças nos oferece.

Nesse sentido, segundo Ferreira (2006, p. 155), “[...] A presença do homem na docência nos primeiros anos de escolarização das crianças aponta horizontes de pesquisa a serem explorados”.

Dessa forma, considero, ainda, que este trabalho aparece como relevante e importante no processo de discussão e problematização centradas nas representações de gênero não apenas no campo educacional e profissional do magistério, mas também em todas as relações sociais das quais participamos na condição de sujeitos históricos.

Esperamos que nosso trabalho possa contribuir para as discussões sobre a participação de homens no magistério dos anos iniciais, tirando-os da obscuridade e do esquecimento literário, dando de certa forma visibilidade à participação de docentes do gênero masculino, especificamente no trabalho em sala de aula com crianças. Poderá, ainda, ser utilizado como referência para estudos posteriores que visam uma reflexão a respeito da temática, apresentando-se como mais um trabalho que contribuirá para subsidiar debates e discussões a respeito da participação de professores homens na educação escolar de crianças especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental.

É nessa perspectiva que Ferreira (2006) também acredita e defende que o campo de pesquisa a respeito da participação de homens na educação, especialmente nos espaços considerados de dominação feminina, deve ser estimulado no sentido de

que surjam novas ideias e outras sejam superadas no que cerne à atuação de homens e mulheres, o que para ele ajudaria na construção de uma sociedade menos sexista.

Considero que a pesquisa foi importante para, entre outras coisas, entendermos como nossas vivências são responsáveis por tudo que acreditamos, pensamos, comportamos, defendemos e divulgamos em formato de discurso, e como estes são atravessados por relações de poder. Não somos o que somos porque simplesmente somos, somos o que somos porque nos tornamos, já nascemos em um mundo carregado e subsidiado por relações discursivas que se encarregam de nos construir, de forma que tudo o que acreditamos ou achamos acreditar é necessariamente a forma como nós aprendemos a representar o mundo e tudo o que existe nele; isso não significa que somos seres passivos e incapazes de transformar, pelo contrário, significa que mesmo em um constante jogo de relações de poder em que a resistência e a negação ao que é imposto nesta trama de relações também funcionam como elementos condicionantes que atravessam nosso processo de subjetivação e nos fazem ser o que somos hoje, ou simplesmente o que nos constituímos historicamente.

REFERÊNCIAS

ABREU, Jânio Jorge Vieira de. **O ingresso de masculinos nas escolas de formação para o magistério primário de Teresina (PI)** – 1970 a 2000. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL NORTE E NORDESTE – XVI EPENN/2003, GT 13. CD-Rom.

ABREU, Jânio Jorge Vieira de. **A inserção do professor do sexo masculino no magistério primário de Teresina-PI** – (1970 a 2000). In: II CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SBHE, 2002. Natal. História e memória da educação

brasileira, 2002. V. 1.

ALMEIDA, Miguel Vale de. Gênero, masculinidade e poder: revendo um caso do Sul de Portugal. **Anuário Antropológico 95**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

ALTMANN, Helena; MONTEIRO, Mariana. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativa de segregação. **Cadernos de pesquisa,** v. 44, n. 153, jul./set, 2014. p. 720-741.

_____. **Trajetórias na docência**: professores homens na educação infantil. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. In: 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

AMADO, J. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, C. Helena; CARRITO, Manuela. A palavra aos jovens à construção de masculinidades em contexto escolar. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, 2013, p. 139-158.

ARAÚJO, Lucélia Costa. **“O essencial é invisível aos olhos”**: significações que medeiam à constituição da identidade do professor homem. 2015. 177 p. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal do Piauí – Teresina, 2015.

ANPED. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sobre-anped>. Acesso em: 06 dez. 2016.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva. **Magistério primário e cotidiano escolar**. Campinas: Autores associados, 1996.

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006. p. 31-92.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação**: fundamentos, métodos e técnicas. In: INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução: Maria Helena Kuhner. [1930-2002]. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. 160 p.

BRASIL. CNE. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006**. [Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em pedagogia]. Disponível em: <http://portal me.MEC.Gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.Pdf>. Acesso em: 05 ago. 2015.

_____. **Lei nº 93/94 de 24 dez**. Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso: 17 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Resolução SEE nº 2.197, de 26 de outubro de 2012**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/>. Disponível em: 17 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 17 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. Diário Oficial da União. Secretaria de Educação Básica. **Diretoria de Currículos e Educação Integral**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. Diário Oficial da União. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRUSCHINI, C.; Amado, T. **Estudos sobre mulher e educação**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 64, p. 04-13, fev., 1988.

CAMPOS, Maria Cristina S. **Formação do magistério em São Paulo**: do império à primeira república. São Paulo: Cadernos de Pesquisas, 1990.

CAMPOS, Maria M.; GROSBAUM, Marta; PAHIM, Regina; ROSEMBERG, Fúlvia. Profissionais de creche. **Cadernos Cedes**, n. 9, p. 39-66, 1991.

CARRIAS, Eleazar Venâncio. **Currículo, identidade e relações de gênero**. Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas, v.2, n.1, 2013.

CARDOSO, Frederico Assis. **Homens fora de lugar?** A identidade de professores homens na docência com crianças. Dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE/UFMG, Belo Horizonte, dez., 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT23-3550—Int.pdf>. Acesso em: 26 set. 2011.

_____. **Homens fora do lugar:** identidades de professores homens na docência com crianças. Trabalho apresentado no GT Gênero e sexualidade e educação durante a 30ª reunião anual da ANPED, em outubro de 2007. Disponível em: <www.anped.org>. Acesso em: 20 dez. 2009.

_____. **A identidade de professores homens na docência com crianças**: homens fora do lugar? Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/58ra/SENIOR/RESUMOS/resumo_3449.html>. Acesso

em: 25 set. 2015.

CARVALHO, Maria Eulina; FERREIRA, José Luiz. Gênero, masculinidade e magistério: horizontes de pesquisa. **Olhar de professor**, vol. 9, n. 1, p. 143-157, 2006.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula**: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. 1. ed. São Paulo: Xamã/FAPESP, 1999.

CARVALHO, Marília Pinto de. VOZES MASCULINAS NUMA PROFISSÃO FEMININA: O que têm a dizer os professores; USP, 1998.

CONNEL, R. W. Masculinidade corporativa e o contexto global: um estudo de caso de dinâmica conservadora de gênero. **Cad. Pagu** [on-line], n. 40, p. 322-344, 2013. ISSN 0104-8333.

CONNELL, R. W; MESSERSCHMIDT, James. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos feministas**, Florianópolis, 21 (1), jan./ abril, 2013.

CONNELL, R. W. Políticas da Masculinidade. **Educação e Realidade,** 20 (2), jul./dez, 1995.

CORTEZ, Mariana Grazina. Género Masculino e a Profissão do “Cuidar”. **VI Congresso Português de Sociologia** – Mundos sociais: saberes e práticas. Universidade Nova de Lisboa: Faculdades de Ciências Sociais e Humanas, 2008.

CUNHA, A. T. B. **Sobre carreira docente, a feminização do magistério e a docência masculina na construção do gênero e da sexualidade infantil.** Trabalho apresentado no GT: Gênero, sexualidade e educação. IX Anped Sul: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 29 jul. – 1º ago., 2012.

DA ROSA, Renata Vidica Marques. Feminização do magistério: representações e espaço docente. **Pandora**, n. 4, 2011.

DURÃES, Sarah Jane Alves. **Escolarização das diferenças**: qualificação do trabalho docente e gênero em Minas Gerais (1860 -1906). p. 235. Tese de doutorado apresentada ao Departamento de Educação: história, política e sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002. [Orientador: prof.ª Dr.ª Mírian Jorge Warde].

EPEN. **Encontro de pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**. Disponível em: <http://www.epen2016.pi.ufpi.br/encontro/historico>. Acesso em: 06 dez. 2016.

FELIPE, Jane. Afinal, quem é mesmo o pedófilo? **Cadernos Pagu**, n. 26, jan./jun, 2006, p. 201-223. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30391.pdf>. Acesso em: 20 out. 2016.

FERREIRA, José Luiz; EULINA, Maria. Gênero, masculinidade e magistério: horizontes de pesquisa**. Olhar de professor**, v. 9, n. 1, p. 143-157, 2006.

FERREIRA, Jose Luiz. **Homens ensinando crianças:** continuidade-descontinuidade das relações de gênero na escola rural. p. 152. Tese de Doutorado apresentada ao Centro de educação do Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008. [Orientador: Prof.ª Dr.ª Maria Eulina Pessoa de Carvalho].

FIALHO, Fabrício Mendes. Uma crítica ao conceito de masculinidade hegemônica. **Instituto de ciências sociais da universidade de Lisboa**. 2006. Disponível em: <http://www.ics.ul.pt/instituto/>. Acesso em: 27 ago. 2015.

FILHO, Luciano Mendes de Faria. **História da Educação** – os professores e a profissão docente. In: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Veredas – Formação Superior de professores: módulo 3 – volume 4 / SEE-MG. In: SALGADO, M. U. C; MIRANDA, G. V. Belo Horizonte: SEE/MG, 2003.

FINCO, Daniela. **Educação infantil, gênero e brincadeiras**: das naturalidades a transgressões. Trabalho apresentado no GT educação de crianças de 0 a 6 anos, durante a 28º reunião da ANPED em outubro de 2005.

FISCHER, Rosa Maria Bueno: Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 371-389, jul./dez., 2003.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **A ordem do discurso**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Tradução: V. P. Carrero. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, M. **O método arqueológico de análise discursiva**: o percurso metodológico de por Sérgio Campos Gonçalves. Disponível em: <http://www.historiahistoria.com.br/materia.cfm?tb=alunos&id=158>. Acesso em: 20 set. 2016.

FONSECA, Thomaz Spartacus Martins. **Quem é o professor homem dos anos iniciais?** Discursos, representações e relações de gênero. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011. 141f. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ppge/files/2011/07/Dissertação_Thomaz_Spartacus.pdf>. Acesso em: 27 set. 2011.

GIACOMONI, Marcello Paniz; VARGAS, Anderson Zalewski. Foucault: a arqueologia do saber e a formação discursiva. Veredas online – análise do discurso, fev./2010, p. 119-129, **PPG Linguística/UFJF**, Juiz de Fora, ISSN 1982-2243.

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em

ciências sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004. 108 p.

GRAUPE, Mareli Eliane. Meninos são uma catástrofe na escola: quota de professores homens no magistério alemão pode ser uma solução? **Revista espaço acadêmico**, n. 86, julho, 2008.

GREGOLIN, Rosário. **Como se fosse a primavera**... Michel Foucault, discursos e mídias. In: I COLÓQUIO INTERNACIONAL MÍDIA E DISCURSO NA AMAZÔNIA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3uJoxKhWPps>.Publicado em 13 de out de 2015, Acesso em: 01 set. 2016.

_____. **Comunicação, mídia e consumo**. São Paulo. Vol 4. N 4 p 11 – 25 Nov 2007

_____. A análise do discurso : Conceitos e aplicações, Departamento de Lingüística - Faculdade de Ciências e Letras - UNESP -14800-901 - Araraquara - SP. Alfa, São Paulo, 39: 13-21,1995.

Michel Foucault Por Ele Mesmo - (Michel Foucault Par Lui Même). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Xkn31sjh4To. Publicado em 21 de abr de 2012, Acesso em: 05 de fev. 2017.

_____. Conferência da Profª Maria do Rosário Gregolin no Colóquio **30 Anos Com Foucault.** Dezembro. 2014.

Foucault, Michel, 1926-1984. Do governo dos vivos: Curso no Collège de France, 1979-1980: aulas de 09 e 30 de janeiro de 1980 / Michel Foucault; tradução, transcrição e notas Nildo Avelino. – São Paulo: Centro de Cultura Social, 2009.

JUNIOR, Paulo Melgaço da Silva. **Quando questões de gênero, sexualidades, masculinidades e raça interrogam às práticas curriculares**: um olhar sobre o processo de co/construção das identidades no cotidiano escolar. 229p. Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação – Universidade Federal do Rio de Janeiro – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, 2014. [Orientadora: Prof.ª Dr.ª Ana Canen].

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2008. Disponível em: <https://books.google.com.br>. Acesso em: 27 set. 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. 179p.

MENGA, Ludke; MARLI, André. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Epu, 1986. 82 p.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

NADER, Beatriz Maria; CAMINOTI, Jacqueline Medeiros. **Gênero e poder**: a construção da masculinidade e o exercício do poder masculino na esfera doméstica. In: ANAIS DO XVI ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH. Rio de Janeiro: Saberes e práticas científicas, 28 jul., ago./2014.

NOVAES, Maria Eliana. **Professora primária, mestre ou tia.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

NÓVOA, Antônio. Os professores estão na mira de todos os discursos – São o alvo mais fácil a abater. **Revista Pátio**, n. 27, ano VII, ago./out., 2011.

RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, Antônio Maria. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do Magistério. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. **Anais...** Aveiro: FCT, 2010. p. 06. p.167-6176. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/556AmandaO.Rabelo.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2012.

RABELO, Amanda Oliveira. Professores discriminados: um estudo sobre docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental. **Educação e pesquisa**, v. 39, n. 4, out/dez, 2013.

RAMALHO, Maria Nailde Martins. **Bendito é o fruto entre as mulheres:** um estudo sobre professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental na região de Minas Gerais. 106 p. Dissertação de Mestrado apresentada à Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

RAMOS, Joaquim. **Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede Municipal de Belo Horizonte – MG**. 143 p. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAPAROLLI, Eliana Campos Leite. **Educador infantil**: uma ocupação de gênero feminino. 1997. 191 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

SARMENTO, Teresa. **Correr o risco**: ser homem numa profissão “naturalmente” feminina. In: Actas do V Congresso Português de Sociologia. p. 99-107, 2004.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero:** os homens no cuidado e educação das crianças pequenas. Disponível em: <http:www.ced.ufsc.br/heeong>. Acesso em: 17 out. 2007.

SCOT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. In: Mulher e realidade: mulher e educação. V. 16, n. 2, jul./dez, p. 71-99. Porto Alegre: Vozes, 1995.

SENKEVICS, Adriano Souza. **Gênero, família e escola**: socialização familiar e escolarização de meninas e meninos de camadas populares de São Paulo. 215 p. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2015. [Orientadora: Prof.ª Dr.ª Marília Pinto de Carvalho].

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Currículo básico comum do ensino fundamental, anos iniciais. **Ciclos de alfabetização e complementar**. 2010/2014. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 17 fev. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu Da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 156 p.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SIMÃO, M. B. Gênero como possibilidade ou limite da ação social: um olhar sobre a perspectiva de criança pequena em um contexto de educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 55, out/dez., 2006.

SOUSA, Valquíria Alencar de; CARVALHO, Maria Eulina de. **Por uma educação escolar não sexista**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003. 27 p.

SOUZA, A. S. A **presença da figura masculina no magistério das séries iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas e privadas de Januária – MG**. 2008. 38 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Estadual de Montes Claros, Jan., 2008. [Orientador: Prof.ª Esp.ª Rosana Lacerda Monte Alto].

SOUZA, Érica Renata de. No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. **Cad. Pagu [online]**, 2002, n. 17-18, p. 379-387. ISSN 1809-4449.

SOUZA, Fabiana Cristina. **Diferenças de gênero na escola**: interiorização do masculino e do feminino. (Pôster). In: GE: GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO / n. 23, 28º Reunião da ANPED – Caxambu – MG.

SOUZA, José Edmar de. **Homem docência com crianças pequenas**: o olhar das crianças de um centro de educação infantil. Trabalho apresentado no GT-Educação de crianças de 0 a 6 anos. 37ª ANPED, out./2015.

TEIXEIRA, Castro de Assunção Inês. **Por entre planos, fios e tempos**: a pesquisa em sociologia da educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Pinto Marília; TEIXEIRA, Vilela (Org). Itinerários de pesquisa perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TORRAO FILHO, Amílca. Uma questão de gênero: onde o masculino e o feminino se cruzam. **Cad. Pagu [online]**. 2005, n. 24, p. 127-152. ISSN 1809-4449.

VIANNA, Claudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cad. Pagu [online]**, 2002, p. 17-18, p. 81-103. ISSN 1809-4449.

ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO , PERFIL DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA E ROTEIRO DE ENTREVISTA – PAI/MÃE OU RESPONSÁVEL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA-UESB

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Prezado pai/mãe ou responsável,

Eu, Anderson Santana de Souza, estudante do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), venho por meio deste comunicá-lo que preciso de sua fundamental ajuda para a realização de minha pesquisa de mestrado intitulada **"A presença do docente do gênero masculino no contexto de escolarização de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental".**

Pretende-se com o estudo refletir aspectos que perpassam e dialogam com a presença de professores homens na docência dos anos iniciais do ensino fundamental, considerando que o assunto em questão, em termos gerais, não é uma realidade de fácil acesso na educação básica Brasileira.

O interesse pela pesquisa surgiu da vontade de compreender quais discursos são produzidos pela comunidade escolar a respeito da presença do professor do gênero masculino no processo de escolarização de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.

Apresenta-se como objetivo geral investigar e compreender os discursos de pessoas, membros da comunidade escolar, sobre a presença do professor do gênero masculino em espaço formal de educação de crianças.

Para delinear o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, peço por gentileza que responda o questionário a seguir.

Desde já, agradeço a atenção disponibilizada.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA-UESB

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

1- DADOS PESSOAIS:

a) Nome: _____

b) Data _____

c) Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

d) Data de nascimento_____ Idade: _____

Profissão : _____

e) Estado civil: ( ) solteiro ( ) casado ( ) outros

f) declaro, em conformidade com a classificação do IBGE, que sou:

Branco [ ] Preto [ ] Amarelo [ ] Pardo(a) [ ]

Indígena [ ] Sem declaração [ ]

g) Escolaridade:

( ) Ensino fundamental incompleto ( ) ensino fundamental completo

( ) Ensino Médio incompleto ( ) ensino médio completo

( ) Superior incompleto ( ) superior completo

Outras observações:
_____

h) Tem filhos/as? ( ) não ( ) sim, quantos?
_____

i) Endereço Residencial:_____

nº_____

Cidade: _____

Bairro:_____

j) Telefone residencial: ( ) _____ Telefone celular: ( ) _____

k) Email:_____

2 - DADOS REFERENTES À CRIANÇA ESTUDANTE

a) Você se declara responsável legal pela criança estudante SIM ( ) NÃO ( )

b) Qual seu grau de parentesco com a criança:

( ) Pai ( ) Mãe ( ) Avó ( ) Avô ( ) Padrasto ( ) Madrasta ( ) Tio ( )

( ) Tia ( ) Outro, Qual ?

_____

c) Série atual que seu filho está estudando.

( ) 1º Ano do ensino fundamental ( ) 2ª Ano do ensino fundamental

( ) 3ª Ano do ensino fundamental ( ) 4ª Ano do ensino fundamental

( ) 5ª Ano do ensino fundamental

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA-UESB

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PAI/MÃE OU RESPONSÁVEL

1- Como você se sente na condição de Pai/Mãe ou Responsável por uma criança cujo professor é um homem? Fale um pouco sobre esta realidade.

2- Comente a respeito do seu primeiro contato com o professor do seu filho onde aconteceu e como foi, fale um pouco sobre essa experiência.

3- O que você pensou, falou ou achou quando ficou sabendo que o professor do seu filho (a) seria um homem?

4- Atualmente o que você pensa ou o que você tem a dizer a respeito da presença de um homem professor de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.

5- Você já conversou com outros pais a respeito da presença do professor na escola? Caso tenha conversado, o que eles disseram a respeito da presença de um homem professor de crianças nos anos iniciais.

ANEXO B – CARTA DE APRESENTAÇÃO , PERFIL DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA E ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORAS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA-UESB

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Prezada professora,

Eu, Anderson Santana de Souza, estudante do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), venho por meio deste comunicá-lo que preciso de sua fundamental ajuda para a realização de minha pesquisa de mestrado intitulada **“A presença do docente do gênero masculino no contexto de escolarização de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental”.**

Pretende-se com o estudo refletir aspectos que perpassam e dialogam com a presença de professores homens na docência dos anos iniciais do ensino fundamental, considerando que o assunto em questão, em termos gerais, não é uma realidade de fácil acesso na educação básica Brasileira.

O interesse pela pesquisa surgiu da vontade de compreender “Quais discursos são produzidos pela comunidade escolar a respeito da presença do professor do gênero masculino no processo de escolarização de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental .

Apresenta-se como objetivo geral investigar e compreender os discursos de pessoas, membros da comunidade escolar, sobre a presença do professor do gênero masculino em espaço formal de educação de crianças.

Para delinear o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, peço por gentileza que responda o questionário a seguir.

Desde já, agradeço a atenção disponibilizada.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA-UESB

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Perfil do Profissional

1- DADOS PESSOAIS:

a) Nome:
_____

b) Data _____

c) Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

d) Data de nascimento_____ Idade: _____

e) Estado civil: ( ) solteiro ( ) casado ( ) outros

_____

f) Declaro, em conformidade com a classificação do IBGE, que sou:

Branco [ ] Preto [ ] Amarelo [ ] Pardo(a) [ ]

Indígena [ ]

Sem declaração [ ]

g) Tem filhos/as? ( ) não ( ) sim, quantos? _____

h) Endereço residencial:_____

nº_____

Cidade: _____

Bairro:_____

i) Telefone residencial: ( ) _____ Telefone celular: ( ) _____

j) Email:_____

2 - DADOS ACADÊMICOS:

a) Nível de formação profissional:

a) Graduação em (citar o curso que se formou ou está cursando):_____

Ano de início: _____ Ano de conclusão:_____

Cidade onde concluiu o curso

_____

Nome da instituição

_____

Em instituição ( ) pública ( ) privada

b) Possui Especialização? sim ( ) não ( )

Em:_____

Ano de início da espacialização_____

Ano de conclusão_____

Instituição _____

Cidade _____

( ) pública ( ) privada

c) Possui outro curso superior ou especialização (citar qual, ano de conclusão, cidade, instituição e se pública ou privada caso possua):

_____
_____
_____
_____
_____
_____

3 - DADOS PROFISSIONAIS:

a) Ano que ingressou na área da educação (o curso de formação não conta)

b) tempo de serviço na área da educação? (contando docência e outros cargos)

c) Há quanto tempo exerce a docência?

d) Você atualmente é professor regente de turma nos anos iniciais do ensino fundamental?

e) Nome da Escola onde atua como professor nos anos iniciais ou das escolas caso atue em mais de uma escola _____

_____

Especifique se é pública ou particular:

_____

_____

f) Qual a série ou séries (turmas) você trabalha?

_____

g) Endereço da escola (colocar nº, bairro, cidade e telefone) (ou das escolas caso trabalhe em mais de

uma):_____

_____

_____

_____

_____

h) (Tipo de vínculo com a escola ou as escolas):

( ) contratado ( ) concursado ( ) Outro: _____

_____

_____

i) Há quanto tempo atua nessa escola (caso atue em mais de uma escola citar o tempo de trabalho em cada):

_____

_____

_____

_____

j) Turno ou turnos em que trabalha:

( ) manhã ( ) à tarde ( ) à noite

( ) Em dois turnos ( ) Nos três turnos

_____

_____

k) Há quanto tempo trabalha no cargo de professora regente de turma ao lado de um homem professor dos anos iniciais ?

_____

_____

_____

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA-UESB

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSORAS

PERGUNTA 1: Fale um pouco a respeito do seu primeiro contato com o professor exercendo a docência nos anos iniciais do ensino fundamental?

PERGUNTA 2: O que você pensa a respeito da presença docente do gênero masculino no processo de escolarização de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental?

PERGUNTA 3: Durante o seu tempo de docência nos anos iniciais tendo como colega de trabalho um professor você poderia me falar se já ouviu algum comentário ou participou de alguma conversa cujo assunto era a presença do professor na escola? Se sim, quais eram essas conversas e comentários?

PERGUNTA 4: Na condição de colega de trabalho de um professor que atua nos anos iniciais do ensino fundamental e considerando a sua experiência ao lado deste professor no processo de escolarização de crianças fale um pouco sobre como você se sente e se ver dividindo o mesmo espaço escolar com um homem.

PERGUNTA 5: Fale um pouco a respeito da sua relação com o professor no dia a dia escolar, como se dá essa relação ?

Data da entrevista _____

Local _____

Horário de início da entrevista _____

Horário de término _____

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada professora você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **A presença do docente do gênero masculino no contexto de escolarização de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.**. *Neste estudo pretendemos* investigar e refletir principalmente aspectos que perpassam e dialogam com a presença de homens na docência dos anos iniciais do ensino fundamental, considerando que o assunto em questão, em termos gerais,não é uma realidade de fácil acesso na educação básica Brasileira.

O interesse pela pesquisa surgiu da vontade de compreender “Quais discursos são produzidos pela comunidade escolar a respeito da presença do professor do gênero masculino no processo de escolarização de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental?”.

Apresenta-se como objetivo geral investigar e compreender os discursos de pessoas, membros da comunidade escolar, sobre a presença do professor do gênero masculino em espaço formal de educação de crianças.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto está no reconhecimento em termos numéricos da pequena participação masculina em um campo de trabalho já algum tempo dominado pelas mulheres professoras. O que desperta nossa atenção e justifica tal estudo, não é necessariamente o baixo número de homens atuando na profissão e sim a sua existência, o que nos interessa é que eles estão lá mesmo que em pequena quantidade. Mesmo com a esmagadora ocupação das mulheres na profissão os homens

permanecem dividindo os espaços escolares destinados à escolarização de crianças com as mulheres professoras é justamente esses poucos homens inseridos no contexto da profissão quem move as inquietações do presente trabalho.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Trata-se de uma pesquisa qualitativa ancorada na perspectiva compreensiva. Buscando contemplar os objetivos propostos no trabalho, a presente pesquisa utilizará como instrumento de coleta de dados, entrevistas orais, semiestruturadas, gravadas em aparelho eletrônico e individuais, com um roteiro pré-determinado.

Os sujeitos de pesquisa serão especificamente, duas professoras colega de trabalho do professor homem e quatro pais/e ou responsáveis pelas crianças estudantes alunos do professor de gênero masculino.

As entrevistas serão realizadas com todos os sujeitos participantes da pesquisa tais como as professoras colegas de trabalho de um homem professor crianças nos anos inicias e com os pais e/ou responsáveis pelas crianças estudantes.

A entrevista com as mulheres professoras e com os pais e/ou responsáveis pelas crianças esta ancorada no sentido de identificar os discursos existentes sobre a presença de um professor homem nos anos iniciais do ensino fundamental.

Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo uma vez que serão respeitadas todas as vontades e desejos dos sujeitos participantes. Apesar disso, você tem assegurado o direito a compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. – Porém considerando que toda e qualquer pesquisa que envolva seres humanos está sujeita a riscos em variados momentos e formas, tais como, a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, ou seja do sujeito participante da pesquisa em qualquer fase do desenvolvimento do trabalho, a presente pesquisa apesar

de resguardada todo os direitos e proteção dos sujeitos participantes não dispensa a possibilidade de sofrimento de alguns dos riscos citados acima por parte dos sujeitos envolvidos na pesquisa tais como um possível desconforto com as entrevistas que serão realizadas.

Os benefícios deste estudo são: possibilitará ampliar a compreensão sobre as subjetividades e identidades na sociedade contemporânea possibilitará ainda uma reflexão a respeito dos papéis e identidades que se configuram nos arranjos familiares e profissionais.

Destaca-se ainda como benefício da realização da pesquisa a realização de uma discussão a respeito das diferenças de gênero existentes na sociedade, desta forma todos de maneira direta e indireta serão beneficiados uma vez que o trabalho problematizará e discutirá um tema que está na ordem do dia nas discussões e relações entre as pessoas, contribuindo desta forma para desmitificar e combater a distinção o preconceito e a segregação entre homens e mulheres na sociedade. Outro benefício da pesquisa está no fato de se tornar mais uma referência bibliográfica a respeito da temática estudada (homens na docência com crianças) uma vez que a bibliografia nos mostra que os trabalhos que trazem como foco de estudo os professores do sexo masculino na sala de aula com crianças são bastante escassos.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e posso modificar a decisão de participar

se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____de _____ de 2016_____

_____

Assinatura do (a) participante

_____

Assinatura do (a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: ANDERSON SANTANA DE SOUZA

ENDEREÇO: RUA PADRE FEIJÓ – 319 – BAIRRO: SANTA RITA- MONTES CLAROS – MG

CEP: 3940041

Fone: (38) 9807-5259

E-mail: Andersonsantanasouza@yahoo.com

Contato Comitê de Ética em Pesquisa:

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB – CEP/UESB

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

CAP - 1º andar

Av. José Moreira Sobrinho, S/N - Bairro: Jequiezinho

CEP: 45.206-510

Jequié – Bahia

ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados pai/mãe ou responsável pela criança estudante, você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **A presença do docente do gênero masculino no contexto de escolarização de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.** *Neste estudo pretendemos* investigar e refletir principalmente aspectos que perpassam e dialogam com a presença de homens na docência dos anos iniciais do ensino fundamental, considerando que o assunto em questão, em termos gerais, não é uma realidade de fácil acesso na educação básica Brasileira.

O interesse pela pesquisa surgiu da vontade de compreender “Quais discursos são produzidos pela comunidade escolar a respeito da presença do professor do gênero masculino no processo de escolarização de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental?”.

Apresenta-se como objetivo geral investigar e compreender os discursos de pessoas, membros da comunidade escolar, sobre a presença do professor do gênero masculino em espaço formal de educação de crianças.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto está no reconhecimento em termos numéricos da pequena participação masculina em um campo de trabalho já algum tempo dominado pelas mulheres professoras. O que desperta nossa atenção e justifica tal estudo, não é necessariamente o baixo número de homens atuando na profissão e sim a sua existência, o que nos interessa é que eles estão lá mesmo que em pequena quantidade. Mesmo com a esmagadora ocupação das mulheres na profissão os homens permanecem dividindo os espaços escolares destinados à escolarização de crianças com as mulheres professoras é justamente esses poucos homens inseridos no contexto da profissão quem move as inquietações do presente trabalho.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Trata-se de uma

pesquisa qualitativa ancorada na perspectiva compreensiva. Buscando contemplar os objetivos propostos no trabalho, a presente pesquisa utilizará como instrumento de coleta de dados, entrevistas orais, semiestruturadas, gravadas em aparelho eletrônico e individuais, com um roteiro pré-determinado.

Os sujeitos de pesquisa serão especificamente, duas professoras colega de trabalho do professor homem e quatro pais/e ou responsáveis pelas crianças estudantes alunos do professor de sexo masculino.

As entrevistas serão realizadas com todos os sujeitos participantes da pesquisa tais como as professoras colegas de trabalho de um homem professor de crianças nos anos inicias e com os pais e/ou responsáveis pelas crianças estudantes.

A entrevista com as mulheres professoras e com os pais e/ou responsáveis pelas crianças esta ancorada no sentido de identificar os discursos existentes sobre a presença de um professor homem nos anos iniciais do ensino fundamental.

Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo uma vez que serão respeitadas todas as vontades e desejos dos sujeitos participantes. Apesar disso, você tem assegurado o direito a compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. – Porém considerando que toda e qualquer pesquisa que envolva seres humanos está sujeita a riscos em variados momentos e formas, tais como, a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, ou seja do sujeito participante da pesquisa em qualquer fase do desenvolvimento do trabalho, a presente pesquisa apesar de resguardada todo os direitos e proteção dos sujeitos participantes não dispensa a possibilidade de sofrimento de alguns dos riscos citados acima por parte dos sujeitos envolvidos na pesquisa tais como um possível desconforto com as entrevistas que serão realizadas.

Os benefícios deste estudo são: possibilitará ampliar a compreensão sobre as subjetividades e identidades na sociedade contemporânea possibilitará ainda uma reflexão a respeito dos papéis e identidades que se configuram nos arranjos familiares e profissionais.

Destaca-se ainda como benefício da realização da pesquisa a realização de uma discussão a respeito das diferenças de gênero existentes na sociedade, desta forma, todos de maneira direta e indireta serão beneficiados uma vez que o trabalho problematizará e discutirá um tema que está na ordem do dia nas discussões e relações entre as pessoas, contribuindo desta forma para desmitificar e combater a distinção o preconceito e a segregação entre homens e mulheres na sociedade. Outro benefício da pesquisa está no fato de se tornar mais uma referência bibliográfica a respeito da temática estudada (homens na docência com crianças) uma vez que a bibliografia nos mostra que os trabalhos que trazem como foco de estudo os professores do sexo masculino na sala de aula com crianças são bastante escassos.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e posso modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____de _____ de 2016_____

_____

Assinatura do (a) participante

_____

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: ANDERSON SANTANA DE SOUZA

ENDEREÇO: RUA PADRE FEIJÓ – 319 – BAIRRO: SANTA RITA- MONTES CLAROS – MG

CEP: 3940041

Fone: (38) 9807-5259

E-mail: Andersonsantanasouza@yahoo.com

Contato Comitê de Ética em Pesquisa:
Comitê de Ética em Pesquisa da UESB – CEP/UESB
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
CAP - 1º andar
Av. José Moreira Sobrinho, S/N - Bairro: Jequiezinho
CEP: 45.206-510
Jequié – Bahia