



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PROFESSORES HOMENS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL:**

os processos de constituição das identidades docentes a partir de narrativas

Lucas Cardoso Martins

Orientadora:  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Suzane da Rocha Vieira Gonçalves

**LUCAS CARDOSO MARTINS**

**PROFESSORES HOMENS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
os processos de constituição das identidades docentes a partir de narrativas**

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Espaços e tempos educativos

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Suzane da Rocha Vieira Gonçalves.

Rio Grande

2017

### Ficha catalográfica

M386p Martins, Lucas Cardoso.  
Professores homens nos anos iniciais do ensino fundamental:  
os processos de constituição das identidades docentes a partir de  
narrativas / Lucas Cardoso Martins. – 2017.  
125 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande –  
FURG, Programa de Pós-graduação em Educação, Rio Grande/RS,  
2017.  
Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Suzane da Rocha Vieira Gonçalves.

1. Professores homens 2. Identidade docente 3. Gênero  
4. Docência 5. Anos iniciais I. Gonçalves, Suzane da Rocha Vieira  
II. Título.

CDU 371.13

LUCAS CARDOSO MARTINS

**PROFESSORES HOMENS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:**

os processos de constituição das identidades docentes a partir de narrativas.

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Suzane da Rocha Vieira Gonçalves.

Rio Grande, 24 de fevereiro de 2017.

BANCA EXAMINADORA

---

Dr<sup>a</sup> Suzane da Rocha Vieira Gonçalves  
(Universidade Federal do Rio Grande – FURG)

---

Dr<sup>a</sup> Márcia Ondina Vieira Ferreira  
(Universidade Federal de Pelotas – UFPEL)

---

Dr<sup>a</sup> Joanalira Corpes Magalhães  
(Universidade Federal do Rio Grande – FURG)

*Dedico este trabalho à minha mãe Janice que sempre acreditou em mim e possibilitou ser quem sou hoje.*

*Dedico também a todos os professores e professoras que cruzaram meu caminho, conduzindo-me à esta profissão e contribuindo na constituição da minha identidade docente.*

## AGRADECIMENTOS

*Não é sobre chegar no topo do mundo  
E saber que venceu  
É sobre escalar e sentir  
Que o caminho te fortaleceu  
É sobre ser abrigo  
E também ter morada em outros corações  
E assim ter amigos contigo  
Em todas as situações<sup>1</sup>*

*(Trem Bala - Ana Vilela)*

Considero que iniciar um trabalho com agradecimentos demonstra reconhecimento e gratidão às pessoas que foram importantes durante nossa caminhada, pois nossos percursos ganham maior significado ao serem trilhados com pessoas especiais e que tornam o caminho mais leve e prazeroso.

Ao concluir a jornada do mestrado, saio fortalecido e com a certeza de que muitos são os sujeitos que estiveram comigo em todas as situações. Assim, listo a seguir meus sinceros agradecimentos.

Primeiramente a Deus, por cuidar e direcionar minha vida, ajudando-me nos momentos difíceis e de angústia, fortalecendo-me e dando-me ânimo para prosseguir.

À minha mãe que sempre foi a maior incentivadora de cada passo em minha caminhada, apoiando-me e oferecendo suporte para que eu pudesse buscar a formação necessária para hoje ser professor.

À minha irmã Eduarda, que sempre me apoiou e demonstrou orgulho da minha trajetória, suportando os momentos de tensão e me fazendo descontraír com seu senso de humor elevadíssimo, estando ao meu lado em praticamente todas as situações.

À professora Suzane Gonçalves, minha orientadora desde a graduação, que iniciou-me nos caminhos da pesquisa, incentivando-me a ingressar no mestrado, contribuindo no desenvolvimento desta pesquisa e sendo compreensiva com relação ao meu tempo, mesmo precisando algumas vezes chamar a atenção para focar na escrita.

Às professoras Joanalira Corpes Magalhães e Márcia Ondina Vieira Ferreira por acolherem ao convite e contribuírem significativamente em minha pesquisa.

---

<sup>1</sup> Versos da Música “Trem Bala”, de autoria da cantora e compositora Ana Vilela.

Ao acolhimento no Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância – NEPE, desde 2011, em especial à professora Maria Renata Alonso Mota, que me ensinou, “que não só devemos tocar o piano, mas carrega-lo e limpá-lo”. Sou grato por todas as oportunidades de estudo, envolvimento com práticas pedagógicas, aprendizagens, amizades e muito trabalho com o intuito de refletirmos e possibilitarmos um olhar especial às infâncias.

Ao grupo de orientação, minhas queridas Lenise, Maria, Bruna, Paula e Sheila, colegas que estiveram presentes em meu percurso, construindo e pensando juntos. Meu muito obrigado e desejo de êxito na conclusão de seus trabalhos.

Aos quatro professores que aceitaram participar desta pesquisa, compartilhando suas experiências e suas concepções sobre os desafios e as possibilidades da profissão, bem como possibilitando a problematização a respeito da constituição das identidades docentes.

Aos amigos e familiares que fazem parte da minha vida, obrigado pelas palavras de incentivo, pelo apoio e principalmente por serem compreensíveis com as ausências e renúncias necessárias durante o período do mestrado. Embora sejam muitos, não poderia deixar de citar alguns deles: Janine, minha irmã mais velha; Tia Jaine; meus amigos de todos os momentos, Vinícius Almeida, Fábio e Brenda Alves, Junior Zepka; além da minha dupla de trabalho na escola, colega e amiga Carla Pereira.

Por fim, sou imensamente grato pela oportunidade de cursar o mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

## RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo refletir e problematizar os processos de constituição das identidades docentes de professores homens que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no município do Rio Grande/RS. Esta pesquisa utiliza-se da investigação narrativa, empregando o método auto(biográfico), considerando as experiências narradas e os significados atribuídos a elas, sendo entrevistados quatro professores homens, a fim de apreender elementos significativos, como a escolha pela profissão, os caminhos da formação docente, as experiências enquanto professores, bem como os desafios e as possibilidades que se apresentam na prática profissional, as relações estabelecidas com os sujeitos que interpelam o trabalho docente e principalmente as construções e reconstruções das identidades destes profissionais. Historicamente a docência com crianças constituiu-se como uma profissão pertencente ao gênero feminino, devido as representações socialmente impostas, atribuindo à educação um caráter assistencialista, onde as mulheres seriam mais indicadas. Deste modo, com base nas narrativas dos entrevistados, destacamos que ao ingressarem na docência, fez-se necessário empreender esforços para romper com as expectativas à figura do professor, que geralmente nos Anos Iniciais são mulheres, fazendo com a constituição de suas identidades fossem cunhadas a partir de lutas e conflitos. Verificamos ainda como são criados vínculos relacionais entre as crianças e os professores, independente do gênero, com diferentes demonstrações de afetividade no convívio diário. Para discutirmos os processos de constituição das identidades de professores homens, é preciso desviar-nos do ideário de que a docência está predisposta ao gênero, mas sim ao desejo de ser professor e à profissionalização, sendo fundamental que os docentes construam conhecimentos específicos, não só na formação inicial, mas durante sua atuação, embasamo-nos em autores que defendem as trajetórias percorridas como responsáveis pela constituição identitária docente. Ao concluirmos, defendemos que a educação seja um espaço democrático, buscando romper e superar qualquer tipo de discriminação, além disso, percebemos que embora a docência passe por constantes desafios, compreendemos que ela é vista como uma profissão de extrema importância, sendo que a partir da prática, dos erros e dos acertos que os as identidades docentes são constituídas.

**Palavras-chave:** Professores homens; Identidade docente; Gênero e docência.

## ABSTRACT

The objective of this present dissertation is to reflect and problematize the processes of constitution on teaching identities of male teachers who work in the early years of elementary school, in the city of Rio Grande/RS. This research uses narrative research, using the auto (biographical) method, considering the narrated experiences and the meanings attributed to them. It has been interviewed four male teachers, in order to apprehend significant elements, such as the choose of profession, the paths of teacher training, experiences as teachers, the challenges and possibilities presented in professional practice, the relationships established with the subjects that challenge the teaching work, and especially the constructions and reconstructions of the identities of these professionals. Historically teaching with children was a profession belonging to the female gender, due to the socially imposed representations, attributing to education a care nature, where women would be more indicated. In this way, based on the narratives of the interviewees, we emphasize that when they joined the teaching, it was necessary to make efforts to break with the expectations on the teacher's figure, who usually are women in the initial years, making the constitution of their identities were constructed through fights and conflicts. We also verified how relational links are created between children and teachers, no mattering the gender, with different demonstrations of affectivity in daily living. To we discuss the processes of constitution of the identities of male teachers, it is necessary to step away from the idea that teaching is predisposed to gender, but rather to the desire to be a teacher and to the professionalization, also, it is fundamental that teachers build specific knowledge, not only in the initial formation, but during its performance. We are based on authors who defend the trajectories traversed as responsible for the teacher identity constitution. When we conclude, we defend that education is a democratic space, seeking to break and overcome any type of discrimination. Also, we realize that although teaching goes through constant challenges, that it is seen as a profession of extreme importance, being the practice, of the errors and of the correct ones that the educational identities are constituted.

**Keywords:** Male teachers; Teaching identity; Gender and teaching.

## **LISTA DE SIGLAS**

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEI – Centros de Educação Infantil

CORSAN – Companhia Riograndense de Saneamento

ENART – Encontro de Artes e Tradição Gaúcha

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FURG – Universidade Federal do Rio Grande

NEPE – Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância

PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação

SMEd – Secretaria de Município de Educação

## LISTA DE QUADROS

|   |    |
|---|----|
| <b>Quadro 1</b> – Questões direcionadoras ..... | 36 |
|---|----|

## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| <b>CAPÍTULO 1: CONSIDERAÇÕES INICIAIS: SITUANDO O TRABALHO</b> .....   | 13 |
| 1.1 “Eu sigo o meu roteiro, é o filme da minha vida, onde Deus é o diretor e isso nunca vai mudar...” .....                              | 15 |
| 1.2 O que vem sendo produzido sobre a docência de homens no magistério infantil: levantamento das produções sobre o tema .....           | 23 |
| <b>CAPÍTULO 2: CAMINHOS METODOLÓGICOS</b> .....  | 32 |
| 2.1 Definindo o problema de pesquisa: as questões que nos movem e os objetivos desta investigação .....                                  | 32 |
| 2.2 Apresentando os sujeitos da pesquisa .....   | 34 |
| 2.3 A metodologia empregada e os procedimentos da pesquisa .....   | 34 |
| <b>CAPÍTULO 3: DOCÊNCIA, IDENTIDADES E GÊNEROS</b> .....   | 42 |
| 3.1 A constituição histórica do Magistério: a docência e sua transformação em uma profissão feminina .....                               | 42 |
| 3.2 Identidades docentes em foco .....   | 48 |
| 3.3 Gênero e docência: um debate necessário .....  | 50 |
| <b>CAPÍTULO 4: ANÁLISES DAS NARRATIVAS: PROBLEMATIZANDO A CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES DOCENTES EM ARTIGOS QUE SE COMPLEMENTAM</b> ..... | 57 |
| 4.1 Ser professor: da escolha pela profissão aos caminhos da formação ....   | 59 |
| 4.1.1 A escolha pela profissão .....   | 62 |
| 4.1.2 Os caminhos da formação docente .....  | 68 |
| 4.1.3 Acolhida X Estranhamento nos caminhos percorridos .....  | 71 |
| 4.1.4 Considerações Finais .....   | 73 |
| 4.2 Ser professor homem nos Anos Iniciais: as experiências, os desafios e as possibilidades .....  | 75 |
| 4.2.1 Da nomeação à chegada em sala de aula: primeiras experiências .....  | 79 |
| 4.2.2 Os desafios que se apresentam aos professores homens .....   | 83 |

|  |            |
|--|------------|
| 4.2.3 Os professores homens e suas relações com os sujeitos que<br>interpelam a prática docente .....                | 87         |
| 4.2.4 O que podemos concluir? .....  | 93         |
| 4.3 Os processos de constituição das identidades docentes de professores<br>homens que atuam nos Anos Iniciais ..... | 95         |
| 4.3.1 A constituição das Identidades docentes: valorização e<br>profissionalização da docência .....                 | 99         |
| 4.3.2 Aspectos que constituem a profissão do professor .....   | 102        |
| 4.3.3 Ser professor em meio a crises e dificuldades .....  | 106        |
| 4.3.4 Concluindo .....   | 112        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>  | <b>114</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>   | <b>117</b> |

## CAPÍTULO 1

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS: SITUANDO O TRABALHO

Esta dissertação de mestrado está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU/FURG, trazendo como temática principal a discussão sobre a constituição identitária de professores homens atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, abrangendo aspectos que vão desde a escolha pela profissão e os caminhos formativos percorridos pelos sujeitos participantes deste estudo. Além disso, são consideradas suas experiências profissionais, compreendendo os desafios, os limites e as possibilidades apresentados ao exercerem uma profissão tida como destinada ao gênero feminino, sendo necessário romper com as representações impostas socialmente e enfrentar o estranhamento, devido ser incomum a presença de homens atuando com crianças.

Fundamentando esta investigação, utilizamos aportes teóricos do campo da educação, que discutem a feminização do magistério (CARVALHO, 1999), a relação entre gênero e docência (LOURO, 1997), bem como a construção e afirmação das masculinidades em uma profissão tida como feminina. Todas essas discussões estão relacionadas com a constituição das identidades docentes (NÓVOA), que não são fixas, mas são transformadas, construídas, reconstruídas ou até mesmo mantidas a partir de diferentes situações, relações e saberes construídos na prática profissional (TARDIF, 2012).

O trabalho desenvolvido encontra-se na perspectiva da abordagem qualitativa (MINAYO; GOMES, 2008), tendo como sujeitos de investigação professores homens atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, vinculados à rede municipal de educação do município do Rio Grande/RS, buscando através de suas narrativas encontrar dados significativos e relevantes para a problematização sobre os processos de constituição das identidades docentes.

O primeiro capítulo da dissertação, intitulado “**Considerações iniciais: situando o trabalho**” divide-se em dois momentos, sendo no primeiro apresentada minha trajetória que me conduziu à docência, entrelaçando aspectos pessoais com a temática pesquisada. Abordo ainda reflexões sobre minhas experiências enquanto aluno e professor em formação, abrangendo minha constituição enquanto pedagogo, justificando a escolha do tema desta pesquisa. No segundo momento, trago as contribuições de trabalhos desenvolvidos acerca desta mesma temática, realizando

um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e de trabalhos relacionados com o tema, nas Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Ressaltamos a importância deste processo, pois com base nos resultados encontrados, reafirmamos a necessidade do aprofundamento das discussões com relação à docência exercida por professores homens.

No segundo capítulo são expostos os “**Caminhos Metodológicos**”, sendo apresentada a metodologia da investigação narrativa (CONNELLY; CLANDININ, 1995), onde detalhamos o problema de pesquisa, os objetivos e os procedimentos adotados para a coleta e análise dos dados, bem como os sujeitos participantes. Apontamos ainda os pressupostos do método (auto)biográfico (DIAS, 2005) e sua contribuição para o desenvolvimento do estudo e o aprofundamento das análises empreendidas.

Realizamos o aprofundamento teórico no terceiro capítulo, nomeado como “**Docência, identidades e gêneros**”, problematizando a presença/ausência de professores do gênero masculino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, discutindo as relações de gênero e as masculinidades, buscando romper com as representações impostas histórica e socialmente, onde a docência constituiu-se com um campo de atuação quase que exclusivo das mulheres, reflexo das mudanças ocorridas ao longo dos anos, onde percebemos a feminização da docência e o distanciamento dos homens desta profissão. Tratamos ainda da questão das identidades docentes, sendo estas plurais e instáveis, construindo-se e reconstruindo-se constantemente a partir das experiências vividas.

Os dados produzidos com base nas narrativas dos professores homens são analisados e apresentados no quarto capítulo, intitulado “**Análises das narrativas: problematizando a constituição das identidades docentes a partir de artigos científicos**”. Por meio da escrita de três artigos, problematizamos aspectos que dizem respeito a escolha pela profissão e a formação dos professores; as experiências, os desafios e as possibilidades que os profissionais do gênero masculino vivenciam em seu trabalho docente; e por último abordamos os processos que constituem as identidades docentes, bem como o que os professores pensam e dizem sobre a profissão, além das crises, dificuldades e demais situações que se apresentam no percurso profissional destes sujeitos.

Ao concluirmos esta dissertação, defendemos nas **“Considerações Finais”** a importância da profissionalização e valorização da docência, como fator de extrema relevância na constituição das identidades docentes dos professores homens, de modo que os docentes possam ser reconhecidos como agentes responsáveis por transformações sociais, rompendo com as discriminações e preconceitos impostos pelas representações de gênero.

### **1.1 “Eu sigo o meu roteiro, é o filme da minha vida, onde Deus é o diretor e isso nunca vai mudar...”<sup>2</sup>**

“[...] nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (MINAYO, 1995, p.17).

Com estas palavras de Minayo dou início a reflexão acerca da minha trajetória na educação, uma vez que foram os passos trilhados até hoje que me trouxeram a esta pesquisa. Deste modo, a narrativa apresentada neste texto explicita minha constituição enquanto professor, desde o processo de descoberta pelo gosto pela docência até o momento em que efetivamente passei a atuar em sala de aula.

Não sei afirmar ao certo como começou meu interesse em ser professor, mas recordo-me que sempre tive uma relação muito boa com a escola, sendo um aluno bem presente e participante ativo das atividades curriculares e extracurriculares, desenvolvendo bons relacionamentos com os/as professores/as e funcionários/as das escolas nas quais estudei. Contudo, não passava pela minha cabeça a ideia de ser professor, não tinha esse sonho. Lembro-me de uma professora que dizia sempre que o professor é um aluno “recalcado”, que por gostar tanto da escola, sente o desejo de permanecer nela. Na época não entendia o real motivo dessa afirmação, mas hoje compreendo perfeitamente o que ela queria dizer, uma vez que optei por ingressar nessa carreira, comprovando a afirmação dela, pois de aluno passei a ser professor, permanecendo no chão da escola.

Ao concluir o Ensino Fundamental, ainda não tinha muito a noção do que fazer e de qual profissão seguir. Em 2008, fui cursar o Ensino Médio no Instituto

---

<sup>2</sup> Versos da música “Ninguém pode apagar”, do cantor Davi Sacer.

Estadual de Educação Juvenal Miller<sup>3</sup>, sem nem ao menos pensar em ser professor. Foi nesse momento que tudo começou a mudar, e a reviravolta aconteceria. Por estudar em uma escola historicamente conhecida pela formação de professores/as no Curso Normal e começar a conviver com os alunos/as desse curso, algo começou a chamar a minha atenção, mas ainda faltava um empurrão. E como a vida se encarrega de nos levar aos caminhos necessários, o impulso veio, de forma sutil, mas veio.

Guardo até hoje a lembrança do dia que mudaria a minha vida para sempre. Era um final de tarde, no mês de agosto do ano de 2008, em que saindo da escola, encontrei minha ex-professora de Língua Portuguesa da 6ª série do Ensino Fundamental, a qual tinha sido bastante importante na minha formação e que tinha desenvolvido uma parceria não só na sala de aula, mas em outros projetos na escola. Ao conversarmos, por notar que eu estava com o uniforme do “Juvenal”, parabenizou-me por estar cursando o “Magistério”. Ao dizer que estava no Ensino Médio regular, ela espantou-se e disse-me que eu tinha tudo para ser professor, que eu repensasse a respeito, que com certeza eu iria me encaixar na profissão docente. Confesso que aquela conversa me deixou intrigado e pensativo.

Nessa mesma época, inseri-me no ensino de crianças e pré-adolescentes na Comunidade Evangélica Sara Nossa Terra, igreja a qual faço parte. Tal experiência aliada à conversa que tive com a professora foi determinante para que eu tomasse uma decisão: eu queria ser professor. Ao conversar com minha mãe a respeito recebi total apoio, mas não sabia ao certo como faria para conseguir fazer a mudança para o Curso Normal. Então procurei a orientadora educacional da escola, a qual me recebeu afetivamente e foi outra grande incentivadora na minha nova caminhada. Entretanto, toda mudança causa desconforto e necessita de esforços, comigo não seria diferente. Por estarmos quase no final do ano letivo, a troca só poderia se efetivar no ano seguinte e seria necessário que eu cursasse uma disciplina no turno da noite, para que me enquadrasse no currículo do novo curso. Isso não foi empecilho, pois estava mesmo decidido a viver essa nova experiência e me inserir no magistério.

---

<sup>3</sup> Uma escola centenária e de grande influência no município do Rio Grande/RS, sendo reconhecida principalmente pela formação de professores no Curso Normal há mais de 60 anos, mas atendendo todas as etapas da Educação Básica.

O tempo que seguiu parece que foi uma eternidade, pois a ansiedade pela nova etapa era constante, até que iniciou o ano letivo e estava eu, no 2º ano do Curso Normal. O primeiro dia de aula foi marcado pelo nervosismo, pois era um estranho na turma, para mim era tudo novo e a realidade bem diferente da que eu estava acostumado: eram vinte alunas e dois alunos. Pelo menos eu não era o único homem, tinha outro para dividir o espaço quase que predominantemente feminino. Felizmente integrei-me facilmente na turma e fiz amizade rapidamente, sendo incluído em um grupo já nos primeiros dias de aula. Para os professores/as do curso parecia natural a presença dos homens, mesmo que por muitas vezes nas generalizações entrássemos em “gurias”, “alunas”, “estagiárias”. Isso me incomodou um pouco no início, mas depois se tornou tão recorrente que passou a fazer parte da rotina e nem me importava mais, afinal, ao ingressar no magistério estava assumindo o risco de ter que me adequar ao tratamento de um espaço histórico e socialmente indicado às mulheres, uma vez que essa área é quase que exclusiva do gênero feminino.

Desde o ingresso no Curso Normal, sabia que estava indo de encontro com a realidade que está posta em nossa sociedade, onde vemos um magistério extremamente feminizado e visto como uma profissão vocacional. Além disso, por ser homem e estar adentrando em um espaço construído socialmente para pertencer às mulheres, foi preciso coragem para romper com esses discursos e representações. Conforme Bourdieu (1995, p. 157) afirma “os homens são também prisioneiros e insidiosamente vítimas, da representação dominante, ainda que essa esteja perfeitamente de acordo com seus interesses”.

Minhas primeiras experiências em sala de aula, como professor foram sempre acompanhado, pois se tratavam de trabalhos práticos do curso, onde geralmente eram em grupos ou duplas, sendo substituições ou monitorias pela escola. Lembro que minha primeira vez a frente de uma sala de aula foi em uma turma de 4º ano, na escola<sup>4</sup> que estudei durante todo o Ensino Fundamental e posteriormente realizaria meu estágio do curso de Pedagogia. A partir de então, tornou-se recorrente, mas a cada experiência reafirmava minha escolha e aprendia muito praticando aquilo que vinha estudando.

---

<sup>4</sup> Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Seguro, localizada no bairro Parque Marinha, em Rio Grande/RS.

Minha trajetória ao longo do curso foi muito satisfatória e cheia de aprendizados e descobertas, onde minha identidade docente começou a ser constituída. Ressalto que minhas experiências sempre foram muito positivas e mesmo sendo homem, não percebi grandes limites e dificuldades, nem por parte das crianças e nem pela família. Todavia, um episódio ficou marcado na minha história, sendo que fui rejeitado como estagiário, no período do estágio supervisionado ao final do curso, por uma professora, pelo simples fato de ser homem, ao que ela afirmou não gostar de estagiários homens. Esta experiência me desmotivou a princípio, mas ao mesmo tempo me fez refletir sobre a realidade da feminização do magistério e do quanto eu deveria esforçar-me para, de certa forma, provar a minha capacidade e me afirmar enquanto docente. Diga-se de passagem, consegui isto de fato, pois nos dois estágios supervisionados tive experiências enriquecedoras e que me possibilitaram aprender, construir e reconstruir formas de ser e estar na profissão docente, chegando ao final com um aproveitamento muito satisfatório.

Embora eu tenha vivenciado situações positivas, fica claro que os homens, ao optarem por uma área de formação quase que dominada pelo gênero feminino, assumem os riscos e os desafios impostos pela sociedade. Não basta apenas buscar a formação necessária, mas frequentemente é preciso provar sua competência, tendo que superar preconceitos e demonstrar sua capacidade, sofrendo uma cobrança muito maior do que as mulheres, uma vez que é comum que sejam observados, como evidencia Rabelo, pelo menos

[...] dois preconceitos (homossexualidade ou incapacidade), pois ou eles têm características femininas e são considerados homossexuais (logo, maus exemplos que não podem dar aulas para crianças); ou têm características masculinas (que não são boas para o ofício) e não possuem, por isso, aptidão para o magistério. Em outras palavras, discrimina-se o homem da docência desse segmento (na maioria das vezes, a discriminação parte das próprias professoras) por ele ser diferente (o diferente incomoda), por ser jovem/imaturo/inexperiente/irresponsável, por ser autoritário, indelicado ou, simplesmente, sem jeito/vocação (RABELO, 2013, p. 916).

Deste modo, vemos constantemente uma vigilância sobre os profissionais homens que assumem um espaço dito impróprio ou inadequado a eles, visto que ainda hoje são considerados muitos fatores comportamentais e da ordem dos sentimentos, como determinantes para exercer a docência com crianças, fazendo-se necessário que estes professores busquem demonstrar e provar aptidão e capacidade naquilo que fazem.

Com a aproximação do final do curso, era necessário decidir o que fazer, o que cursar na universidade. Não tive dúvida, não era possível escolher uma licenciatura de uma área específica, precisava cursar Pedagogia. Fui aprovado então no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, em minha primeira opção, o curso de Pedagogia Licenciatura – Noturno, na Universidade Federal do Rio Grande – FURG. A notícia da aprovação no ENEM me deixou empolgadíssimo, pois cursar uma graduação parecia um sonho, algo distante. Mais uma vez estava experimentando a sensação do primeiro dia de aula, num lugar desconhecido até então, com pessoas tão diferentes, mas pelo menos dessa vez os homens estavam em um número um pouco maior, éramos cerca de oito no primeiro ano, sendo que apenas três destes concluíram o curso.

Foi ao ingressar no curso de Pedagogia que efetivamente pude perceber o quanto esta é uma área que não atrai o gênero masculino, tanto pela imagem social construída e pela falta de valorização, quanto pela baixa remuneração apresentada, afastando os homens e tornando-se um campo quase que exclusivo das mulheres. Além disso, funções social e historicamente tidas como femininas, como cuidar e educar os filhos passaram a ser quase que requisitos básicos da docência, fazendo com que os homens se distanciassem desta área de atuação,

Assim, os homens que optam pela carreira do magistério, especialmente junto às séries iniciais, são defrontados com uma contradição, pois o modelo de prática pedagógica predominante que encontram na cultura escolar [...] está intensamente associado a características tidas como femininas. Contudo, as soluções para essa contradição são múltiplas, e vão desde a ruptura com os modelos convencionais de feminilidade e masculinidade, ruptura que pode incluir referências aos ideais do “novo homem” ou do “novo pai”, até a recusa do modelo de professor que “cuida”, reforçando aspectos que se considere como masculinos, tais como a transmissão de saberes ou o exercício de autoridade sobre os alunos; passando por todos os tipos de acomodações e ressignificações, tanto na própria identidade de gênero quanto do modelo de professor ideal (CARVALHO, 1999, p.228).

Nesta nova etapa da minha vida meu pensamento já era um pouco diferente, estava mais maduro, embora fosse completar dezoito anos. E como tudo na minha vida sempre requereu esforços, assumi o compromisso de cursar o primeiro semestre do curso de Pedagogia concomitantemente com os estágios<sup>5</sup> do Curso

---

<sup>5</sup> Os Estágios Supervisionados, ao final do Curso Normal, foram realizados no 4º ano do Ensino Fundamental e no Nível II da Educação Infantil, ambos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Manoel Martins Mano, no período de março a agosto de 2011.

Normal, em 2011. Não foi fácil, a universidade sempre exigiu muita dedicação, ao mesmo tempo em que os estágios também eram desafiadores, mas como estava determinado, consegui concluir o Curso Normal com êxito, sem deixar de ocupar-me com as atividades da Pedagogia.

Constituir-me enquanto pedagogo era mais um sonho que estava tornando-se realidade, entretanto foi preciso um grande esforço para constituir minha identidade docente, sim constituir, pois como bem afirma Nóvoa (1992, p. 16), “a identidade não é adquirida, não é propriedade, não é produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Assim, é fundamental que os homens que têm o desejo de cursar Pedagogia, assumam seu espaço e encarem com firmeza as adversidades, uma vez que é importante romper com as representações e situações impostas pela sociedade, sendo que somos livres e temos o direito de optar pela formação e profissão que sentimos o desejo, independente de gênero ou qualquer outra circunstância.

Para completar minha inserção na universidade, tive a oportunidade de fazer parte do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância – NEPE, o qual abriu muitos novos caminhos na minha trajetória e permitiu que me inserisse em projetos de ensino, pesquisa e extensão. A partir daí, iniciava o processo de constituição do professor-pesquisador, um novo horizonte se abria diante de mim e novas descobertas faziam parte da minha caminhada. Foi a partir desta inserção que tive a possibilidade de viver a universidade, de realizar minhas primeiras escritas, participei de pesquisas, acompanhado e orientado pela professora Suzane Vieira, a qual sempre foi uma grande incentivadora e parceira.

Foram quatro anos de intensa formação e experiências, proporcionando que minha identidade docente fosse sendo construída e aperfeiçoada. Cada leitura, discussão e experiência fizeram com que os conhecimentos criassem forma, fazendo sentido e permitindo que concluísse o curso de Pedagogia. Cabe destacar que foram através das minhas vivências e experiências na graduação que a temática desta pesquisa começou a tomar forma, desafiando-me a observar cada vez mais este tema, ao mesmo tempo em que sentia diretamente os desafios impostos ao escolher uma área de formação socialmente construída como feminina. É visível esse distanciamento dos homens da docência com crianças, como Ferreira (2008) afirma,

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, ou seja, um homem diretamente responsável pelo processo de escolarização de crianças na Educação Infantil (Creche ou Pré-escola) e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. Um homem que as crianças possam chamar de “meu professor” (FERREIRA, 2008, p.14).

Assim, sob orientação da professora Suzane Vieira concluí meu trabalho de conclusão de curso que seria o ponto de partida para ingressar no Mestrado e dar continuidade aos estudos e à pesquisa. No TCC apresentei uma pesquisa que objetivou conhecer os estudantes homens do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, compreendendo como estes sujeitos constituem-se em um curso visto historicamente como sendo feminino. Para esta compreensão, foi apresentado o perfil social e profissional destes acadêmicos, além de discutir questões como o processo de escolha e identificação com o curso, como se percebem com relação à docência e suas identidades enquanto pedagogos em formação.

Devido à vontade de continuar os estudos e o desejo de ingressar futuramente no magistério superior, ainda em meio aos estágios supervisionados do final do curso de Pedagogia e no processo de escrita do trabalho de conclusão de curso, decidi participar do processo seletivo de ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/FURG), uma vez que sentia a necessidade de continuar constituindo-me um professor-pesquisador. Conversei então com a professora Suzane e em meio à possibilidade de ser orientado por ela, escrevi meu projeto de pesquisa baseado no tema que já vinha estudando e pesquisando e fui selecionado, tendo a oportunidade de começar a cursar o Mestrado no ano de 2015.

Reafirmando as palavras iniciais de Minayo, ao declarar que um problema de pesquisa precisa ter origem na vida prática, nada mais adequado do que pesquisar algo que vem instigando-me desde muito cedo ficou muito mais latente com minha nomeação na Prefeitura Municipal do Rio Grande, como professor de Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esta nomeação se deu justamente no dia do Pedagogo, 20 de maio de 2015, tendo efetivamente assumido no dia 27 de maio, entretanto só ingressaria em sala de aula no dia 09 de junho.

E como a vida nos reserva algumas surpresas, ao conhecer o local em que atuaria, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Pedro II, descubro que a diretora era justamente a professora que me incentivou a ingressar no magistério.

Minha chegada na escola foi um pouco confusa, uma vez que havia sido designado para assumir uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, no entanto a gestão da escola considerava melhor que eu assumisse a turma do quarto ano, não posso afirmar com certeza se pela desconfiança de entregar uma turma de alfabetização para um professor homem e inexperiente ou pelo fato da turma do quarto ano apresentar muitos problemas comportamentais e a gestão da escola considerar que seria positivo o ingresso de um professor do gênero masculino.

Enfim, quando decidiu-se finalmente a turma que eu assumiria, o primeiro ano, um misto de alívio e tensão tomaram conta de mim, uma vez que não possuía experiência com alfabetização, apenas leituras e discussões sobre esta temática. Além disso, durante toda minha formação evitei o contato mais próximo com o ciclo de alfabetização, tendo me aproximado mais dos dois últimos anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, conforme fui conhecendo a turma, a realidade e o contexto da escola e das famílias, bem como fui desenvolvendo meu trabalho, percebi que fui acolhido pelas crianças e muito bem recebido pelas famílias, superando um dos maiores receios, o preconceito com o gênero na docência com crianças. As experiências iniciais foram muito positivas, uma vez que as crianças criaram um laço de confiança comigo e logo na primeira reunião com os responsáveis, senti que eles estavam contentes devido ao fato da turma agora ter um professor regente e esperançosos que fossem impostos limites, uma vez que a turma era conhecida pela agitação constante.

Foram quase sete meses de um trabalho intenso, desafiador, mas muito prazeroso, onde pude observar o desenvolvimento e acompanhar cada aprendizagem e conhecimentos construídos. A fim de dar continuidade ao trabalho realizado e por ser uma proposta da escola, no ano seguinte acompanhei a turma no segundo, permitindo assim que, ao já conhecer os alunos e o processo de alfabetização de cada um deles, houvesse uma prática pedagógica direcionada para a garantia dos direitos de aprendizagem das crianças.

Considero que esta primeira experiência docente a frente agora da minha turma, com responsabilidades e deveres maiores foi muito significativa para meu crescimento enquanto professor, sendo que no exercício da minha prática tenho aprendido muito, errado, acertado e acima de tudo tenho buscado cumprir com o meu papel pedagógico e social, oportunizando vivências e atividades que possibilitem êxito no ciclo de alfabetização, mas muito mais do que isso, tenho

procurado formar, desde a infância, valores sociais e fundamentais para um bom convívio em sociedade, onde o respeito e a solidariedade sejam constantes nas relações desenvolvidas.

Assim, a temática central desta pesquisa busca refletir, problematizar e compreender como os homens tem constituído sua identidade docente, bem como tem sido sua formação, experiências, bem como as possibilidades e os desafios que se apresentam aos professores homens nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no município do Rio Grande/RS. Saliento que muito mais do que observar a minha própria realidade, procuro conhecer e problematizar a realidade de outros professores homens, através de observações, entrevistas e a partir das narrativas destes sujeitos, compreendendo e analisando aspectos significativos da constituição enquanto professores e das práticas destes profissionais.

Dessa forma, busco muito mais do que respostas ou apenas verificar hipóteses. Procuo compreender como as narrativas que circulam na escola e fora dela, constituem os sujeitos envolvidos neste estudo. A partir das narrativas produzidas pelos professores sujeitos desta investigação, apresentamos a análise de como eles se constituem e desenvolvem sua profissão, rompendo com as representações presentes em nossa sociedade, tornando este espaço de atuação muitas vezes um lugar de lutas e de conquistas.

## **1.2 O que vem sendo produzido sobre a docência de homens no magistério infantil: levantamento das produções sobre o tema**

Este texto apresenta-se como parte inicial de minha pesquisa de mestrado que tem a intencionalidade de discutir e compreender como os professores homens tem constituído suas identidades e práticas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município do Rio Grande/RS.

Desta forma, iniciando os caminhos pela pesquisa, foi realizado um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e de trabalhos relacionados com o tema, nas Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), considerando o período compreendido entre 2006 a 2015.

Nestas buscas, constatei que embora haja um número considerável de publicações e a temática esteja sendo debatida, faz-se necessário que o assunto

seja cada vez mais explorado, tendo em vista o cenário atual da educação em nosso país, bem como a elaboração dos Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação, onde as questões de gênero tem emergido e suscitado intensas discussões, demonstrando claramente que o tema em questão ainda precisa ser alvo de pesquisas e produções acadêmicas que apresentem a realidade e provoquem reflexões e problematizações acerca da feminização do magistério, além das situações enfrentadas pelos homens ao escolher o magistério como profissão, superando muitos preconceitos.

Ao investigar no banco de teses e dissertações da CAPES, as palavras-chave “professores homens”, “identidade docente”, “gênero e docência” retornaram 27 resultados, sendo 21 dissertações e 6 teses, porém apenas cinco dissertações possuíam relação com minha pesquisa, uma vez que a maioria dos trabalhos concentrava-se em áreas específicas de atuação, como disciplinas ou cursos de graduação.

Entre os trabalhos que relacionam-se com esta pesquisa, destaquei cinco dissertações de mestrado, sendo uma a Thomaz Spartacus Martins Fonseca, intitulada “Quem é o professor homem dos Anos Iniciais? Discursos, representações e relações de gênero”, defendida no ano de 2011, na Universidade Federal de Juiz de Fora. Nesta pesquisa o autor buscou conhecer quais os discursos e representações de gênero e masculinidade surgem na escola a partir da presença do professor homem dos Anos Iniciais, e de que forma estes discursos contribuem para sua subjetivação, tendo como fundamentação os estudos culturais. O trabalho apresenta as análises empreendidas a partir das narrativas de dois professores homens, bem como de gestoras e professoras que atuam diretamente com estes professores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Defendendo a linguagem como responsável, em parte, pela constituição dos sujeitos, Fonseca traz à tona questões que problematizam estes discursos, representações e relações de gênero trazendo para debate campos como a formação de professores/as, o cuidar, a feminização do magistério, as construções de identidades e das masculinidades. Saliento que este trabalho aproxima-se de minha pesquisa, no entanto farei uso dos discursos somente dos professores, aquilo que eles narram e que fazem parte de sua constituição enquanto docentes homens.

Outro trabalho consultado foi “Por acaso existem homens professores de Educação Infantil?: Dois estudos de caso em representações sociais”, de autoria de

José Edilmar de Sousa, também do ano de 2011, na Universidade Federal do Ceará. Esta pesquisa teve como objetivo investigar como se dá o ingresso e a trajetória de homens professores em duas instituições de Educação Infantil. Entre os resultados, foi possível constatar diferenças e semelhanças entre as duas instituições de Educação Infantil no que se refere ao ingresso e a trajetória dos professores. Entre as semelhanças, foi possível observar que existe uma representação social da Educação Infantil como uma fase preparatória para outras etapas fazendo com que a aceitação dos professores pela comunidade escolar seja influenciada pela satisfação ou insatisfação com o trabalho do professor. Existe também por um lado, uma representação do trabalho docente na Educação Infantil como uma profissão feminina partilhada por uma significativa parcela de sujeitos que entendem ser mais adequado que mulheres exerçam a função por terem mais jeito com crianças e os homens são considerados inadequados por causa dos inúmeros casos de pedofilia de que se ouve falar através da mídia. Por outro lado, existe uma representação do trabalho docente como uma profissão que exige formação profissional específica para atuar com crianças, fazendo com o gênero do/da docente tenha menos importância na avaliação sobre homens atuando na docência com crianças pequenas. Em ambas as instituições, os sujeitos consideraram importante para aceitar ou não homens como professores, os conhecerem. Conhecer o professor, portanto é o principal critério para sua aceitação, principalmente entre aquelas/as que compreendem o trabalho docente como uma profissão feminina.

A terceira dissertação observada, teve sua defesa em 2012, na Universidade de Fortaleza, com autoria de Benedita Francisca Alves, “A experiência vivida de professores do sexo masculino na Educação Infantil: uma questão de gênero?”, se propôs a compreender a experiência vivida de professores do gênero masculino que atuam na Educação Infantil, na rede pública municipal de Fortaleza. O estudo procurou conhecer os professores homens que atuam nessa etapa de ensino, na cidade de Fortaleza, especificamente, nos centros de Educação Infantil (CEI) e conhecer quais os discursos estão relacionados à sua escolha profissional e sua atuação docente. Buscou-se ainda, compreender que tipos de discursos acerca das representações de gênero e masculinidade perpassam o ambiente escolar e de que maneira esses discursos contribuem para sua constituição. Vale ressaltar que esta dissertação aproxima-se dos objetivos propostos em meu trabalho, com a diferença

de que este abordou a Educação Infantil e eu abordarei os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Também considerei a pesquisa de Fábio José da Paz Rosa, apresentada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em 2012, intitulada “O dispositivo da sexualidade enquanto enunciador do professor-homem no magistério das Séries Iniciais e Educação Infantil”, que se ocupou em investigar de quais maneiras o professor-homem é enunciado e se auto enuncia a partir do dispositivo da sexualidade no magistério das Séries Iniciais e na Educação Infantil. As análises se deram a partir de textos jornalísticos publicados na web com a temática de homens no magistério e uma comunidade virtual composta por professores-homens e estudantes de Pedagogia do site de relacionamentos Orkut. A pesquisa constatou que tanto os discursos jornalísticos quanto os discursos de estudantes e professores na comunidade virtual revelam que esses sujeitos são produzidos para culturas masculinas hegemônicas. Essa questão também fica evidente mesmo quando alguns enunciados de professores-homens e estudantes tentam romper com as dificuldades e preconceitos por estarem em uma área profissional considerada feminina.

Por último, também do ano de 2012, na Universidade Federal de São Paulo, encontrei a dissertação “Professor-homem na Educação Infantil: a construção de uma identidade” de Maria Arlete Bastos Pereira, que teve a intenção de compreender a construção da identidade do professor homem na Educação Infantil, ou seja, nesse universo de mulheres, no exercício de sua profissão docente em creches e pré-escolas da rede municipal de ensino da cidade de Guarulhos. Ao analisar o quadro do magistério, nos anos iniciais de escolarização de meninos e meninas, constatou-se um número significativamente maior de mulheres em relação ao número de homens, tanto na Educação Infantil (creche e pré-escola), como nas séries iniciais do Ensino Fundamental (ciclo I), sendo que há uma prevalência maior de professor-homem no Ensino Fundamental do que na Educação Infantil. A autora afirma que a Educação Infantil somente nos últimos anos foi reconhecida como direito da criança, das famílias, como dever do Estado e como primeira etapa da Educação Básica, assim, podemos entender o número menor de homens neste nível de educação, visto sua concepção estar mais voltada ao cuidar. Para discutir essas questões, tomou-se como referencial teórico os estudos das relações de gênero, entendendo-o como uma construção social que influi na construção de identidades

presentes no espaço institucional específico a ser estudado: a escola. Buscou-se através das histórias de vida de cinco professores homens conhecer suas trajetórias como docentes, indo ao encontro do que pretendo realizar em minha pesquisa de mestrado.

Já no site da ANPEd, a busca se deu nos Grupos de Trabalho (GTs) “História da Educação”, “Formação de Professores”, “Gênero, Sexualidade e Educação”, considerando as reuniões 29<sup>a</sup> a 36<sup>a</sup>, do ano de 2006 a 2015.

No GT 02, que reúne pesquisas sobre História da Educação, encontrei dois trabalhos que se aproximam da temática investigada no meu projeto de pesquisa. O primeiro encontra-se na 30<sup>a</sup> ANPED (2007), intitulado “Feminização do Magistério: contribuições da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino – 1922”, escrito por Nailda Marinho da Costa Bonato, abordando o debate ocorrido acerca do magistério primário na primeira Conferência pelo Progresso Feminino, realizada em 1922 no Rio de Janeiro, organizada pela Federação Brasileira pelo Progresso Feminino. O texto trata a respeito do pensamento das mulheres com relação ao exercício profissional do magistério primário, bem como suas reivindicações. A autora respalda-se na reflexão sócio-histórica, considerando como metodologia, a pesquisa bibliográfica e a análise documental de fontes primárias do Fundo Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, contido no acervo do Arquivo Nacional.

O outro trabalho deste mesmo GT, apresentando na 36<sup>a</sup> reunião (2013), traz como título “Coeducação e feminização do Magistério – Brasil – Segunda metade do Século XIX: dos discursos à legislação”, escrito por André Paulo Castanha. Este texto abrange o período histórico da segunda metade do século XIX e visa compreender o processo de feminização do magistério, analisando discursos de intelectuais, professores e autoridades que defendiam a prática da coeducação nas escolas públicas primárias. Como análise, o autor utilizou dados sobre as ações implementadas na Corte e nas Províncias do Rio de Janeiro, Mato Grosso e Paraná, articulando discursos e a legislação. Os resultados desta pesquisa apontam que os debates e encaminhamentos em torno da coeducação foram elementos centrais para o processo de feminização do magistério, levando em consideração os discursos das autoridades, professores e intelectuais, que defendiam o trabalho das mulheres no magistério primário.

Considerando o GT 08, que trata da Formação de professores, localizei apenas um trabalho relevante para meu estudo, na 31<sup>a</sup> ANPEd (2008), apresentado

como “Representações sociais sobre identidade e trabalho docente: a formação inicial em foco”, escrito por Alessandra de Moraes Shimizu, Alberto Albuquerque Gomes, Juliana Aparecida Matias Zechi, Maria Suzana de Estefano Menin e Yoshie Ussami Ferrari Leite. A pesquisa trata das representações de estudantes sobre o trabalho e a identidade docente, utilizando como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais. O objetivo centrou-se em analisar as representações construídas por alunos dos Primeiros e Últimos anos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Estadual de São Paulo. Os resultados trouxeram acentuadas semelhanças entre as representações dos participantes, revelando que os elementos centrais das representações do trabalho do professor provém mais da cultura brasileira do que da formação acadêmica.

No GT 23, que trata dos trabalhos relacionados à temática “Gênero, Sexualidade e Educação”, foram encontrados cinco pesquisas, sendo duas na 30ª ANPEd (2007). O primeiro estudo denominado como “O que pensam professoras de Educação Infantil sobre a feminização da profissão docente?”, escrito por Marli Lúcia Tonatto Zibetti, tem por objetivo problematizar as concepções de um grupo de professoras de Educação Infantil sobre a feminização da carreira docente. Os dados analisados partiram de uma pesquisa mais ampla que buscava investigar as implicações da condição feminina para o exercício da docência na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental em três redes municipais de ensino em Rondônia. O trabalho busca demonstrar como o discurso de “natureza feminina” está presente entre as próprias educadoras, embora não seja um discurso hegemônico, pois algumas delas questionam a discriminação e os estereótipos que desvalorizam o trabalho em creches e pré-escolas.

O segundo trabalho deste mesmo GT, de autoria de Frederico Assis Cardoso, intitula-se “Homens fora de lugar? A identidade de professores homens na docência com crianças” e é resultado de uma pesquisa que analisou o processo de (re)construção da identidade de professores homens que trabalham com crianças no 1º ciclo de formação (6, 7 e 8 anos de idade) da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte/MG. O texto procura compreender e problematizar os significados do Gênero na escola. Em específico, responder a questões relativas aos professores homens: *Quem são? Como (re)constroem sua identidade masculina em uma profissão socialmente definida como feminina? Quais sentidos atribuem ao seu trabalho?* Os resultados demonstraram que a identidade dos professores homens é

construída em relações de poder, em processos permanentes de conflito de acomodação e resistência em relação à norma masculina.

Na 35ª reunião (2012), localizei a pesquisa “Trabalho docente na ótica de estudantes brasileiros(as): das representações sociais às relações sociais de sexo”, de Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas, Clarilza Prado de Sousa e Maria Rosa Lombardi. Este trabalho reflete acerca das possibilidades do uso da teoria das representações sociais e da categoria relações sociais de sexo no estudo do trabalho docente haja vista que sua compreensão passa também por incorporar, na perspectiva de análise, as dimensões socialmente construídas sobre determinados modelos de masculino e feminino. Por meio de uma breve contextualização da profissão docente no Brasil, discute-se como as dimensões sobre masculino e feminino foram sendo historicamente construídas e como diferentes processos contribuíram para a feminização dessa profissão. As análises indicam a existência de uma representação da docência consoante ao modelo de feminino e feminilidade convencional que prevalece na sociedade brasileira. Dentro dessa perspectiva, o estudo das relações sociais de sexo, não obstante sua importância para a compreensão dos processos de constituição e estabilidade das representações sociais acerca do trabalho docente constitui um aspecto que, sem ser novo, ainda resta pouco explorado no contexto brasileiro.

Já na 36ª ANPEd (2013), apresenta-se a pesquisa “Trajetórias na docência: professores homens na Educação Infantil”, de Mariana Kubilius Monteiro e Helena Altmann. O artigo apresenta dados de uma pesquisa que evidencia a trajetória profissional de homens que atuam como professores de Educação Infantil na rede municipal de ensino de Campinas/SP. Os dados coletados através de entrevistas realizadas com sete professores possibilitam analisar questões relativas a diversos momentos de suas trajetórias profissionais. Devido à profissão docente ser uma área de atuação profissional que, no decorrer da história, se tornou predominantemente exercida por mulheres, a análise parte da perspectiva dos estudos de gênero. Embora os cursos de formação inicial de Magistério e Pedagogia sejam realizados atualmente predominantemente por mulheres e a docência em outros níveis de ensino também apresente essa característica desigual, os conflitos relativos ao gênero na docência são evidenciados nas trajetórias dos sujeitos a partir do momento em que ingressam na carreira docente especificamente na Educação

Infantil. Dessa forma, neste texto, discute-se a escolha da profissão e o início do exercício do trabalho docente pelos sujeitos especificamente na Educação Infantil.

Por fim, na 37ª Reunião Nacional da ANPEd, realizada em 2015, foi apresentado o trabalho intitulado “Formação docente, experiência religiosa e sexualidades: problematizações”, de autoria de Roney Polato de Castro, pela Universidade Federal de Juiz de Fora. O trabalho realizado é um recorte da pesquisa de doutorado do autor, que problematizou aspectos relacionados à formação de professores em Pedagogia, atravessados pelas relações de gênero e sexualidades, tendo como espaço de discussão uma disciplina que debate estes temas. Um dado relevante desta pesquisa, apontado pelo autor, refere-se às interlocuções dessas temáticas com as experiências religiosas dos alunos do curso de Pedagogia. Assim, este trabalho objetivou apresentar a problematização das relações entre formação docente, experiência religiosa e sexualidades, embasado em estudos foucautianos.

Além das produções mencionadas, ressalto a importância e a relevância da tese da professora Deborah Thomé Sayão para a elaboração desta dissertação, tendo em vista que foi a partir da leitura de sua pesquisa, ainda no 2º ano da graduação em Pedagogia, que o interesse pela temática surgiu. Ressalto que o encontro com o trabalho da professora Deborah ocorreu devido à minha inserção no Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância – NEPE. Sendo ela uma das professoras fundadoras do NEPE, despertou-me curiosidade em conhecer seu trabalho e ao encontrá-lo e ter o prazer de realizar a leitura, não tinha a dimensão do quanto ele seria um direcionador e uma das peças da minha constituição enquanto professor-pesquisador.

A pesquisa citada, foi defendida no ano de 2005, na Universidade Federal de Santa Catarina, trazendo como título “Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores em Creche”. O trabalho busca compreender como os homens se constituem como docentes na educação das crianças de zero a seis anos – profissão caracterizada como “tipicamente feminina”. A partir das trajetórias profissionais e narrativas dos professores atuantes e daqueles que optaram por desistir da docência, problematiza-se as questões de gênero, bem como conceitos de cuidado/educação, sendo estes princípios indissociáveis na Educação Infantil. O estudo ainda traz a reflexão de que o trabalho docente na educação das crianças de zero a seis anos está permeado por questões

que envolvem as masculinidades e as feminilidades. Por fim, a autora defende que na Creche se tem a possibilidade de desenvolver ações que contribuam para a superação de alguns preconceitos, sendo fundamental investir em mudanças na formação docente.

Ressalto, após estas buscas, a necessidade de discutir este tema e levantar o debate sobre a presença/ausência de professores homens nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município do Rio Grande/RS. Constato que, embora a temática esteja sendo explorada, será de grande valia pesquisá-la e produzir dados acerca da realidade deste município, uma vez que desconheço qualquer trabalho semelhante, tendo este estudo uma grande relevância para nossa região e para futuras discussões que tenham a intencionalidade de problematizar e refletir sobre gênero e docência.

Faz-se necessário o esclarecimento de que, ainda que este trabalho tenha como objetivo analisar a docência de professores homens nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foram considerados neste levantamento as publicações que abordam a Educação Infantil, a fim de expandir as discussões sobre o tema. Esta decisão justifica-se devido ao número reduzido de pesquisas localizadas, que tivessem relação com a temática.

Salientamos que, embora muitos dos teóricos e publicações consultados para auxiliar no processo de escrita deste estudo, bem como os trabalhos citados acima, classifiquem-se no campo Estudos Foucaultianos e dos Estudos Culturais, todavia a presente pesquisa não direciona-se com este olhar, havendo apenas um diálogo com esta perspectiva de análise. Consideramos importante nos aproximar das discussões que estes teóricos e pesquisadores tem produzido, no entanto produção e a análise dos dados não serão embasadas nestas perspectivas, uma vez que há um diálogo e não uma apropriação.

Acredito que esta pesquisa apresenta-se como sendo de suma importância para minha própria construção enquanto professor homem, uma vez que ao conhecer, refletir e problematizar a realidade que se apresenta, espero poder contribuir com minhas experiências, entretanto, mais do que isso, aprender e amadurecer, forjando e constituindo minha identidade docente.

## CAPÍTULO 2

### CAMINHOS METODOLÓGICOS

Narrativa, sujeitos, memórias, histórias e identidades. São a humanidade em movimento. São olhares que permeiam tempos heterogêneos. São a história em construção. São memórias que falam (DELGADO, 2003, p. 23).

Este capítulo intenciona explicitar os caminhos metodológicos que direcionam esta pesquisa, apresentando o tema, o problema e os objetivos desta investigação. Apresentamos ainda os sujeitos participantes deste estudo, delineando e explicando os critérios que nos levaram à participação destes professores.

Fundamentamos ainda a escolha da metodologia de investigação narrativa, bem como os referenciais teóricos que embasam a utilização do método auto(biográfico), demonstrando os caminhos percorridos e a organização dos dados analisados e problematizados a partir das narrativas.

#### **2.1 Definindo o problema de pesquisa: as questões que nos movem e os objetivos desta investigação**

A partir das inquietações acerca da presença/ausência dos homens na docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apresentamos o problema de pesquisa, que surge com o intuito refletir, problematizar e compreender como os homens tem constituído sua identidade docente, bem como tem sido sua formação, experiência e fatores positivos e negativos de tal escolha profissional.

Desta forma, buscamos responder a questão: *“Como os homens tem constituído suas identidades docentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como os desafios e as possibilidades que se apresentam em sua prática e nas relações com os demais sujeitos?”*.

Com a intencionalidade de compreender e chegar à resposta desta grande questão, trazemos objetivos que direcionaram esta pesquisa, sendo eles:

- Objetivo Geral
  - Compreender como os professores homens do Magistério Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio Grande/RS constituem sua identidade docente.
- Objetivos Específicos

- Levantar, junto à SMEd, o número de professores homens que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- Discutir sobre os limites e/ou dificuldades encontradas ao longo de suas experiências profissionais;
- Problematizar o papel dos professores no contexto escolar;
- Verificar as representações de gêneros dos professores homens que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- Compreender como os professores sentem-se exercendo uma profissão com um número reduzido de homens.

Apoiado em Minayo e Gomes (2008), situamos esta pesquisa como sendo de cunho qualitativo, uma vez que essa abordagem descreve melhor as investigações de grupos e segmentos delimitados, de histórias sociais e de relações, para análise de discursos. Conforme De Castro

A opção pela abordagem qualitativa se dá por entender que aqui a pesquisa ganha um novo significado, ou seja, ela é entendida como trajetória circular em torno do que se deseja compreender [...] Deste modo, o homem compreende por que interroga as coisas com as quais vive e convive. Esse homem inserido no mundo atribui significado na relação vivida com os outros, não podendo dissociar-se dela. Assim esta abordagem não permite conclusões, mas possibilita uma construção de resultados, uma vez que as compreensões nunca são definitivas (DE CASTRO, 2009, p. 5663).

As pesquisas de cunho qualitativo assumem caminhos de acordo com os objetivos que se pretendem alcançar, buscando a compreensão dos fenômenos em sua totalidade e no contexto em que estão inseridos os participantes da pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Desta forma, uma abordagem qualitativa nos permite a aproximação com os sujeitos investigados, bem como sua prática cotidiana, apreendendo significados e impressões que vão além de dados mensuráveis. Assim sendo, nesta pesquisa almejo, através da aproximação com a realidade e diferentes experiências, entender subjetivamente a constituição das identidades dos sujeitos, sem ocupar-me com dados quantitativos.

Nesse sentido, buscando conhecer quem são os professores homens que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município do Rio Grande/RS, a partir de consulta realizada junto à Secretaria de Município de Educação – SMEd, no início do mês de dezembro de 2015, recebemos a informação de que havia dez professores homens concursados na rede municipal, no entanto somente seis estão atualmente em sala de aula com os Anos Iniciais. Vale salientar que dentre estes

seis, um deles é o autor da pesquisa, restando cinco possíveis sujeitos de pesquisa, que foram contatados no período de abril a novembro de 2016, sendo que ao entrar em contato, através de visitas às escolas e por meio eletrônico, apresentando a pesquisa, quatro professores aceitaram colaborar e participar da produção dos dados.

## **2.2 Apresentando os sujeitos da pesquisa**

Nesta seção faremos uma breve apresentação dos professores participantes desta investigação, salientando que seus nomes foram preservados, ainda que tenham concordado em contribuir para a produção de dados, assinando um termo de livre consentimento e não exigindo sigilo, mesmo assim consideramos ser mais apropriado tratá-los com nomes fictícios, a fim de garantir o bem estar dos sujeitos.

O primeiro sujeito de pesquisa é o “Prof. A”, ele tem 35 anos, possui formação no Curso Normal e graduação em Letras Português. O “Prof. A” atua a pouco mais de um ano, tendo sido nomeado em abril de 2015.

O segundo participante é o “Prof. E”, que tem 37 anos, possui formação no Curso Normal, graduação em Pedagogia e em Letras Português, além de ter concluído uma especialização e atualmente estar cursando mestrado. O “Prof. E” já atua há mais de quatorze anos na docência, no entanto, trabalha aproximadamente há dois anos na rede municipal do Rio Grande/RS.

O “Prof. G”, tem 27 anos, também é formado no Curso Normal e possui graduação em Pedagogia, ele ainda concluiu duas especializações. Sua experiência é de aproximadamente pouco mais de três anos, tendo sido nomeado na rede municipal do Rio Grande/RS no ano de 2015, com experiência anterior na rede estadual.

O último professor participante é o “Prof. R”, que tem 31 anos, é formado no Curso Normal e graduado em Letras Português, possuindo também especialização. Ele atua nos Anos Iniciais há mais de doze anos, tendo sido nomeado pela primeira vez na rede municipal do Rio Grande/RS aproximadamente há sete anos, conquistando uma nova nomeação no ano de 2015.

## **2.3 A metodologia empregada e os procedimentos da pesquisa**

Nesta pesquisa utilizamos a metodologia da investigação narrativa, pautado em Connelly e Clandinin (1995), para a produção de dados, fazendo uso de entrevistas semiestruturadas que foram gravadas em áudio, a fim de conhecer e compreender as histórias pessoais e profissionais dos professores homens, sujeitos desta pesquisa, bem como forma de produzir as narrativas que posteriormente foram analisadas e discutidas, dando corpo a este trabalho.

Vale salientar que a escolha pela investigação narrativa partiu do entendimento da importância em ouvir diretamente os sujeitos pesquisados (CONNELLY; CLANDININ, 1995). Assim, faremos uso desse percurso metodológico para chegarmos aos significados e aos sentidos que os professores homens produzem sobre suas experiências e práticas docentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Desta forma, a abordagem metodológica da investigação narrativa, permite que os professores homens sejam simultaneamente sujeitos e objetos de pesquisa/estudo. A partir da ideia defendida pelos autores

A investigação narrativa é um processo de colaboração que enseja uma mútua explicação e re-explicação de histórias à medida que a investigação avança. No processo de começar a viver a história compartilhada da investigação narrativa, o investigador tem que ser consciente de estar construindo uma relação em que ambas as vozes são ouvidas [...] uma relação em que ambos, praticantes e investigadores, se sintam ligados por seus relatos e tenham voz com que contar suas histórias (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 21-22).

As narrativas são formas orais e/ou escritas de contar histórias, por conta disto, acredita-se que esta metodologia permite ouvir, pensar e repensar sobre estas histórias, problematizando e produzindo dados significativos. Conforme Benjamin (1994), as narrativas não estão interessadas em transmitir o “puro em si” do que foi narrado ou relatado, mas sim, há um grande interesse em, a partir dos dados dos narradores, retirar elementos e sentimentos que subsidiem uma análise rica em experiências. Muito mais do que informações, as narrativas não buscam determinar fatos ou concluir situações, pelo contrário, elas são inconclusas e permitem compreender e refletir sobre o que foi narrado, assim sendo, narrar é muito mais do que informar, é compreender (CAMASMIE, 2007).

Em busca desta compreensão é que buscamos ouvir os professores sujeitos desta pesquisa, considerando que “a narrativa é uma estrutura central no modo como os seres humanos constroem o sentido. O curso da vida e a identidade

peçoal são vividos como uma narração” (BOLÍVAR, 2001, p.220). Este autor defende que ao serem narradas tanto as trajetórias pessoais e profissionais, as pessoas elaboram e reelaboram conhecimentos sobre sua própria existência, refletindo e avaliando suas experiências e vivências que os constituíram como seres humanos e profissionais, neste caso, professores. Neste mesmo sentido, Connelly e Clandinin (1990), ressaltam que os seres humanos são contadores de histórias desde que nascem, relatando e criando narrativas individuais e coletivas. “Dessa ideia geral se deriva a tese de que a educação é a construção e a re-construção de histórias pessoais e sociais: tanto os professores como os alunos somos contadores de histórias e também personagens nas histórias dos demais e nas suas próprias” (CONNELY; CLANDININ, 1990, p.11).

Segundo Galvão (2005), os sujeitos/narradores relatam suas experiências por meio de variadas formas, no contexto da investigação narrativa. Dentre elas, incluem-se a análise de biografias e autobiografias, histórias de vidas, narrativas pessoais, entrevistas narrativas, etnobiografias. Apesar das diferentes formas de coleta de dados, a autora ainda esclarece que a narrativa é a representação simbólica de uma sequência de acontecimentos relacionados entre si por determinado assunto e pelo tempo.

No campo metodológico, afirma-se que as narrativas referem-se tanto ao fenômeno narrado, quanto à maneira de se compreender as vivências narradas (CONNELY; CLANDININ, 2000). Segundo os autores, as expressões “pesquisa com narrativa” e “pesquisa narrativa” podem ser adotadas, uma vez que as narrativas podem ser consideradas tanto fenômeno, quanto método. Como forma de diferenciar os dois termos, Connelly e Clandinin (2000) recomendam intitular o fenômeno estudado como história e a pesquisa como narrativa.

Ao tratar sobre pesquisas narrativas, Bolívar (2001, p. 2) pondera que “contar as próprias vivências e ler, no sentido de interpretar, ditos feitos e ações, a luz das histórias que os atores narram, se converte em uma perspectiva peculiar de investigação”. Deste modo, ouvir e produzir dados a partir das narrativas dos sujeitos pesquisados, torna-se um desafio e ao mesmo tempo uma maneira muito rica de discutir tal temática, ou seja, através das narrativas dos professores homens, poderão ser problematizados assuntos que subsidiarão a discussão teórica que se propõe nesta pesquisa. Nessa perspectiva, ao serem sujeitos de pesquisa, os professores homens produziram narrativas de suas práticas, ao mesmo tempo que

construíram saberes, refletindo e repensando seu trabalho docente. Segundo Moraes (1999/2000), este movimento possibilita a troca entre pesquisador e pesquisados, de forma que um auxilia o outro neste processo, uma vez que

A narrativa não é um simples narrar de acontecimentos, ela permite uma tomada reflexiva, identificando fatos que foram, realmente, constitutivos da própria formação. Partilhar histórias de vida permite a quem conta a sua história, refletir e avaliar um percurso compreendendo o sentido do mesmo entendendo as nuances desse caminho percorrido e reaprendendo com ele. E a quem ouve (ou lê) a narrativa permite perceber que a sua história entrecruza-se de alguma forma (ou em algum sentido/lugar) com aquela narrada (e/ou com outras); além disso abre a possibilidade de aprender com as experiências que constituem não somente uma história mas o cruzamento de umas com as outras (MORAES, 1999/2000, p.81).

Na mesma direção, Cunha (1997) aponta a dupla dimensão das narrativas, que podem ser usadas para a reflexão da prática docente ou então para fins de pesquisa/investigatórios. A autora ainda afirma que as narrativas tem uma função muito importante enquanto instrumento de formação, não interessando o produto final em si, mas sim a construção dessas narrativas e a reflexão a partir delas. Já na pesquisa, as narrativas são consideradas um instrumento de coleta e produção de dados, sendo que a partir delas, o pesquisador reconhece e valida a importância dos sujeitos como produtores de conhecimentos, narrativas e dados repletos de sentimentos. Conforme Araújo aponta,

A questão central da entrevista narrativa está na possibilidade de termos acesso não ao acontecimento em si, mas também, e especialmente, aos significados e aos sentidos que o professor produz em relação aos mesmos. A visão de mundo que o sujeito produz ao longo da vida sobre as atividades que realiza constituem o cerne da entrevista narrativa (ARAÚJO, 2015, p. 72).

Ao adotar as narrativas como metodologia de pesquisa, fez-se necessário considerar uma especificidade muito importante, a temporalidade. Cabe ressaltar que ao produzir narrativas, os sujeitos contam suas histórias, articulando presente, passado e futuro, sendo de suma relevância analisar esta relação temporal (CONNELLY; CLANDININ, 1995). Conforme Thomson salienta, “[...] ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos ser no presente e o que gostaríamos de ser no futuro” (1997, p. 57). Desta forma, toda a história narrada encontra-se no presente, referindo-se às experiências passadas e projetando algo para o futuro. Salientamos, no entanto, que as

lembranças e as histórias narradas carregam consigo representações do que foi vivido, sendo muitas vezes ressignificadas pelos narradores, ou seja, o que realmente importa para os sujeitos/narradores não são os fatos como realmente aconteceram, mas os significados que eles tiveram, uma vez que

As significações que o professor produz nas narrativas estão relacionadas às suas vivências, às condições sócio-histórico-culturais em que ele vive, às suas condições de trabalho e aos conhecimentos aos quais ele tem acesso, entre outros aspectos. Isso também deve ser levado em consideração na análise. Por isso, na narrativa produzida pelo professor participante da nossa pesquisa empreendemos o esforço de apreensão das vivências que determinam as suas significações sobre o que é ser professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental (ARAÚJO, 2015, p. 73).

Nas investigações narrativas, os dados podem ser produzidos oralmente ou por escrito, sendo a primeira forma citada mais rica em detalhes e espontaneidade, uma vez que ao escrever, os sujeitos/narradores tem mais tempo para pensar e refletir sobre os fatos a serem narrados, não devendo ser esta forma de coleta desconsiderada, pois também carrega muitos significados. Compreendemos que as narrativas escritas oportunizam aos sujeitos pesquisados registrar de forma sistemática e cuidadosa as palavras e situações vivenciadas, no entanto, consideramos que as narrativas produzidas a partir de conversas e entrevistas semiestruturadas possibilitam ao pesquisador coletar e identificar com mais detalhes os fatos e sentimentos expostos a partir das narrativas. Contudo, nesta pesquisa, a narrativa principal que nos interessa e nos movimenta é aquela expressa oralmente pelos sujeitos/narradores, no entanto, após realizadas as transcrições, as narrativas foram encaminhadas por correio eletrônico aos participantes, de modo que tinham liberdade para alterar, incluir ou suprimir alguma informação que julgasse necessária, no entanto não foi solicitada nenhuma modificação.

As entrevistas semiestruturadas previamente agendadas e combinadas com os professores, realizaram-se no período compreendido entre julho e dezembro de 2016, sendo três delas realizadas nas próprias escolas em que os professores atuam e uma delas no espaço da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Com o consentimento dos professores, as entrevistas foram gravadas em áudio, para facilitar o processo de transcrição e fidelidade às narrativas. Para as entrevistas, foi organizado um roteiro estruturado para auxiliar nas conversas com os sujeitos, abordando questões amplas e direcionadoras, a fim de orientar o diálogo e

captar elementos significativos e importantes para serem analisados, tendo como principais aspectos a escolha pela profissão; os percursos formativos dos sujeitos; o ingresso na carreira docente; as experiências enquanto professores; as relações estabelecidas com os sujeitos envolvidos no processo escolar; e as construções e reconstruções das identidades docentes dos profissionais. É importante observar que apesar do direcionamento proposto, as entrevistas não funcionaram com perguntas e respostas, mas sim com questões amplas, a fim de que, a partir das narrativas dos professores, fossem identificados os dados que se buscavam, sendo que os entrevistados tiveram liberdade para narrar e expressar suas vivências.

Quadro 1 – Questões direcionadoras

| TEMA   | QUESTÕES   |
|--|--|
| <p><b>Escolha pela profissão/<br/>Caminhos formativos</b></p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivos que levaram a escolher um curso de formação de professores?</li> <li>• Preconceito ou estranhamento durante a formação?</li> <li>• Experiências familiares/escolares que te motivaram a ser professor?</li> <li>• Em que momento percebeu que gostaria de seguir a carreira docente?</li> </ul>                           |
| <p><b>Ingresso na carreira e<br/>experiências docentes</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• O ingresso na profissão/ a notícia da nomeação?</li> <li>• O fato de ser homem lhe trouxe algum dilema, algum obstáculo/dificuldade?</li> <li>• Recepção nas escolas? E as crianças?</li> <li>• Relação com os/as professores(as) com as quais você trabalha?</li> <li>• Relacionamento com as crianças e as famílias?</li> </ul> |
| <p><b>Identidade docente</b></p>                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conte um pouco sobre sua prática em sala de aula/ rotinas.</li> <li>• Dificuldades na profissão?</li> <li>• O que acha da profissão que desenvolve?</li> <li>• O que é necessário para ser professor?</li> <li>• Mudaria de profissão?</li> </ul>   |

Fonte: MARTINS, pesquisa de mestrado.

No processo de análise dos dados, utilizamos o método (auto)biográfico, uma vez que esta metodologia possibilita que os sujeitos da pesquisa sejam postos como atores e autores de suas narrativas, nos permitindo conhecer e compreender aspectos relevantes de suas experiências, desde a opção por ser professor até os caminhos de sua formação e prática desenvolvida em sala de aula, revelando assim, a constituição de suas identidades docentes. Conforme Dias (2005), o método (auto)biográfico possibilita que o pesquisador faça uso de diferentes instrumentos de coleta e produção de dados, sendo que nesta pesquisa optou-se pelo uso de entrevistas semiestruturadas, que foram realizadas com quatro professores homens da rede municipal do município do Rio Grande/RS, que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Torna-se relevante ainda elencarmos aspectos importantes do método (auto)biográfico com o intuito de explicitar as concepções que direcionaram a coleta e a análise dos dados desta pesquisa, justificando o emprego desta metodologia. Primeiramente, baseado em Ferrarotti (2010), utilizamos os materiais primários, obtidos a partir das narrativas orais dos professores, transcritas posteriormente. Conforme Dias (2002) afirma, ao narrar acontecimentos da vida, o narrador constrói sentidos sobre suas experiências mais significativas, cabendo ao pesquisador organizar e identificar os elementos que requerem maior atenção e podem resultar em análises consistentes e pertinentes.

A pesquisa (auto)biográfica proporciona então o direcionamento do olhar sobre os sentidos atribuídos às experiências narradas, aproximando-se do cunho qualitativo apontado por Bogdan e Biklen, ao afirmarem que

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra (1994. p. 51).

Salientamos a importância de aproximar-nos da organização empregada por Dias (2002), em sua pesquisa sobre os processos identitários de professoras alfabetizadoras. A autora, utilizando o método (auto)biográfico e princípios da análise de conteúdo, com algumas adaptações, estruturou a análise dos dados em sua pesquisa em três momentos – análise horizontal, análise vertical e síntese.

Verificando a proximidade dos trabalhos, embora as identidades investigadas sejam distintas, acreditamos que ser viável a articulação de seu método de análise com os dados desta dissertação.

Desta forma, a análise dos dados foi organizada em três momentos, com o intuito de construir uma “síntese interpretativa de cada percurso individual e coletivo” (DIAS, 2002. p.59). Os dados foram organizados e analisados primeiramente através de uma análise vertical, onde procuramos encontrar nas narrativas elementos significativos sobre os caminhos formativos que conduziram os professores à docência, considerando também as experiências e as relações estabelecidas na prática profissional, contudo sempre objetivando relacionar os vivências narradas com a construção das identidades docentes. Ao realizarmos a análise horizontal, buscamos encontrar aproximações e distanciamentos entre as narrativas dos sujeitos entrevistados, possibilitando uma visão ampla de sua constituição identitária. Enfim, ao sintetizarmos as análises, produzimos o entrecruzamento dos elementos suscitados a partir das narrativas, produzindo assim uma síntese dos processos de constituição das identidades docentes dos professores participantes desta pesquisa.

Buscando promover uma melhor visualização das sínteses produzidas, apresentamos as análises dos dados em forma de três artigos científicos que foram submetidos à revistas, com o objetivo de socializar os conhecimentos produzidos durante a construção desta dissertação. Nesta direção, apontamos que cada um dos artigos responde alguns dos aspectos analisados nas narrativas, sendo que eles se complementam e tem o mesmo objetivo geral que é o de compreender a constituição das identidades docentes dos professores homens que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

## **CAPÍTULO 3**

### **DOCÊNCIA, IDENTIDADES E GÊNEROS**

Neste capítulo apresentamos a fundamentação teórica com relação a presença/ausência de professores do gênero masculino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, trazendo discussões sobre docência, identidades e gêneros, buscando compreender como os homens inserem-se no magistério infantil, sendo esta uma profissão tida como destinada às mulheres, devido a historicidade da organização profissional docente com crianças, que constituiu-se como uma extensão do convívio familiar, afirmando que para atuar na docência seriam necessárias características dóceis e delicadas, consideradas intrínsecas ao gênero feminino, ocasionando o distanciamento dos homens da profissão docente, produzindo a realidade existente atualmente, na qual a maioria dos profissionais que atuam na docência com crianças são mulheres.

Tendo como objetivo problematizar as masculinidades produzidas e vivenciadas pelos professores homens que atuam nos Anos Iniciais, ao constituírem suas identidades docentes, buscamos romper com as representações impostas histórica e socialmente, onde a docência constituiu-se com um campo de atuação quase que exclusivo das mulheres, reflexo das mudanças ocorridas ao longo dos anos, onde percebemos a feminização da docência e o distanciamento dos homens desta profissão. Além disso, abordamos ainda a produção e constituição das identidades, sendo estas plurais e instáveis, construindo-se e reconstruindo-se constantemente a partir das experiências vividas.

Deste modo, esse capítulo está organizado em três seções, a primeira abrangendo a constituição histórica da profissão docente, na segunda parte do texto abordamos as identidades docentes, além de problematizarmos questões referentes às representações sociais e suas implicações na constituição identitária de professores homens. Por fim, trazemos a discussão a respeito das influências do gênero na constituição profissional dos professores, bem como os modos de ser e viver suas masculinidades em uma profissão vista como sendo feminina.

#### **3.4A constituição histórica do Magistério: a docência e sua transformação em uma profissão feminina**

Historicamente, o magistério, principalmente a prática docente nos primeiros anos da Educação Básica, tornou-se um campo de atuação quase que exclusivo do universo feminino, devido ao fato de associar características como gostar de crianças, paciência, delicadeza ou ainda a maternidade como requisito básico para a prática docente com crianças (SAPAROLLI, 1997), ocasionando o distanciamento dos homens das salas de aula na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Conforme Welzer-Lang (2004, p. 118) diz, “para ser valorizado, o homem precisa ser viril, mostrar-se superior, forte, competitivo [...] senão é tratado como os fracos e como as mulheres, e assimilado aos homossexuais”.

A educação das crianças durante um longo período de nossa história esteve sob a responsabilidade dos homens, mais precisamente desde a chegada da Ordem Jesuítica no Brasil em 1549 até o século XIX. Como aponta Louro,

Vale lembrar que a atividade docente, no Brasil, como em muitas outras sociedades, havia sido iniciada por homens – aqui, por religiosos, especialmente jesuítas, no período compreendido entre 1549 e 1579. Posteriormente, foram os homens que se ocuparam com mais frequência, tanto como responsáveis pelas “aulas régias” – oficiais – quanto como professores que se estabeleciam por conta própria (LOURO, 2001, p. 449).

Conforme salientam Carvalho (1999) e Louro (1997), foi no século XX que a feminização do magistério teve origem em nosso país. Louro (1997, p.95) ainda esclarece que “o magistério torna-se uma escolha profissional admitida e indicada para mulheres”. Ao longo dos anos a feminização no Magistério Infantil foi crescendo cada vez mais, tendo em vista que esta profissão é conhecida historicamente por oferecer baixa remuneração, um dos motivos que ocasionou o afastamento dos homens e contribuiu para que este campo fosse quase que exclusivo das mulheres.

Sendo assim, construiu-se socialmente a representação de que para trabalhar no magistério com crianças, precisaria ser mulher, uma vez que elas já veem de uma educação que as prepara e capacita para isso, naturalmente, desconsiderando que como qualquer outra profissão é necessário estudo e preparação formal para executar tal função. Sobre isso, Costa (2003) afirma que

O campo profissional do magistério [...], maciçamente povoado por mulheres, tem sido pródigo na fabricação de representações que enquadram as professoras em uma certa “ordem do coração”, oposta à “ordem da razão” [...] Além disso, estimular as conexões entre o gênero

feminino e aquelas esferas de atuação que têm sido construídas com profundos vínculos com o mundo doméstico, privado, contribuiria para manter as mulheres subtraídas da participação democrática no domínio público e atrelaria a constituição de suas identidades sociais às políticas neoconservadoras em andamento (COSTA, 2003, p. 60).

Hoje, ao falarmos sobre a feminização do magistério, precisamos compreender os diferentes fatores que contribuíram para isso, sendo o principal deles a garantia à educação e a escolarização conquistada ao longo dos anos pelas mulheres. Considerada uma profissão masculina até o final do século XIX, a docência feminina, no Brasil, aos poucos vai tomando lugar na educação, tendo em vista os impedimentos morais da época que consideravam inadequado que as meninas fossem educadas pelos professores homens. Conforme Almeida (1998), são dois os motivos para essa inserção das mulheres no magistério, primeiro pelo repúdio à co-educação liderado pela Igreja Católica, que considerava inadequado meninos e meninas estudando juntos, dividindo os mesmos espaços. O segundo motivo, conseqüente do primeiro, foi pela “necessidade de professoras para reger as classes femininas” (ALMEIDA, 1998, p. 65). Com a inserção das mulheres no mercado de trabalho, o magistério torna-se um lugar indicado e adequado a elas, tendo em vista os papéis assumidos nos lares.

Todavia, há de se considerar que o cuidar e o servir embutidos no Magistério Infantil agiram como forma de sexismo, uma vez que cuidar de crianças e servir sempre foram consideradas serviços de baixa qualificação (APPLE, 1995). Estes ideais colaboraram para o afastamento dos homens da profissão e até hoje refletem-se nos baixos salários e na desvalorização da carreira docente.

De acordo com Almeida (1998), a história do magistério é marcada por lutas e por conquistas em nossa sociedade. A inserção na docência foi mais uma dessas vitórias, uma vez que ao ser professora, as mulheres tinham a oportunidade de estar no mercado de trabalho, em uma profissão intelectual e assalariada. Esta nova posição ocupada pelas mulheres não foi fácil, pelo contrário, foi fruto de intensas lutas e embates, liderados, na maioria das vezes, pelas próprias mulheres. No entanto, nem tudo aconteceu como o esperado. Ao mesmo tempo em que as mulheres buscavam espaço na sociedade, o avanço da industrialização demandava trabalhadores que se submetessem a baixos salários. Desta forma, paulatinamente, as mulheres passaram a fazer parte do mercado de trabalho, mais em função da necessidade de profissionais que ocupassem as vagas abertas, sendo que com a

modernização os homens passaram a buscar novos campos de atuação, abrindo então espaço na docência para que as mulheres pudessem atuar, como afirma Ferreira (2015) “uma hipótese a levantar talvez fosse que as mulheres não entram porque os homens saem da docência, mas que os homens não se voltam às vagas novas criadas, que foram ocupadas pelas mulheres” (FERREIRA, 2015, p.177).

Contudo, conforme Louro (2001) aponta, o ingresso das mulheres na profissão não ocorreu sem resistências e críticas. A identidade docente, hoje naturalmente ligada às mulheres, foi construída com muito esforço, pois elas enfrentaram batalhas e precisaram ser firmes diante das discussões e polêmicas, sendo que chegou-se a considerar uma atitude impensada e insensata permitir que elas fossem professoras, uma vez que as mulheres eram vistas como “[...] despreparadas, portadoras de cérebros ‘pouco desenvolvidos’ pelo seu ‘desuso’ [...]” (LOURO, 2001, p. 450).

Devido ao ingresso das mulheres no magistério, outras conquistas foram alcançadas posteriormente, como a abertura em outros espaços profissionais, como bem aponta Almeida,

Para as professoras primárias do começo do século, o magistério foi o ponto de partida, foi o possível no momento histórico em que viveram. Significou o trânsito do invisível para a visibilidade e a realização de alguma coisa, que não o pouco prestigiado serviço doméstico. [...] que conquista poderia ser melhor? O magistério era o trabalho intelectual e assalariado sem conotação pejorativa, era o estatuto conferido pelo conhecimento e pelo uso da inteligência. Tinha o poder de conceder uma palavra abalizada num meio ignorante. Conferia mobilidade social, mais liberdade pessoal e respeito entre as classes trabalhadoras. Possibilitava bem estar econômico e pessoal (ALMEIDA, 1998, p. 211).

Ao assumirem a profissão docente, às mulheres foram abertas novas possibilidades e alternativas, sendo que elas não precisavam apenas preparar-se para casar e servir ao marido e futuramente aos filhos, mas podiam também exercer uma profissão, além daquelas que já eram habitualmente destinadas a elas, como costureiras, parteiras, empregadas domésticas. Em vista dos postos oferecidos, ser professora apresentava-se como uma função mais agradável e de maior prestígio, oferecendo ainda acesso à cultura. Porém, algumas pessoas consideram que “[...] o maior motivo de as mulheres terem buscado o magistério estava no fato de realmente precisarem trabalhar” (ALMEIDA, 1998, p. 71). Hypolito (1997) defende que as mulheres, ao ocuparem o magistério, abriram também espaço para assumir

outros lugares na vida pública, uma vez que ao deixarem o espaço privado do lar, vislumbraram novas conquistas e novos horizontes.

O ingresso na profissão possibilitou a participação econômica e social, futuramente política. Essa concepção que considera o magistério como profissão adequada unicamente para as mulheres revela a desigualdade de gênero e o sexismo que está presente em nossa sociedade, relacionando o exercício da profissão às características femininas, com o intuito de naturalizar a desvalorização salarial, ao afirmar e reafirmar que a profissão docente não demanda grandes esforços para exercê-la.

Assim, as funções que as mulheres exerciam em casa, como cuidar e educar os filhos passaram a ser repassadas à docência. E como os discursos nos constituem e constroem verdades, esta representação criou tanto espaço que hoje torna-se espantoso ver um professor homem atuando com crianças.

Quando alguém ou algo é descrito, explicado, em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma “realidade”, instituindo algo como existente de tal ou qual forma. Neste caso, quem tem o poder de narrar o outro, dizendo como está constituído, como funciona, que atributos possui, é quem dá as cartas da representação, ou seja, é quem estabelece o que tem ou não tem estatuto de “realidade” (COSTA, 2003, p. 42).

A feminização do magistério então, que iniciou com as lutas das mulheres, teve um grande avanço devido ao crescente desinteresse do gênero masculino, devido às novas funções que surgiram e muitas vezes pelo fato do salário da profissão docente não ser atrativo. Além disso, a possibilidade de conciliar as funções já exercidas em casa pelas mulheres foram importantes para o crescimento do interesse pela docência.

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

Conforme os homens foram abandonando a docência, as mulheres assumiram este espaço, atraídas pela oportunidade profissional e com o reforço do

discurso de elas seriam as pessoas ideais para lidar com a educação das crianças, uma vez que naturalmente carregavam consigo o dom da maternagem, sendo guardiã dos valores morais e sociais. Delas esperava-se a docilidade e a gentileza necessárias para ensinar e educar, não só os conteúdos escolares, mas valores e regras para vivermos em uma sociedade que não questione o poder político dominante.

Por conseguinte, fica claro que o distanciamento dos homens da docência, principalmente no início da Educação Básica, ao longo do tempo, deve-se sobretudo ao investimento e à busca por melhores empregos e remunerações, propiciados pelo desenvolvimento industrial do nosso país e sua modernização, considerando que “[...] a economia capitalista industrial demandava a criação de novos empregos a serem preenchidos pela população masculina [...]” (ALMEIDA, 1998, p. 70). Assim, aliado a este fator, podemos afirmar que a cobrança social de que o homem deve ser o provedor da família teve muita influência neste processo. No entanto, há quem afirme que

Não é só pelo problema financeiro, da baixa remuneração que os homens não buscam o Magistério. Vejo mais como um preconceito, um estereótipo social. Existem homens trabalhando no setor de serviços, às vezes portadores de escolaridade de segundo grau, trabalhando no comércio ou em escritórios que, considerando a sua jornada de trabalho, têm salário inferior ao das professoras. Não é que eu considere o salário das professoras alto, não há como pensar assim. O problema é que parece, os homens não buscam o magistério porque tradicionalmente, essa é uma profissão vista como feminina, “Lidar com criança é serviço de mulher”, em casa e na escola. É assim que pensam, na nossa sociedade, não só os homens, mas, o que é pior, as próprias mulheres (NOVAES, 1984, p. 96).

A partir das palavras de Novaes (1994), compreendemos que não é só a questão da baixa remuneração da profissão que afastou e afasta os homens da docência, mas o fato da representação que foi criada e difundida na sociedade, onde somos constituídos e formados com o pensamento de que ao ingressar na escola as crianças serão recebidas por professoras, uma vez que esta é a ordem natural, afinal elas estão saindo do ambiente familiar, e, por consequência devem ser recebidos por profissionais que se assemelhem com a família, mais precisamente as mães. No entanto, faz-se necessário que rompamos com este estereótipo e tenhamos a consciência de que independente do gênero, é o gosto pela profissão, aliado à formação de qualidade que habilita os profissionais para atuarem em qualquer etapa da educação.

Toda vez que me perguntam qual a minha profissão e respondo que sou professor, eu espero pela segunda pergunta, e ela sempre vem: “professor de quê?”. Já presenciei expressões das mais diversas destes meus curiosos interlocutores, seguidas, sempre, impreterivelmente, de comentários que buscam amenizar as expressões – na maioria dos casos, de espanto: “nossa, diferente, né?”, “mas pode?”, “que bom, assim as crianças se acostumam com homem desde cedo”. Nestes poucos exemplos, encontram-se expressos o senso comum ligado à construção cultural e histórica, o estranhamento e os discursos e as relações de gênero (FONSECA, 2011, p.40).

Os homens, ao optarem por uma área de atuação quase que abandonada pelo gênero masculino, assumem os riscos e os desafios impostos pela sociedade. Não basta apenas buscar a formação necessária, mas frequentemente são postos à prova, tendo que superar preconceitos e demonstrar sua competência, sendo muito mais cobrados do que as mulheres.

### **3.5 Identidades docentes em foco**

[...] por que se fala tanto, hoje, em identidade docente? [...] Como resposta inicial à questão, poderíamos dizer que vivemos num período em que há a tentativa de cunhar novas identidades para substituir antigas, embora essas não queiram aposentar-se simplesmente, e daí os conflitos que aparecem na literatura acadêmica, nas políticas educacionais e em nosso trabalho cotidiano (FERREIRA, 2011, p. 107).

Conforme Hypolito (1997) afirma, hoje em dia tem se perdido a noção histórica da construção da identidade docente com seu caráter feminino, sendo que imagina-se equivocadamente que o magistério sempre foi, por natureza, uma profissão feminina, demarcada pela vocação. Esta visão do magistério como vocação, defendida principalmente pela Igreja por razões político-religiosas conservadoras e autoritárias, se propaga até hoje, sendo um entrave na profissionalização e valorização da carreira docente.

Assim como em qualquer outra profissão, os homens precisam constituir suas identidades e superar os desafios impostos, a fim de que possam executar seu trabalho de forma que atinja seus objetivos, independente do seu gênero. Além da formação inicial e continuada, os homens precisam romper com as representações que são esperadas da profissão, uma vez que “as identidades docentes – e as representações a elas associadas – não são conferidas ao acaso, e não dependem exclusivamente da formação recebida, como se se tratasse de um aspecto

meramente técnico” (FERREIRA, 2011, p. 107). Como bem apontam Garcia, Hypolito e Vieira (2005), a identidade profissional dos docentes

[...] é assim entendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão — certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente —, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola (GARCIA, HYPÓLITO e VIEIRA, 2005, p. 54).

Precisamos ter a noção clara de que o conceito de identidade docente não é algo estático, mas sim está em constante transformação, evoluindo e desenvolvendo-se ao longo dos anos, acompanhando as mudanças na sociedade. A identidade não é algo que já se nasce, mas sim uma construção social, que se desenvolve durante a vida.

Sabemos, no entanto, que a identidade docente é construída e constituída ao longo da trajetória de vida pessoal e profissional dos professores, a partir de experiências positivas e negativas nas quais eles vão aprendendo e aperfeiçoando-se na profissão. Sacristán (1999) ratifica esta tese ao entender que a constituição das identidades está diretamente ligada aos saberes construídos pelas experiências acumuladas na prática social e coletiva. Nesta mesma direção, Cardoso afirma que

[...] as formas pelas quais os professores constroem, reconstróem ou mantêm a sua identidade de professores homens revelam-se de suma importância para o entendimento dos conflitos e das contradições existentes no desempenho de sua profissão. Afinal, os professores exercem uma profissão socialmente definida como feminina. Assim, a prática e a identidade docente dos professores devem ser compreendidas como formas de se representar a masculinidade na escola (CARDOSO, 2007, p. 4).

De tal modo, estas construções e reconstruções das identidades docentes dos professores homens apresentam-se como indicadores para o conhecimento e o entendimento dos conflitos e contradições impostas no trabalho desses sujeitos, uma vez que estes assumem atributos que socialmente não lhes pertencem, sendo necessário frequentemente reforçar suas masculinidades e competência no desenvolvimento de sua atuação pedagógica. Ao assumir uma profissão vista como feminina, aos homens são atribuídas algumas expectativas, Connell (1995) salienta que existem perspectivas e aspirações que pressionam os homens a agirem de

acordo com o que a norma social considera como adequado, não fugindo do que se espera de um professor, mas também sem ferir o que se espera do sujeito masculino.

Considerando os estudos de Nóvoa (1995), observamos que é na caminhada que o professor constrói sua(s) identidade(s), de maneira que os percursos percorridos, bem como as concepções que se tem de si próprio e de conceitos ligados à profissão que é constituído o processo identitário. Nessa mesma perspectiva Arroyo (2000) reflete sobre esta questão, ao escrever sobre o ofício de mestre, considerando a realidade docente no Brasil, quando afirma que “dói a imagem de professor que carregamos, a imagem de professor que a mídia e os governantes projetam sobre os mestres da Escola Básica. [...] São as imagens dos outros projetadas sobre o magistério” (ARROYO, 2000, p.13). Esta afirmação nos leva a pensar sobre o quanto estamos impregnados por representações, muitas vezes nos deixando levar mais pelo que dizem a nosso respeito, do que pelo que realmente somos. Somos constituídos muitas vezes não só por nossas práticas e vivências, mas pelos discursos sobre a profissão docente.

### **3.6 Gênero e docência: um debate necessário**

Ao aceitarmos que a construção do gênero é histórica e se faz incessantemente, estamos entendendo que as relações entre homens e mulheres, os discursos e as representações dessas relações estão em constante mudança. Isso supõe que as identidades de gênero estão continuamente se transformando (LOURO, 1997, p.39).

O debate acerca de gênero, articulado à docência se faz necessário, para compreendermos como se dá o rompimento com as representações impostas pela sociedade, ao definir que o gênero feminino está apto para atuar no magistério, principalmente com as crianças. No entanto, não temos a intenção de aprofundar a discussão sobre o conceito de gênero, uma vez que os estudos sobre este tema tem crescido cada vez mais, todavia, é importante que tenhamos um panorama geral do que iremos problematizar.

Como Ferreira (2008) apresenta, foi a partir das reflexões dos movimentos feministas, nos anos de 1960 que surgiu a discussão sobre o conceito de gênero. O autor ainda afirma que ao gênero costuma-se atribuir o significado de uma construção social das diferenças sexuais ou diferenças biológicas, reconhecendo

que os sujeitos não são iguais, portanto não podem ser classificados como superiores ou inferiores. De acordo com os pesquisadores sobre o tema, os estudos de gênero contribuiu para a desnaturalização de concepções sócio biológicas, desmistificando o ideal de mulher como sexo frágil e buscando romper com os binarismos. Louro salienta que “o que nos interessa não é propriamente a diferença sexual, mas a forma como essa diferença é representada ou valorizada, aquilo que se diz ou se pensa sobre a diferença” (LOURO, 2000a, p. 77).

No contexto atual de nossa sociedade, tornou-se rara a presença masculina na docência com crianças. Esta realidade é fruto da desvalorização que a profissão recebeu ao longo dos anos, bem como à ideia de que para atuar com crianças precisa ser mulher. Como enfatiza Vianna (2001/2002), até o 5º ano do Ensino Fundamental, a presença de mulheres no exercício do magistério pode chegar a 80%. Já os dados do Censo Escolar da Educação Básica, realizado em 2007, confirmam que “nas creches, na pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental, o universo docente é predominantemente feminino (98%, 96% e 91%, respectivamente)” (BRASIL, 2009, p. 22).

Deste modo, faz-se necessário reverter o ideário de que para ser professor de crianças basta ser mulher. A docência não está ligada ao gênero, mas sim ao desejo de ser professor e muito mais do que isso, à profissionalização, uma vez que hoje em dia tem se buscado que os docentes tenham qualificação e não só formação inicial, mas também continuada.

Embora lado a lado na mesma profissão, homens e mulheres são atingidos diferentemente nesta política de identidade. Apesar de sujeitos à mesma ação subjetivadora e construtiva das narrativas, os homens ocupam outra posição na política da representação, sendo recorrentemente, vinculados à esfera do público, do visível, da racionalidade, da objetividade (COSTA, 2003, p. 59).

É possível constatar a ausência dos homens na docência desde os cursos de formação, uma vez que eles não são atraídos devido às representações que se tem da profissão, bem como a desvalorização que ela tem sofrido constantemente. São raros os casos, principalmente no município do Rio Grande/RS, local desta pesquisa, onde se encontram professores homens nas escolas, fruto de uma construção histórica e social, que afasta os homens do magistério, principalmente

com crianças, uma vez que não considera-se uma função adequada ao gênero masculino.

Como destaca Sayão (2005), a realidade presenciada no Brasil, onde existem poucos professores homens atuando na educação de crianças, provoca estranhamentos ao serem vistos exercendo a docência. Apesar disso, como aponta a autora, esta realidade não é reproduzida em muitos outros países tidos como desenvolvidos, que apresentam maior igualdade entre os gêneros, no que tange às oportunidades de trabalho, sendo este fato de extrema importância no campo educacional, uma vez que a presença de professores homens em sala de aula, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, possibilita novas experiências para as crianças, influenciando na construção de aprendizagens, sendo que desde a infância inicia-se a conscientização de que tanto homens, como mulheres podem assumir diferentes espaços, rompendo com os limites historicamente demarcados em nossa sociedade.

Considerando os estudos sobre relações de gênero, baseado em Scott (1995) e Louro (1997), “e partindo da ideia de que as interações estabelecidas entre professor e crianças fazem parte das experiências objetivas e subjetivas que vão criando tanto as suas personalidades quanto seus papéis sociais de gênero” (CUNHA, 2012, p.3), faz-se extremamente necessário discutirmos a respeito dos desafios que os homens enfrentam ao assumir seu espaço na docência. Como salienta Carvalho

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

As representações sociais apresentam grande influência nos sentidos que os homens possuem de si na docência, fazendo com que muitas vezes se esforcem para justamente romper com as características tidas como naturais no trabalho docente, àquelas que eminentemente as professoras devem carregar consigo, pelo simples fato de serem mulheres. Estes reforços e controles constituem e produzem as identidades profissionais dos professores homens, fazendo que a docência seja

um constante campo de conflitos e de lutas, sendo que as maneiras de ser e estar na profissão docente estão sob vigilância. Assim,

[..] poder-se-ia pensar que os homens afastam-se do magistério dos anos iniciais por não ser esta função compatível com o rol de profissões socialmente adequadas ao indivíduo masculino? Quais características uma profissão deveria ter para ser considerada como masculina? Quais as desafios e potencialidades para aqueles que se afastam das características esperadas para seu gênero e aproximam-se, por exemplo, do magistério dos anos iniciais? (FONSECA, 2011, p.91).

Analisando os questionamentos apontados por Fonseca (2011), precisamos refletir e problematizar acerca das distinções entre homens e mulheres, das exclusões que são impostas a cada um dos gêneros e do quanto ainda hoje, em pleno século XXI vemos impregnados em nossa sociedade, sentimentos e preconceitos que refletem diretamente nas escolhas das pessoas quanto aos seus modos de ser e viver, além de ter influência direta na decisão por uma ou outra profissão. Afinal, o que impede um homem de assumir a docência com crianças, se ele passar pela mesma formação que as mulheres, seria ele incapaz de desenvolver esta atribuição? Infelizmente não temos como extinguir com este imaginário, mas podemos reduzi-lo ao conhecermos experiências de professores homens que constituíram suas identidades enfrentando os desafios impostos, adaptando-se e através da ação e reflexão, moldando suas práticas a fim de se enquadrar e muitas vez mostrar sua capacidade enquanto profissional.

Segundo afirmam Batista e Codo (2002), nota-se um crescimento gradual, porém ainda pequeno de homens na profissão docente, até então majoritariamente feminina. Este movimento de retorno dos homens para as salas de aula pode desencadear uma nova identidade da profissão. Ao discutirmos a relação entre identidade de gênero e trabalho e ao avaliarmos que a profissão docente não tem gênero predefinido, podemos almejar que haja maior aceitação tanto dos homens na docência, quanto, cada vez mais, das mulheres assumindo outros espaços, como tem acontecido atualmente.

Abordando as discussões acerca do gênero relacionado à docência, é importante trazermos elementos que apontam a construção das masculinidades presentes nas representações e no cotidiano. A partir da década de 1960 começaram a emergir os estudos sobre masculinidades, juntamente com o movimento feminista, tendo sido fruto de ações implementadas pelos movimentos

feminista, gay e lésbico, em busca do rompimento das diferenciações sociais e das diferenças sexuais as quais estavam submetidas as mulheres e outras minorias de gênero (ARILHA; RIDENTI; MEDRADO, 1998). No entanto, mesmo sendo um assunto muito importante a ser discutido, as questões levantadas pelo feminismo foram mais intensas na busca pelos direitos das mulheres, ficando os estudos sobre masculinidades em segundo plano, até que na década de 1980 eles foram ressurgindo, especialmente nos países anglo-saxões, sendo despertado o interesse pela discussão acerca da construção social das masculinidades. Já no Brasil, o avanço destes estudos se deu somente em meados dos anos 1990.

A fim de promover a discussão do conceito de masculinidades e a constante necessidade de enquadramento proposto pela sociedade, muitos discursos sobre o que é ser homem vêm emergindo, levando-se em conta os conceitos de gênero, poder e a necessidade de ruptura com a relação binária entre os gêneros. Assim, baseado em Fonseca (2011), serão abordados neste momento a ideia de masculinidades-menores, de supremacia masculina e da crise que as masculinidades passam com o passar do tempo, considerando tanto as sexualidades, quanto as masculinidades como um “dispositivo histórico”, uma invenção social com a intencionalidade de regular, normatizar e produzir “verdades” (LOURO, 2000b, p. 11-12).

Todos nós, desde muito cedo, na mais tenra infância somos ensinados e muitas vezes construímos um ideal de masculinidades e feminilidades, assumindo maneiras de educar e lidar com meninos e meninas, tratando-os de formas distintas, reforçando o binarismo entre os gêneros. Criamos um ideário de que ao ser homem é preciso demarcar suas masculinidades, afastando-se de tudo o que é considerado socialmente como feminino, como as cores, os espaços, os trejeitos, emoções, artefatos, entre outros (DAMATTA, 1997). Trata-se então de negar tudo aquilo instituído como sendo do universo feminino (NOLASCO, 1997), como também afirma Elisabeth Badinter, “ser homem significa não ser feminino; não ser homossexual; não ser dócil, dependente ou submisso; não ser feminino na aparência física e nos gestos; não ter relações sexuais e nem muito íntimas com outros homens; não ser impotente com as mulheres” (1993, p.117). Neste sentido, cria-se o distanciamento das características que possam assemelhar-se à qualquer traço de feminilidade e busca-se uma relação direta às identidades masculinas já conhecidas e instituídas como sendo corretas, ou seja, tornamo-nos homens ou mulheres através das

relações sociais, históricas, espaciais e temporais, rompendo com o discurso biológico de naturalidade (FONSECA, 2011, p.88).

Entretanto, observamos então que o conceito de masculinidade não é algo fixo, estático ou imutável, existindo assim, masculinidades, construídas histórica e culturalmente, sofrendo modificações de acordo com a época e o lugar. Elas resultam das relações humanas, das interações, da construção das identidades individuais e coletivas. Os homens e mulheres, como seres sujeitos a mudanças, constroem e reconstróem suas identidades, seus comportamentos e formas de expressar-se na sociedade.

Vivemos em uma sociedade em que posturas e discursos são naturalizados, instituindo e impondo padrões de comportamentos que devem ser obedecidos e seguidos a fim de encaixar-se naquilo que a sociedade dita como sendo certo. Se porventura um indivíduo foge às convenções estabelecidas, com relação as masculinidades, gera-se então a desconfiança e muitas vezes a vigilância, de modo que se tenta levá-lo ao padrão e comum. São então determinados lugares e territórios em que cada gênero pode transitar, de acordo com os estudos foucaultianos, essa regulação dá-se devido as relações de poder presentes na sociedade, de tal modo, que ele torna-se responsável por ditar a forma como os sujeitos devem portar-se e agir,

Ou seja, não seriam somente a força, o corpo masculino entre outras variáveis que determinam quais seriam as profissões masculinas ou femininas, mas a meu ver, as relações de poder como já mostraram tantos estudos. Entendendo que as relações de poder são formadas no interior dos discursos, nos “campos de forças sociais”. [...] Essas resistências permitem rever a ordem não tão “natural” entre o poder e os gêneros (VITELLI, 2008, p. 172).

Por conseguinte, ao tentar romper com as representações sociais, os homens que aventuram-se em sair do espaço tido como masculino e inserem-se em atividades e/ou profissões ditas como sendo destinadas às mulheres, são considerados fora de lugar, como teorizou Cardoso (2007), são homens que resistem e ousam em adentrar em novos lugares, como a docência com crianças, rompendo com os padrões instituídos e permitindo-se construir suas masculinidades independente de rótulos ou classificações, deixando de lado os julgamentos e até mesmo apontamentos que possam vir a surgir.

Considerando os apontamentos sobre as masculinidades, podemos problematizar o distanciamento dos homens da docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que esta não seria uma profissão compatível com as profissões socialmente indicadas ao gênero masculino. Ainda assim, existem homens que ocupam tal função, ao decidirem romper com os pré-conceitos existentes, buscando então a formação necessária e constituindo suas identidades e masculinidades enquanto professores homens.

Todavia, ao resolver ir de encontro ao que socialmente e historicamente é visto como natural, os professores homens precisam muitas vezes demonstrar resistência e assumir uma postura de enfrentamento aos olhares atento e vigilantes que lhes são direcionados. Faz-se necessário ressaltar que, assumir um lugar no qual são minoria, é uma atitude de coragem e exercício de liberdade frente aos seus desejos e vontades profissionais, uma vez que a escola deve ser um espaço plural e democrático, onde todos podem e devem empenhar-se para formar e possibilitar o desenvolvimento de pensamentos críticos e livre de preconceitos e discriminações.

Por ser um tema de muita relevância na atualidade, destacamos que os estudos de gênero, bem como sobre as masculinidades são bastante importantes para compreendermos a realidade que estamos vivenciando, além de trazer para o centro do debate a presença/ausência dos homens em atividades socialmente tidas como femininas, como é o caso da docência com crianças.

Estes estudos contribuem na compreensão de temas relevantes, além de propiciarem que estes sujeitos que muitas vezes são considerados fora de lugar possam reafirmar suas identidades pessoais e profissionais, uma vez que não é a profissão ou os modos de ser ou agir que definem a masculinidade (RABELO, 2013), aliás, “não se *nasce* Homem, nem se *é* Homem, empenha-se constantemente na busca de *tornar-se* Homem. A virilidade representa justamente o investimento numa rede de relações com a busca do reconhecimento da masculinidade” (AREDA, 2006, p. 1).

Por fim, cabe salientar que na sociedade em que vivemos, é fundamental que este tema seja discutido e problematizado, para que além de ouvirmos e conhecermos quem já atua em sala de aula, possamos abrir caminhos para novos professores, que estejam dispostos a enfrentar os limites e superá-los, a fim de que a educação possa ser um espaço democrático e livre de preconceitos, rompendo assim, com as representações impostas histórica e socialmente.

## **CAPÍTULO 4**

### **ANÁLISES DAS NARRATIVAS: PROBLEMATIZANDO A CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES DOCENTES EM ARTIGOS QUE SE COMPLEMENTAM**

Este capítulo apresenta os artigos científicos escritos a partir da análise dos dados e resultados da pesquisa, construídos com base no método auto(biográfico). Neste espaço exponho os elementos expressos em cada artigo, bem como os objetivos específicos que cada um se detém, considerando o problema e o objetivo geral da pesquisa.

Cabe salientar que os artigos estão dispostos na íntegra<sup>6</sup>, como foram encaminhados às revistas, respeitando a organização e as diretrizes solicitadas para publicação. Desta maneira, admitimos que ao optarmos por apresentar os resultados da pesquisa em forma de artigos, corremos o risco de que algumas questões sejam abordadas repetitivamente, devido à necessidade de contextualização da pesquisa em cada texto produzido, a fim de que os leitores possam compreender cada artigo, tanto de forma separada, como na pesquisa completa.

Sabemos que ao redigir um artigo somos conduzidos por normas e limites que muitas vezes impossibilitam maior aprofundamento de algumas discussões, no entanto, defendemos a relevância do trabalho produzido com esta organização, uma vez que deste modo podemos disseminar e tornar mais abrangentes os resultados e as discussões suscitadas através das reflexões e análises dos dados da dissertação.

Assim, trago neste capítulo o resultado das análises realizadas por meio da leitura atenta das narrativas produzidas pelos professores homens, sujeitos desta pesquisa. Como já haviam sido elencadas inicialmente os aspectos que gostaríamos de problematizar, procuramos encontrar nas narrativas os elementos que corroborassem para a discussão de aspectos como a escolha pela profissão; os percursos formativos dos sujeitos; o ingresso na carreira docente; as experiências como professor; as relações estabelecidas com os sujeitos que os interpelam, colegas de profissão, alunos e comunidade escolar; e os processos de constituição de suas identidades docentes. De tal modo, os artigos foram embasados nos aspectos mencionados, sendo apresentados logo em seguida, contribuindo para a

---

<sup>6</sup> Ressaltamos que, de acordo com as sugestões da banca avaliadora, houve algumas modificações na redação final dos artigos.

compreensão de como são constituídas as identidades docentes dos professores homens que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

#### 4.1 Ser professor: da escolha pela profissão aos caminhos da formação

Artigo submetido à revista Cadernos Pagu em 15/01/2017

**Resumo:** O presente texto faz parte de uma pesquisa que investiga como os professores homens constituem suas identidades docentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo esta uma profissão histórica e socialmente considerada pertencente ao gênero feminino. A partir da investigação narrativa são problematizadas questões relativas à escolha pela docência e os caminhos que perpassam a formação destes professores, sujeitos desta pesquisa. Considerando aspectos relacionados às identidades docentes produzidas ao escolher tal profissão, reflete-se sobre a vivências das masculinidades em uma sociedade em que a docência com crianças é tida como uma atividade destinada ao gênero feminino. Por fim, ressaltamos a importância da profissionalização da docência, rompendo com as representações sociais de gênero.

**Palavras-chave:** Professores homens; Gênero e docência; Formação e identidade docente.

**Abstract:** The present text is part of a research that investigates how the male teachers constitute their educational identities in the Initial Years of Elementary Education, being this a historically and socially considered profession belonging to the feminine gender. From the narrative research questions are questioned regarding the choice of teaching and the paths that go through the training of these teachers, subjects of this research. Considering aspects related to the teaching identities produced when choosing such profession, it is reflected on the experiences of masculinities in a society in which teaching with children is considered as an activity destined to the feminine gender. Finally, we emphasize the importance of the professionalization of teaching, breaking with the social representations of gender.

**Keywords:** Male teachers; Gender and teaching; Teacher training and identity.

O presente trabalho discute parte dos resultados de uma pesquisa que visa problematizar a identidade docente de um grupo de professores homens que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no município do Rio Grande – RS. Conforme Paulo Freire afirma “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p. 58), por esta razão acreditamos ser de suma importância conhecer e aprofundar a discussão sobre o processo de escolha pela profissão docente dos professores que compõe o corpus de análise desta pesquisa, a fim de compreendermos os caminhos que os levaram a romper com a representação imposta socialmente e que os fizeram a exercerem o magistério nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O magistério, especialmente as práticas docentes nos primeiros anos da Educação Básica, historicamente tornou-se um campo de atuação maciçamente exercido pelo gênero feminino, uma vez que muitas vezes considera-se características como gostar de crianças, paciência, delicadeza ou ainda a maternidade como condições básicas para a prática docente com crianças

(SAPAROLLI, 1997), acarretando no distanciamento dos homens das salas de aula na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A realidade observada atualmente no campo da educação nem sempre foi assim, sendo que durante um longo período de nossa história, a educação das crianças esteve a cargo dos homens, mais precisamente, desde a chegada da Ordem Jesuítica no Brasil em 1549 até o século XIX, conforme Louro destaca,

Vale lembrar que a atividade docente, no Brasil, como em muitas outras sociedades, havia sido iniciada por homens – aqui, por religiosos, especialmente jesuítas, no período compreendido entre 1549 e 1579. Posteriormente, foram os homens que se ocuparam com mais frequência, tanto como responsáveis pelas “aulas régias” – oficiais – quanto como professores que se estabeleciam por conta própria (LOURO, 2001, p. 449).

Ainda de acordo com Louro (1997) e Carvalho (1999), foi somente a partir do século XX que as mulheres passaram a exercer a docência em grande número, dando início ao que chamamos hoje de feminização do magistério. Essa profissão tornou-se socialmente indicada às mulheres aos longos dos anos, pois trazia em sua essência aspectos relacionados à maternidade, além de oferecer baixa remuneração.

Desta forma, estabeleceu-se socialmente a representação de que para trabalhar no magistério com crianças, precisaria ser mulher, visto que elas já são preparadas e capacitadas naturalmente para isso, pelo simples fato de serem do gênero feminino e serem educadas para serem dóceis e gentis, desconsiderando que como qualquer outra profissão é necessário estudo e preparação formal para executar tal função.

Como bem afirma Costa (2003) “o campo profissional do magistério [...], maciçamente povoado por mulheres, tem sido pródigo na fabricação de representações que enquadram as professoras em uma certa “ordem do coração”, oposta à “ordem da razão” [...] (COSTA, 2003, p. 60). Por esta razão, as funções exercidas em casa pelas mulheres, como cuidar e educar os filhos passaram a ser repassadas à docência, desconsiderando que “o ato de cuidar, fundamental na relação com a criança, deve ser entendido como uma atividade que envolve compromisso moral” (VIANNA, 2001/02, p.93). Por conseguinte, foram construídas verdades e representações que ainda permeiam nossa sociedade, tanto que no século XXI torna-se espantoso ver um professor homem atuando com crianças.

O trabalho em questão situa-se no campo das pesquisas qualitativas, de acordo com Minayo e Gomes (2008) que descrevem esta como sendo uma abordagem que facilita e melhor descreve as investigações de grupos delimitados, de histórias sociais e relações, possibilitando uma análise mais aprofundada dos discursos produzidos pelos sujeitos envolvidos. As pesquisas de cunho qualitativo assumem direções de acordo com os objetivos que se buscam atingir, trazendo compreensão dos fenômenos em sua totalidade e no contexto em que estão inseridos os participantes da pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), desta forma, permitindo apreender significados e impressões que vão além de dados mensuráveis.

Sendo assim, com o objetivo de conhecer e problematizar as questões que envolvem a identidade docentes de professores homens, foram convidados a participar desta pesquisa dez docentes homens que atuam nos Anos Iniciais no município do Rio Grande/RS. A partir de consulta realizada junto à Secretaria de Município de Educação – SMEd, no início do mês de dezembro de 2015, recebemos a informação de que havia dez professores homens concursados na rede municipal, no entanto somente seis estão atualmente em sala de aula com os Anos Iniciais. Vale salientar que dentre estes seis, um deles é um dos pesquisadores e autor da pesquisa, restando cinco possíveis sujeitos de pesquisa, que foram contatados no período de abril a novembro de 2016, sendo que ao apresentar a pesquisa, quatro professores aceitaram colaborar e participar da produção dos dados.

Baseado nos autores Connelly e Clandinin (1995), esta pesquisa utiliza-se da investigação narrativa como metodologia de produção de dados, fazendo uso de entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio, a fim de conhecer e compreender as narrativas produzidas pelos sujeitos, bem como suas histórias profissionais e pessoais que relacionam-se com a escolha pela profissão, suas experiências enquanto professores homens e a constituição de suas identidades docentes.

O processo de análise dos dados está embasado no método (auto)biográfico, tendo como objetos principais as experiências e os significados atribuídos a elas, buscando, a partir das narrativas transcritas, elementos que sejam considerados relevantes para a discussão. Ao encontro desta perspectiva, consideramos importante aproximar-nos da organização empregada por Dias (2002), em sua pesquisa sobre os processos identitários de professoras alfabetizadoras, uma vez que verificamos a proximidade dos trabalhos, embora as identidades investigadas

sejam distintas, acreditamos que ser viável a articulação de seu método de análise com os dados desta pesquisa.

Considerando o que Ferrarotti (2010) apresenta, utilizamos os materiais primários, obtidos a partir das narrativas orais dos professores, transcritas posteriormente. Conforme Dias (2002) afirma, ao narrar acontecimentos da vida, o narrador constrói sentidos sobre suas experiências mais significativas, cabendo ao pesquisador organizar e identificar os elementos que requerem maior atenção e podem resultar em análises consistentes e pertinentes. A pesquisa (auto)biográfica proporciona então o direcionamento do olhar sobre os sentidos atribuídos às experiências narradas, aproximando-se do cunho qualitativo apontado por Bogdan e Biklen, ao afirmarem que

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra (1994. p. 51).

De acordo com Dias (2005) o método (auto)biográfico possibilita que o pesquisador faça uso de diferentes instrumentos de coleta e produção de dados, sendo que nesta pesquisa optou-se pelo uso de entrevistas semiestruturadas, realizadas com quatro professores homens da rede pública municipal do município do Rio Grande/RS, que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Pensando nestas entrevistas, foi organizado um roteiro estruturado para auxiliar nas conversas com os sujeitos, com questões amplas e direcionadoras, a fim de orientar o diálogo e captar elementos significativos e importantes para serem analisados, tendo como principais aspectos a escolha pela profissão, as experiências enquanto professores, as relações estabelecidas com os sujeitos envolvidos no processo escolar e as construções e reconstruções das identidades dos profissionais.

#### **4.1.1 A escolha pela profissão**

O primeiro eixo de análise das narrativas versou em compreender sobre os processos vivenciados por cada sujeito da pesquisa na escolha pela profissão docente. Iniciando então as considerações sobre a escolha pela profissão, identificamos que ao relatarem sobre os caminhos que os levaram para a docência, cada professor tem sua própria história, alguns deles desejavam ingressar e atuar

na educação, outros levaram mais tempo até compreender realmente de que se tratava a docência, mas todos sentem-se realizados com a escolha que fizeram. O “Prof. A” relata que inicialmente não escolheu a docência, inclusive formou-se em outro curso técnico, mas decidiu ingressar no curso de “Magistério” e

*o motivo foi que eu já ensinava dança, eu danço há anos, adorava ensinar dança para as crianças, que é uma forma diferente, tu primeiro brinca com elas, vai ensinando a música, depois ensina a dança, entendeu? Isso ai tudo uma forma diferente de trabalhar do que com os maiores. E eu adorava isso, adorava ensinar dança e eu decidi estudar magistério, a princípio não para dar aula, mas pra ter mais tato pra lidar com as crianças. E depois que eu fiz magistério vi que eu era talhado para isso, que eu queria mesmo era trabalhar com as crianças, tanto é que depois minha formação em Ensino Superior foi em Letras e eu estou trabalhando com os Anos Iniciais só, porque é o que eu gosto, eu prefiro trabalhar com os pequenos mesmo (Prof. A).*

Mesmo com as dificuldades encontradas para iniciar os estudos na área, uma vez que ele já havia concluído o Ensino Médio, e o curso Normal era concomitante ao Ensino Médio, o professor decidiu passar por toda a formação a fim de estar habilitado para atuar com as crianças. Para o “Prof. A” a escolha pela docência é algo sério e requer respeito por parte da sociedade, uma vez que *“a gente não toma essa escolha assim porque bateu na telha, isso não. Tem algum motivo, tem alguma coisa que faz tomar essa escolha”*. A partir desta afirmação, reiteramos o quanto a profissão docente ainda precisa assumir um caráter profissional, rompendo com a vocacionalização em que ela foi difundida desde a época dos jesuítas e que ainda existe no discurso de alguns professores e muitas vezes nos meios de comunicação.

Conforme o “Prof. E” relatou, a escolha pela docência foi algo que aconteceu de forma quase que espontânea, uma vez que, de acordo com sua fala,

*Desde criança quando eu era estudante, eu já tinha essa, vamos dizer, essa tendência pra área da docência, porque eu ensinava e tentava ensinar minha irmã que é mais nova do que eu, quando ela entrou na escola para se alfabetizar, eu ajudava ela nas questões de alfabetização, eu tinha a minha avó também que era analfabeta e aí eu estava na sétima ou oitava série e eu tentei alfabetizar minha avó (Prof. E).*

Vimos que a docência já estava presente na vida dele desde a infância, mesmo que ainda não soubesse disso ou até mesmo não tivesse conhecimento a respeito. Ele ainda nos conta que ficou sabendo da existência do Curso Normal através de colegas, ao final do Ensino Fundamental, onde os alunos estavam direcionando-se para as novas escolas,

*Alguns iam para escola técnica de administração, outros para o curso científico, que era na época, e eu só sabia que eu não queria fazer científico, porque na área das exatas eu não tinha e não tenho muito talento assim na questão da matemática, física e química. Eu sabia que era para a área de humanas, aí umas das colegas disseram que iam fazer Magistério, daí eu me interessei pelo assunto e quis saber o que era esse tal de Magistério, que e eu nem sabia. Elas disseram que era um curso para ser professor, tu te formas, estudas três anos e sai professor de primeira à quarta série (Prof. E).*

No início de sua formação docente, o “Prof. E” ainda não tinha certeza do que realmente tratava-se o Curso Normal, mas algo lhe despertou a atenção e ele então decidiu inscrever-se para o teste de seleção que havia na época e foi classificado entre os três primeiros colocados, dando início então à sua caminhada na formação profissional.

Para o “Prof. G” o ingresso no Magistério, assim como para o “Prof. E” também aconteceu sem que ele tivesse certeza de sua escolha, segundo ele relata, *“não tinha muita noção do que era ser professor, eu só optei na época entre fazer o Ensino Médio comum e fazer o curso de Magistério”*. Levado pelo pensamento de estar fazendo um curso técnico, que ao final lhe daria um diploma, uma profissão, foi então que ele passou a perceber durante o curso que era aquilo que ele desejava ser, professor, *“quando eu comecei estudar e principalmente lá no terceiro e quarto ano quando começa a ter as disciplinas mais didáticas, eu comecei a gostar da docência, comecei a me interessar”*. A partir daí sua identidade docente estava sendo constituída e o levaria para atuar em sala de aula.

Já para o “Prof. R”, a docência era algo que lhe chamava atenção, era um caminho que possibilitaria alcançar outros rumos para sua vida, uma vez que vinha de uma família de agricultores e não desejava seguir neste mesmo ramo familiar. Ao concluir o Ensino Fundamental, ele tinha o desejo de fazer um curso técnico, de acordo com sua narrativa, *“foi quando fiz a seleção no “Juvenal”, para o Magistério, e no “Getúlio” também para um curso técnico, mas no “Getúlio” não consegui passar e acabei passando bem colocado no Magistério”*. Embora tenha realizado dois testes, o ingresso no Magistério foi o que melhor poderia ter lhe acontecido, sendo que

*[...] aos poucos fui descobrindo que era o lado da docência que eu queria, até mesmo porque quando eu fiz esse teste de seleção, no Povo Novo não tinha Ensino Médio, eu teria que ir igual para cidade. E aí então foi que eu cheguei e aos poucos eu fui me habituando com esta realidade e fui me*

*apaixonando pela alfabetização tanto que quando eu fiz o meu estágio foi com uma turma de primeira série (Prof. R).*

Atualmente o “Prof. R” se orgulha muito da profissão que escolheu, principalmente por ter sido o precursor em sua família, sendo o primeiro a ser professor e ingressar em um curso superior, imprimindo sua identidade profissional totalmente diferente do que era esperado dele, fugindo daquilo que lhe era aguardado e buscando realizar-se profissionalmente.

Refletindo sobre os caminhos que levaram os professores a escolherem a docência como uma área de estudo e profissão, observamos que o ingresso no Curso Normal foi o ponto de partida de todos eles, mesmo que ainda não tivessem convicção da profissão que estavam habilitando-se, no entanto, conforme os estudos e as práticas tornaram-se constantes, o desejo de seguir na profissão foi sendo direcionador dos próximos passos.

Embora não fosse um desejo desde a infância, os professores entrevistados formaram-se e capacitaram a fim de exercer uma profissão que muitas vezes foge do ideal para o gênero masculino, uma vez que desde muito cedo são incutidos conceitos de masculinidades e feminilidades estáticos e inflexíveis, reforçando um binarismo entre os gêneros. Criamos um ideário de que ao ser homem é preciso demarcar suas masculinidades, como pondera Da Matta (1997), afastando-se de tudo o que é considerado socialmente como feminino, como as cores, os espaços, os trejeitos, emoções, artefatos, entre outros. Trata-se então de negar tudo aquilo instituído como sendo do universo feminino (NOLASCO, 1997).

Nesta perspectiva, há um distanciamento das características que possam assemelhar-se à qualquer traço de feminilidade e busca-se uma relação direta às identidades masculinas já conhecidas e instituídas como sendo corretas, ou seja, tornamo-nos homens ou mulheres através das relações sociais, históricas, espaciais e temporais, rompendo com o discurso biológico de naturalidade (FONSECA, 2011, p.88).

Sabemos que, para os jovens, a escolha de uma profissão é algo muito complexo, como afirma Bock et al. (2002), “[...] a escolha de uma profissão não é algo simples, pois existem influências sociais, componentes pessoais e limites ou possibilidades entrando neste jogo. O importante é que, quanto mais o indivíduo compreende e conhece esses fatores, mais controle terá sobre sua escolha” (BOCK et al., 2002, p. 310). No caso destes jovens a decisão pode ter sido ainda mais

difícil, uma vez que estavam adentrando em um espaço predominantemente ocupado pelas mulheres, no entanto, ao optarem por esta formação, assumiram os desafios que poderiam enfrentar e concluíram com êxito, dando seguimento e chegando às salas de aula, como ambiente de trabalho.

Ao escolhermos uma área de formação e atuação, muitas vezes somos interpelados e influenciados por familiares, amigos e professores que marcaram nossa caminhada. Desta forma, ao observarmos as narrativas dos professores, vemos que muitas foram as influências em seus percursos. O “Prof. A” ressalta que a docência faz parte de sua família, ele tem uma tia que é professora aposentada e uma prima que o ajudava bastante na época dos estágios, afirmando que elas foram grandes incentivadoras de sua decisão. Outro fato interessante é o de que ele incentivou sua esposa a cursar Pedagogia,

*Acredito que eu que acabei incentivando minha esposa, porque ela fez o Segundo Grau normal, não fez o Magistério, na época nos namorávamos só, e depois em 2006 quando ela entrou pra faculdade, ela optou por Pedagogia, por causa disso. Eu me formei no magistério em 2004 e já estava com ela, ai ela participou muito daquilo, do meu estágio, das coisas que eu fazia, das brincadeiras, jogos. Então ela passou a gostar, acredito que por causa disso e hoje ela trabalha com Educação Infantil, trabalha no município também (Prof. A).*

Além dos familiares, houve professores que marcaram sua trajetória, foram motivadores da escolha pela docência, como foram os casos dos professores de Português e Filosofia, do Curso Normal, além de dois professores da graduação. Como o “Prof. A” salienta, “todos estes professores sempre na figura masculina, porque era aonde eu me espelhava mais”. Após começar a trabalhar, alguns colegas professores também o auxiliaram nos momentos de insegurança, sendo o mais citado o professor de Artes da escola em que atua, além da professora que hoje faz dupla com ele em sala de aula, que o ajudou e ainda lhe ajuda bastante.

O “Prof. E” afirma não ter tido influências familiares na escolha pela docência, no entanto considera que duas professoras lhe marcaram muito,

*A professora da terceira série, que era uma professora extremamente humana, chegava próximo do aluno, tentava conhecer cada um dos alunos, ela sabia quem era cada um de nós e se demonstrava muito emotiva às vezes nas situações reais das nossas vidas, a gente percebia que ela não era só uma professora que ia ali tentar ensinar algum conteúdo, mas ela se preocupava, ela tinha preocupação com as nossas vidas também (Prof. E).*

Além desta, a professora de Língua Portuguesa, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, foi muito importante na sua constituição enquanto professor. Conforme seu relato, um dia em que a turma estava muito agitada e não estava prestando atenção ao conteúdo que estava sendo ensinado, a professora parou a aula e fez um discurso *“a respeito do que nós estávamos querendo para vida, o que nós pensávamos da vida, que a gente precisava parar de pensar de uma forma mecânica, tirar as vendas dos olhos e olhar mais adiante, que ela se preocupava com o nosso futuro”*. Este momento de aproximação e afetividade foi extremamente significativo em sua vida. A partir daquele momento o “Prof. E” considera que começou a pensar na importância da profissão docente, o quanto *“ela era capaz de transformar, e eu fiquei pensando, poxa essa mulher se preocupa com a gente, aí eu acho que isso de certa forma me despertou um pouco para a profissão”*.

O “Prof. G” não avalia ter sido influenciado nem pela família e nem por professores. Ele ressalta que não recorda de professores homens significativos em sua formação, mas lembra de uma professora da sexta série *“que era muito boa, trabalhava com histórias em quadrinhos, fazia atividades diferenciadas perto daquilo que eu conhecia até então e aquela professora até hoje eu lembro muito dela, pela prática diferente que ela fazia na sala de aula”*.

Por outro lado, o “Prof. R” demonstra que a escola sempre esteve presente em sua vida, mesmo que na família seja o único professor, recebeu muito apoio, ainda que o projeto familiar fosse que ele fizesse o curso de técnicas agrícolas, a fim de continuar no ramo da família. O “Prof. R” narra que estudou em uma escola multisseriada, onde teve apenas dois professores, sendo o professor da terceira e quarta séries um professor homem, uma figura que acabou tornando-se referência na construção da sua identidade docente. Além disso, por morar em uma localidade do interior, mesmo após sair da escola, manteve um vínculo e auxiliava sempre que possível.

Outras professoras que marcaram sua trajetória e tiveram grande influência em sua formação foram uma professora de Literatura, como já mencionamos, inclusive o levando a cursar Letras, além de uma professora de Didática Geral, que instigou-o a trabalhar com relação à sua grafia, uma vez que sua letra era considerada desleixada e

*não era letra de professor, e aí eu tive que fazer toda a minha letra desenhada, modificar toda, tanto é que hoje eu não sei trabalhar com a letra bastão, a letra de forma com eles no quadro. A minha letra é toda desenhada, toda cursiva. Se eu for escrever com letra bastão ela começa a descer, agora se eu escrever cursiva, ela vai direito e reto, mas também foi por causa que eu tive isso lá no Magistério, eu tive caderno de caligrafia, a professora disse que eu tinha que aprender a ter letra de professor (Prof. R).*

Ao observarmos os relatos dos professores, percebemos que todos eles carregam consigo imagens de lembranças de alguns professores que marcaram suas trajetórias escolares, sendo estas imagens muitas vezes motivadoras da profissão que escolheram. De acordo com Arroyo (2011) reproduzimos, em parte, traços e lembranças desta profissão, visto que somos formados nas relações com os outros, assim, internalizamos e recriamos situações e lembranças, mesmo que de forma inconsciente, uma vez que “nosso ofício carrega uma longa memória” (ARROYO, 2011. p. 17).

Baseando-nos em Tardif (2012), podemos afirmar que os saberes que compõe nossas práticas e constituem nossas identidades docentes são formados desde muito cedo, antes mesmo de atuarmos na profissão. Ainda que não tenhamos consciência, somos constituídos das experiências que tivemos enquanto estudávamos, recordamos dos nossos professores, de vivências e experiências que nos aproximaram da docência.

#### **4.1.2 Os caminhos da formação docente**

Ao ponderarmos sobre os cursos de formação em que os professores transitaram, um dado relevante que se apresentou foi o de que os quatro professores formaram-se no Curso Normal de Nível Médio, popularmente conhecido como “Magistério”. Já ao ingressarem no Ensino Superior, dois deles optaram pelo curso de Pedagogia e os outros dois pelo curso de Letras – Português.

Para o “Prof. A”, a escolha pelo curso de Letras se deu devido ao fato de gostar muito da área da literatura, além de questões pessoais relacionadas à práticas já exercidas por ele, como ressalta *“escrevo até hoje, eu sou contador de causos, já participei dos estaduais do ENART (Encontro de Artes e Tradição Gaúcha), sou poeta também, então são coisas que eu precisava aprimorar, eu sentia essa necessidade, então eu achei que o curso de Letras ia me ajudar e*

*realmente ajudou*”. Segundo afirma ainda, devido aos vestibulares serem muito concorridos,

*Tu tinha que fazer a escolha certa, senão era um ano depois só pra fazer. Eram vinte e cinco vagas, uma coisa bem seletiva. Se tu não estavas entre os vinte e cinco, não tinha nem lista reserva, só no outro ano. Então tu tinha que te dedicar muito e pegar alguma coisa que tu tinha afinidade, pra não ter perigo de desistir (Prof. A).*

Assim como o “Prof. A”, o “Prof. R” também optou pelo curso de Letras, embora seu primeiro vestibular tenha sido para o curso de Pedagogia – Habilitação Educação Infantil, sendo que ficou como suplente, mas não houve desistências. Hoje em dia ele comemora o fato de não ter sido aprovado, pois percebeu que trabalhar com a Educação Infantil não seria sua aptidão. No outro ano, após buscar conhecer mais sobre o curso de Pedagogia, considerou que como já possuía habilitação para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, seria mais interessante ingressar em outro curso, sendo escolhido o curso de Letras, por causa de uma professora de Literatura do curso de Magistério, como relata,

*[...] tanto é que toda minha caminhada dentro das Letras é na área da Literatura, não foi nem por causa do Português, foi por causa da Literatura, mas depois que me formei eu vi que não iria seguir porque eu não tenho muito gosto por trabalhar com adolescentes, com Ensino Médio e o Português não é uma área que me chama atenção no trabalho, o enfoque dos Anos Finais (Prof. R).*

É muito comum nos estudos que buscam compreender o processo de construção identitária dos professores, em suas narrativas aparecer a lembrança de professores que serviram como inspiração ou modelo durante sua trajetória escolar. Nessa direção, os autores Tardif e Raymond (2000) também assinalam que nas pesquisas biográficas essas fontes de influências aparecem como importantes referências no processo de constituição docente, ainda assinalam que essas lembranças são marcadas pelas relações de afetividade.

Os outros dois professores escolheram o curso de Pedagogia como área de formação. O “Prof. E”, narra que ao concluir o Curso Normal, logo em seguida foi aberto o curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, a UERGS em Bagé. Foi então que ele prestou vestibular e ingressou no curso. No entanto, depois de formado em Pedagogia, o professor também formou-se em Letras, ao perceber, conforme suas palavras que “eu gosto de trabalhar com a questão da docência, mas não muito com a questão dos Anos Iniciais e com a

questão da Educação Infantil, porque eu acho que quanto menor a criança mais ela te exige, mais ela depende de ti”.

Por último trazemos a experiência do “Prof. G” que ao pensar em fazer uma licenciatura e pesquisar um pouco sobre elas, optou pela Pedagogia, uma vez que considerava atender amplamente o que já vinha estudando e gostaria de aprofundar-se, complementando a formação iniciado no Curso Normal.

Em nosso contexto atual, torna-se mais comum vermos homens adentrando em cursos de formação em nível superior, onde havia antigamente a predominância era feminina, no entanto ainda são muito poucos. Com o avanço das discussões sobre gêneros e as conquistas que a educação tem possibilitado, atualmente temos rompido com o imaginário social de que as mulheres seriam as únicas capazes de atuar com crianças, deixando o discurso da vocação e do dom e apostando cada vez mais na profissionalização da carreira docente. Todavia, ainda que haja maior aceitação, ainda são poucos os homens que optam por licenciaturas, uma vez que ao tomarem tal decisão por

[...] uma profissão feminizada, sem prestígio e com baixa remuneração (o que é inadmissível para um homem que “deve sustentar a família”) os professores podem ter a necessidade de se afirmarem enquanto homens. Tal necessidade pode converter-se em estratégias, como a busca pelos cargos de mais alta remuneração e *status*, que predominam nas representações como mais adequados aos profissionais do sexo masculino, porque neles exerce-se mais autoridade e respeito. Enfim, os estereótipos de gênero podem determinar esta busca por altos cargos (RABELO, 2010, p. 294-295).

Assim, ao concluírem os cursos de Pedagogia e Letras, os professores desta pesquisa, buscaram ingressar no serviço público, a fim de garantirem direitos e estabilidade, dando continuidade nos estudos e almejando, através dos cursos de pós-graduação, uma melhor remuneração e mais reconhecimento social. Esta realidade aponta para a afirmação da identidade profissional, “pelo criar e recriar, constantemente, que influencia o desenvolvimento profissional docente” (VOZNIAK; MESQUITA; BATISTA, 2016, p. 287), processo este que não encerra-se com a formação inicial, mas que requer uma qualificação continuada e permanente. Ao encontro disso, Garcia (2005) apresenta que a docência é construída de modo muito singular para cada professor e professora, uma vez que está vinculada com os processos formativos pelos quais os sujeitos vivenciam.

### 4.1.3 Acolhida X Estranhamento nos caminhos percorridos

Ao tratarmos da inserção de homens em cursos de formação considerados como sendo espaços predominantemente do gênero feminino, faz-se necessário abordarmos a questão da acolhida ou até mesmo do estranhamento causado pela ruptura com a realidade imposta socialmente. Desta forma, ao analisarmos as narrativas dos professores, elencamos situações e vivências que possibilitam que haja a reflexão sobre o tema em questão.

Ao observarmos as experiências do “Prof. A”, vemos que ele não era o único homem da turma do Curso Normal, havia cinco alunos, no entanto concentram todos os rapazes do curso na mesma turma, em um total de seis turmas. Ele relata ainda que não percebeu preconceito por parte das colegas do curso, *“no magistério até as gurias gostavam (risos)”*. Já no curso de Letras os homens não eram tão minoria. Com relação aos professores, também sentiu receptividade, embora algumas vezes houvesse surpresa pelo gênero.

Esse fato repetiu-se também com o “Prof. E” que relata não ter sentido estranhamento por parte dos professores, pelo contrário, ele percebia que havia incentivo para que eles concluíssem o curso, uma vez que a evasão era muito grande, sendo que ao iniciar o Curso Normal eram dez alunos homens, mas concluíram apenas três, conforme seu relato, *“no magistério não senti essa discriminação nem por parte dos professores e nem na Pedagogia, eu acho até que eles incentivam assim que tenham mais homens na docência nos Anos Iniciais”*. No entanto, o professor percebe que algumas vezes é na prática que a discriminação aparece, por parte das famílias ou até mesmo de alguns colegas.

Para o “Prof. G”, sua inserção nos cursos de formação sempre foram muito tranquilas, apesar da questão do tratamento geralmente ser direcionado ao público feminino, fato este que não o incomodava, até porque realmente fazia parte da minoria, não sentindo-se desconfortável com isso.

Já o “Prof. R” expõe que em sua turma do Magistério havia quatro alunos homens, embora apenas dois tenham concluído. Diferentemente do relato do “Prof. A”, ele ressalta que eram oito turmas e que havia alunos homens em outras turmas, sendo um total de oito ou nove alunos do gênero masculino, sendo que ao final, em um total de quase cento e sessenta formandos, apenas quatro concluíram. O “Prof. R” relata que sempre manteve uma boa relação tanto com os colegas quanto com

os professores, e assim como o “Prof. G”, salienta a questão do tratamento voltado mais às meninas, sendo que sempre era dada ênfase na questão da figura masculina presente no curso. No entanto, ele afirma que *“depois, quando eu fui para sala de aula, quando eu cheguei a fazer meu estágio teve algumas peripécias, os pais ficaram meio receosos, só não teve tanto alarde porque eu morava no bairro, alguns pais já me conheciam”*, fato este que confirma a afirmação do “Prof. E”, no que diz respeito à vigilância e ao cuidado que é dispensado ao professor homem nos Anos Iniciais.

Como podemos perceber nos relatos dos professores, embora fossem minoria durante a formação, houve acolhida por parte dos colegas e professores, ainda que haja um certo estranhamento social, uma vez que não é comum a presença de homens no Curso Normal e em algumas licenciaturas, fruto das representações sociais que interpelam nossa realidade, fazendo com que haja um esforço daqueles que optam por romper com estas características impostas, assumindo a formação que desejam, sem importar-se com as representações de gênero, sendo que

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

Deste modo, como aponta Sayão (2005), os estigmas e preconceitos muitas vezes são originários da ideia de que a profissão docente exercida com crianças está vinculada com o gênero feminino, devido ao fato desta ser uma extensão dos atributos maternos. Como Fonseca (2011) retrata

[...] poder-se-ia pensar que os homens afastam-se do magistério dos anos iniciais por não ser esta função compatível com o rol de profissões socialmente adequadas ao indivíduo masculino? Quais características uma profissão deveria ter para ser considerada como masculina? Quais as desafios e potencialidades para aqueles que se afastam das características esperadas para seu gênero e aproximam-se, por exemplo, do magistério dos anos iniciais? (FONSECA, 2011, p.91).

Com tudo isso, é preciso combater o ideário da profissão docente como sendo destinada às mulheres, uma vez já foi superada esta teoria e a profissionalização dos professores está cada vez mais sendo discutida e afirmada.

Faz-se necessário que a profissão do professor receba o devido respeito e prestígio tanto social, quando na questão de reconhecimento financeiro.

#### **4.1.4 Considerações Finais**

Ao concluir este texto, não encerram-se as discussões sobre o tema, uma vez que este é muito rico e relevante para o cenário atual da educação. As experiências e as narrativas dos professores sujeitos desta pesquisa possibilitaram problematizar alguns aspectos relacionados a constituição profissional, iniciando pela escolha da profissão até os caminhos percorridos durante a formação, atravessados por aspectos importantes nestes percursos.

Inicialmente ao abordarmos a questão da escolha e de como eles chegaram aos cursos de formação de professores, percebemos que a docência aconteceu em suas vidas, não foi algo planejado ou até mesmo sonhado, mas a partir das experiências oportunizadas durante a formação passaram a conhecer, aproximar-se e realmente compreender o quanto tinham acertado na escolha. Deste modo, à medida que eles iam inserindo-se cada vez mais na docência, maiores eram os esforços empreendidos para romper com as expectativas naturais à figura do professor, ou melhor, quando se trata dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, há características e perspectivas de uma professora do gênero feminino, como se fosse algo natural pelo simples fato de serem mulheres. Assim, a formação e a constituição das identidades são marcadas por constantes lutas e desafios.

Ao buscar a quebra das representações sociais, os homens que arriscam-se ao entrar em espaços tidos como femininos, exercendo atividades e/ou profissões ditas como sendo destinadas às mulheres, são considerados fora de lugar, como teorizou Cardoso (2007), são homens que resistem e ousam em adentrar em novos lugares, como a docência com crianças, rompendo com os padrões instituídos e permitindo-se construir suas masculinidades independente de rótulos ou classificações, deixando de lado os julgamentos e até mesmo apontamentos que possam surgir.

Por fim, ao encontro do que observam Batista e Codo (2002), percebemos que há um crescimento gradual, porém ainda pequeno de homens na profissão docente, até então majoritariamente feminina. Este movimento de retorno dos homens para as salas de aula produzem novas identidades e modos de ser e estar na profissão. Ao refletirmos a relação entre identidade de gênero e trabalho e ao

avaliarmos que a profissão docente não tem gênero predefinido, podemos almejar que haja maior aceitação tanto dos homens na docência, quanto, cada vez mais, das mulheres assumindo outros espaços, como tem acontecido atualmente.

## 4.2 Ser professor homem nos Anos Iniciais: as experiências, os desafios e as possibilidades

Artigo submetido à revista Educação e Cultura Contemporânea em 04/02/2017

**Resumo:** Este trabalho apresenta a discussão de parte dos resultados de uma pesquisa que buscou problematizar as identidades docente de um grupo de professores homens que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no município do Rio Grande/RS. Tendo o magistério historicamente se constituído como uma profissão tida como pertencente ao gênero feminino, consideramos ser de extrema importância abordarmos aspectos relacionados à constituição das identidades docentes de profissionais do gênero masculino que vivenciam cotidianamente a docência. A partir da investigação narrativa são discutidas questões relativas às experiências destes docentes, os desafios, as dificuldades e as possibilidades que muitas vezes se apresentam, bem como as relações estabelecidas com os sujeitos que interpelam a prática educacional, como os alunos, os colegas de profissão e as famílias. Finalmente, ressaltamos a importância da profissionalização da docência, rompendo com as representações sociais de gênero.

**Palavras-chave:** Professores homens; Representações de Gênero; Identidades docentes.

**Abstract:** This paper presents the discussion of part of the results of a research that sought to problematize the teaching identities of a group of male teachers who work in the Early Years of Elementary School, in the city of Rio Grande/RS. Since the magisterium has historically been constituted as a profession considered as belonging to the feminine gender, we consider that it is extremely important to approach aspects related to the constitution of the teaching identities of male professionals who experience teaching daily. From the narrative research are discussed issues related to the experiences of these teachers, the challenges, the difficulties and the possibilities that often present themselves, as well as the relationships established with the subjects that challenge the educational practice, such as students, colleagues and families. Finally, we emphasize the importance of professionalization of teaching, breaking with social representations of gender.

**Keywords:** Male teachers; Gender Representations; Teaching identities.

A profissão docente, mais precisamente o magistério nos primeiros anos da Educação Básica (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental), ao longo dos anos delimitou-se um campo de atuação quase exclusivo ao gênero feminino, porquanto muitas vezes considera-se características como gostar de crianças, paciência, delicadeza ou ainda a maternidade como condições básicas para a prática docente nas infâncias (SAPAROLLI, 1997), ocasionando o distanciamento de professores homens das salas de aula no início da Educação Básica e das práticas docentes com crianças.

Salientamos que esta realidade atualmente observada na área da educação nem sempre foi assim, uma vez que durante um longo período de nossa história, a educação das crianças esteve sob responsabilidade de homens, especificamente, desde a chegada da Ordem Jesuítica no Brasil em 1549 até o século XIX, conforme Louro destaca,

Vale lembrar que a atividade docente, no Brasil, como em muitas outras sociedades, havia sido iniciada por homens – aqui, por religiosos,

especialmente jesuítas, no período compreendido entre 1549 e 1579. Posteriormente, foram os homens que se ocuparam com mais frequência, tanto como responsáveis pelas “aulas régias” – oficiais – quanto como professores que se estabeleciam por conta própria (LOURO, 2001, p. 449).

Conforme Almeida (1998) afirma, a história do magistério é caracterizada por lutas e por conquistas na sociedade. A própria inserção das mulheres na docência foi mais uma dessas vitórias, uma vez que ao ser professora, tinham a oportunidade de adentrar no mercado de trabalho, em uma profissão intelectual e assalariada. Esta nova posição ocupada pelas mulheres deu-se a partir de intensas lutas e embates, liderados, na maioria das vezes, pelas próprias mulheres. No entanto, nem tudo aconteceu como o desejado, ao mesmo tempo que as mulheres buscavam espaço na sociedade, o avanço da industrialização em nosso país, demandava trabalhadores que se submetessem à baixos salários. Assim, paulatinamente, as mulheres passaram a fazer parte do mercado de trabalho, mais em função da necessidade de mão de obra, do que por reconhecimento de sua capacidade.

À medida que os homens foram abrindo mão da profissão docente, as mulheres assumiram este espaço, atraídas pela oportunidade profissional e com um discurso de elas seriam as pessoas ideais para lidar com a educação das crianças, uma vez que naturalmente carregavam consigo o dom da maternagem, sendo responsáveis por repassar os valores morais, éticos e sociais. Delas esperava-se a docilidade e a gentileza necessárias para ensinar e educar, não só os conteúdos escolares, mas valores e regras para vivermos em uma sociedade que não questione o poder político dominante. Assim, elas tomaram posse deste campo profissional, imprimindo suas características e modos de ser na profissão e os homens distanciaram-se cada vez mais.

O problema é que parece, os homens não buscam o magistério porque tradicionalmente, essa é uma profissão vista como feminina, “Lidar com criança é serviço de mulher”, em casa e na escola. É assim que pensam, na nossa sociedade, não só os homens, mas, o que é pior, as próprias mulheres (NOVAES, 1984, p. 96).

As palavras de Novaes (1984) expressam uma triste realidade, uma “verdade” que foi construída socialmente ao longo do tempo e que afastou e ainda hoje afasta os homens da profissão docente, dificultando a escolha do gênero masculino por este campo profissional e tornando uma profissão tão importante como um espaço de reforço à discriminação e à exclusão. Instituiu-se uma representação histórica de

que ao ingressarem no ambiente escolar as crianças seriam recebidas por profissionais mulheres, “tias” e professoras, que naturalmente assumiriam funções antes atribuídas às mães, como o cuidado e a educação, fruto de uma sociedade patriarcal e machista, onde as mulheres eram preparadas para servir à família. Todavia, em pleno século XXI, com o crescimento dos direitos das mulheres e a busca por uma sociedade igualitária, torna-se imprescindível que rompamos com estes estereótipos e tenhamos a consciência de que independente do gênero, é o desejo pela profissão, aliado à formação de qualidade que habilita e capacita os profissionais para atuarem em qualquer etapa da educação.

Os homens, ao optarem por uma área de atuação quase que abandonada pelo gênero masculino e predominantemente assumida pelas mulheres, além dos estereótipos construídos ao longo dos anos, assumem os riscos e os desafios impostos por esta representação social. Não basta apenas buscar a formação necessária, contudo frequentemente são postos à prova, tendo que superar preconceitos e a constante vigilância, além de ter que demonstrar sua competência, sendo muito mais cobrados do que as mulheres.

Por estes motivos, ao realizarmos esta pesquisa, com o intuito de ouvirmos profissionais que vivenciaram cotidianamente os desafios e as possibilidades da docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, defendemos ser de suma importância conhecermos e aprofundarmos a discussão sobre as experiências docentes, os limites muitas vezes impostos e as relações estabelecidas com os sujeitos que interpelam a prática educacional, como os alunos, os colegas de profissão, as famílias e a comunidade escolar em geral.

A pesquisa em questão posiciona-se no campo das pesquisas qualitativas, de acordo com Minayo e Gomes (2008) que expõem esta como sendo uma abordagem que facilita e melhor apresenta as investigações de grupos delimitados, de histórias sociais e relações, possibilitando uma análise mais aprofundada dos discursos produzidos pelos sujeitos envolvidos. As pesquisas de cunho qualitativo assumem direções de acordo com os objetivos que se buscam atingir, trazendo compreensão dos fenômenos em sua totalidade e no contexto em que estão inseridos os participantes da pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), desta forma, permitindo apreender significados e impressões que vão além de dados mensuráveis.

Deste modo, a fim de conhecer e problematizar as questões que abarcam as identidades docentes de professores homens, a partir de consulta realizada junto à

Secretaria de Município de Educação – SMEEd, do município do Rio Grande/RS, no mês de dezembro de 2015, tivemos ciência de que havia dez professores homens concursados na rede municipal, no entanto somente seis estão atualmente em regência de classe com os Anos Iniciais. Cabe ressaltar que dentre estes seis, um deles é um dos pesquisadores e autor da pesquisa, restando cinco possíveis sujeitos de pesquisa, que foram contatados no período de abril a novembro de 2016, sendo que ao apresentar a pesquisa, quatro professores aceitaram colaborar e participar da produção dos dados.

Fundamentando-nos em autores como Connelly e Clandinin (1995), esta pesquisa emprega a investigação narrativa como metodologia de produção de dados, fazendo uso de entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio, a fim de conhecer e compreender as narrativas produzidas pelos sujeitos, bem como suas histórias profissionais e pessoais que relacionam-se com a escolha pela profissão, suas experiências enquanto professores homens e a constituição de suas identidades docentes.

A análise dos dados está embasada no método (auto)biográfico, tendo como objetos principais as experiências e os significados atribuídos a elas, buscando, a partir das narrativas transcritas, elementos que sejam considerados relevantes para a discussão. Ao encontro desta perspectiva, consideramos importante aproximar-nos da organização utilizada por Dias (2002), em sua pesquisa sobre os processos identitários de professoras alfabetizadoras, visto que verificamos a proximidade dos trabalhos, embora as identidades investigadas sejam diferentes, acreditamos que seja viável a articulação de seu método de análise com os dados desta pesquisa.

Ainda conforme Dias (2002), ao narrar acontecimentos da vida, o narrador constrói sentidos sobre suas experiências mais significativas, cabendo ao pesquisador organizar e identificar os elementos que demandam maior atenção e podem resultar em análises sólidas e pertinentes. A partir das ideias apresentadas por Ferrarotti (2010), fizemos uso dos materiais primários, obtidos a partir das narrativas orais dos professores. A pesquisa (auto)biográfica proporciona o direcionamento do olhar sobre os sentidos atribuídos às experiências narradas, aproximando-se do cunho qualitativo apontado por Bogdan e Biklen, ao afirmarem que

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de

vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra (1994. p. 51).

O método (auto)biográfico, segundo Dias (2005), permite que o pesquisador lance mão do uso de diferentes instrumentos de coleta e produção de dados, entretanto nesta investigação decidiu-se por realizar entrevistas semiestruturadas com os sujeitos que aceitaram participar. Ao organizar um roteiro prévio para estas entrevistas, com o objetivo de auxiliar nas conversas com os participantes, foram pensadas questões amplas e direcionadoras, a fim de orientar o diálogo e captar elementos expressivos e relevantes para análises, tendo como principais aspectos a escolha pela profissão, as experiências enquanto professores, as relações estabelecidas com os sujeitos envolvidos no processo escolar e as construções e reconstruções das identidades dos profissionais.

Nesta perspectiva, o artigo está organizado em três momentos, a saber: os aspectos relacionados ao ingresso na profissão docente e as primeiras experiências como professores; os desafios e os limites impostos aos docentes pela questão do gênero, bem como preconceitos e dificuldades encontradas na prática; e por fim, abordamos elementos significativos das relações estabelecidas pelos professores com os sujeitos que compõe o espaço escolar, como alunos, outros professores e a comunidade escolar.

#### **4.2.1 Da nomeação à chegada em sala de aula: primeiras experiências**

Iniciando a análise das narrativas a respeito das nomeações e início das carreiras profissionais dos sujeitos desta pesquisa, percebemos em seus relatos que todos eles, apesar de suas histórias distintas, tinham em comum o desejo de exercer a profissão que tinham optado por estudar e se capacitar, três deles começando logo após a conclusão dos cursos e o “Prof. A” tendo levado um pouco mais de tempo até efetivamente adentrar em sala de aula, sendo que já atuava como funcionário público em outro setor e abriu mão deste cargo para ser professor. Como observamos em sua narrativa, a docência chegou em uma hora em que ele realmente estava precisando de algo novo em sua vida.

*Eu já era funcionário público, eu trabalhava na CORSAN e estava vivendo um estresse, a questão emocional também diferente, meu pai havia*

*acabado de falecer e ai eu não pensei duas vezes, fui chamado no concurso, já fiz minha exoneração da CORSAN<sup>7</sup> e assumi na prefeitura. Eu usei como válvula de escape, mas eu sabia que era uma coisa que eu queria mesmo, mesmo que eu não conseguisse pensar direito na época, eu sabia (Prof. A).*

Mesmo com a formação no Curso Normal e a graduação em Letras – Português, notamos que o “Prof. A”, talvez movido pelas representações presentes em nossa sociedade, direcionou-se inicialmente para uma profissão considerada mais indicada para o gênero masculino, mas o tempo e as circunstâncias da vida o fizeram participar do concurso público para o magistério e o levaram para a escola. Como ele mesmo relata, embora com a decisão de tentar ingressar na carreira docente, não esperava que isto fosse acontecer tão rapidamente, uma vez que, como ele contou *“Eu fiz apenas um concurso e já imaginava que ia ser nomeado no início, pois fiquei numa classificação boa, só que eu não sabia que o início ia ser tão em cima, o concurso foi feito em novembro de 2014 e eu fui nomeado já em março de 2015, não sabia que ia ser tão próximo né”* (Prof. A).

Já os primeiros passos na docência do “Prof. E” foram dados concomitantemente à sua formação inicial, de acordo com seu relato

*Eu comecei a trabalhar como estagiário em 2002, fiquei dois anos como estagiário e depois, como eu tinha acabado o meu tempo de estágio, que era no máximo dois anos, eu consegui um contrato emergencial na prefeitura de Bagé. Eu trabalhei, acho que um ano letivo como contrato e ai no fim do ano saiu um concurso para prefeitura, eu fiz esse concurso, aprovei e já segui trabalhando até 2013, na prefeitura de Bagé, como concursado (Prof. E).*

Podemos notar que desde muito cedo este professor tinha certeza da sua escolha e ousou em adentrar neste espaço predominantemente ocupado pelas mulheres. Assim como ele, o “Prof. R” também ingressou na profissão docente logo ao concluir o Curso Normal, permanecendo inclusive na mesma escola em que ele havia realizado o Estágio Supervisionado, *“quando eu fui chamado para o contrato do Estado, segui no “Lorea”, então a comunidade já estava acostumada comigo, eu fiquei do meu período de estágio até o ano passado (2015) quando eu me exonerei, foram 12 anos de escola”* (Prof. R). No entanto, mesmo estando em sala de aula, através de contrato emergencial, somente no ano 2010 ele foi nomeado na rede

---

<sup>7</sup> A Companhia Riograndense de Saneamento (CORSAN) é o órgão responsável pelo abastecimento de água tratada no estado do Rio Grande do Sul.

municipal de Rio Grande/RS, o que o deixou muito realizado, como vemos em seu relato *“eu fiquei bem feliz, porque também foi fruto daquilo que eu já vinha plantando, que eu já estava esperando colher, era algo que eu queria, eu já estava atuando né, só queria sair do Estado e ir para o município, pois tem muita diferença entre o município e o Estado”* (Prof. R).

O “Prof. G” antes de ser nomeado na rede municipal também atuou durante um ano na rede estadual, como concursado, mas exonerou-se ao ser nomeado em duas matrículas na rede municipal, no ano de 2015. Segundo ele nos conta,

*Eu sempre quis muito entrar num concurso público, desde que eu estou no magistério eu queria entrar num concurso público [...] E eu sempre nessa ânsia de fazer, eu fiz o primeiro concurso da prefeitura quando eu vim para cá em 2009, fiquei muito mal colocado e não fui chamado, aí eu fiz o do estado em 2013, aí em julho de 2014 eu fui chamado (Prof. G).*

Ao ser nomeado, no início do ano de 2015, já na rede municipal de Rio Grande/RS, o “Prof. G” foi encaminhado para determinada escola e em seguida, com sua segunda nomeação, exonerou-se do Estado e passou a atuar dois turnos na mesma escola.

Após a alegria de receber a notícia da nomeação, um desafio se apresenta aos novos professores, uma vez que novas responsabilidades são lhes apresentadas. Para o “Prof. A”, retornar à escola, depois de mais de dez anos formado no Curso Normal gerou uma grande expectativa, ao chegar na escola, já aguardavam por ele.

*Pelo que eu vi a gestão já sabia que vinha um professor que ensinava dança gaúcha, que era de CTG (Centro de Tradições Gaúchas) e já estava pensando em um projeto diferente para a escola. E hoje eu ensino isso na escola, trabalho com projetos paralelos, trabalho com Diversidade Cultural e Cultura Gaúcha em si, na qual ensino os usos e costumes do gaúcho e a dança (Prof. A).*

Inicialmente o professor foi bem recebido pelos atributos extras que oferecia, uma vez que a escola por ser de tempo integral oferece oficinas e atividades diferenciadas em seu currículo. Em seguida, ao iniciar seu trabalho,

*A primeira turma na escola foi um 3º ano, onde fui recebido bem, as crianças gostaram, acharam mais um professor, que legal! Tinha o professor Carlos, era professor de Artes que percorria toda escola, que esse é outro diferencial que tem a nossa escola, [...] que é a mesma função que eu faço hoje com a Diversidade Cultural [...] Então fui bem aceito pela turma, eles adoraram a ideia de ter mais um professor, porque eles adoravam o Carlos e eles achavam que ia ser um professor do mesmo*

*estilo, no mesmo ânimo. [...] E aí por esse entusiasmo dele, eu acho que eles aceitaram bem (Prof. A).*

Percebemos que a presença de um professor homem não causou grandes estranhamentos para as crianças, nem mesmo para a escola, embora fosse o primeiro e único professor nos Anos Iniciais, havia a presença de outros homens nos Anos Finais e que faziam parte da rotina das crianças. Nesta primeira turma, por esta escola apresentar uma metodologia um pouco diferente de trabalho, há a presença de dois professores por turno, sendo que o “Prof. A” ficava os dois turnos na turma, sendo acompanhado por outras duas professoras, uma em cada turno, “eu era o professor referência, então eu me afeiçoei muito à turma” (Prof. A). No entanto, devido a uma necessidade da escola, o professor foi convidado a assumir a turma do 5º ano, *“eu sabia que era para a escola crescer, [...] que aí eu passei a ser professor de vinte horas no 5º ano e as outras vinte eu trabalhava com a cultura gaúcha, aí com todas as turmas. Eu pedi um dia da semana para ficar com o 3º, pra não perder o vínculo”*.

Já o começo do “Prof. E” foi um pouco diferente, pois ele conhecia a escola a qual tinha sido designado, desta forma foi mais tranquilo tanto a questão da adaptação quanto ao trabalho desenvolvido. Segundo ele rememorou, *“quando eu fui nomeado eu recebi a primeira série, porque na época, para escola que eu fui, eu já tinha trabalhado como contratado, então conheciam o meu trabalho e conheciam o meu gosto pela alfabetização [...]”*. Podemos observar que ao ser nomeado a profissão docente não era algo inédito, o que lhe facilitou bastante.

O “Prof. R” que também deu início à sua carreira docente em uma escola em que era conhecido, não enfrentou grandes dificuldades, no entanto ao ser nomeado na rede municipal, em 2010, *“[...] foi um sufoco, mesmo trabalhando numa comunidade próxima, [...] os pais levaram um baita tempo para aceitar, ainda mais que eu estava com turmas de alfabetização, pequenos né”* (Prof. R). Compreendemos que mesmo já atuando em sala de aula e não sendo o início de sua prática, o professor encarou resistências e preconceito, o que discutiremos mais adiante. Com relação às turmas em que o professor atuou, foram desde o primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, sendo que a predominância foi em classes de segundo ano. Atualmente ele atua em dois turnos com turmas de quinto ano, com públicos diferentes, ele ressalta que *“no segundo ano eu conseguia trabalhar*

*mais o lúdico, a brincadeira, já no quinto ano eu tenho muita cobrança, eu trabalho com todos os conteúdos [...]” (Prof. R).*

Por fim, apresentamos a chegada do “Prof. G” à profissão docente, que se deu em 2014, ao ser nomeado na rede estadual, assumindo uma turma de quinto ano, conforme seu relato, adiantando este que lhe agrada trabalhar, *“eu sempre gostei muito de trabalhar com quarto e quinto ano, eu tenho muita identificação, eu tive já um segundo ano e não me identifiquei muito [...]”*. Em 2015, ao ser nomeado na rede municipal, ele assumiu no turno da tarde, aceitando um contrato na mesma escola no turno da manhã, sendo nomeado logo em seguida, ficando lotado na mesma escola os dois turnos. O “Prof. G” relata que sempre foi muito recebido nas escolas em que trabalhou, inclusive considera que sua prática era bem reconhecida.

O início da carreira docente para qualquer profissional é um momento de tensão, pois são colocados à prova os conhecimentos construídos na formação inicial, além de ser um misto de sentimentos de alegria, nervosismo e ansiedade. Como Tardif (2012) destaca, a formação inicial nunca dá conta de preparar os profissionais por completo, deste modo a formação docente é caracterizada pelo inacabamento, sendo que é na prática e na reflexão sobre esta prática, aliadas à formação continuada e permanente que os docentes estarão aptos para exercer seu trabalho.

#### **4.2.2 Os desafios que se apresentam aos professores homens**

Quando tratamos de sujeitos do gênero masculino assumindo um espaço socialmente tido como sendo exclusivo do gênero feminino, faz-se necessário abordarmos os desafios que se apresentam muitas vezes, além da questão do preconceito e da vigilância imposta a estes professores homens, uma vez que, como evidenciamos Rabelo, são observados pelo menos

[...] dois preconceitos (homossexualidade ou incapacidade), pois ou eles têm características femininas e são considerados homossexuais (logo, maus exemplos que não podem dar aulas para crianças); ou têm características masculinas (que não são boas para o ofício) e não possuem, por isso, aptidão para o magistério. Em outras palavras, discrimina-se o homem da docência desse segmento (na maioria das vezes, a discriminação parte das próprias professoras) por ele ser diferente (o diferente incomoda), por ser jovem/imaturo/inexperiente/irresponsável, por ser autoritário, indelicado ou, simplesmente, sem jeito/vocação (RABELO, 2013, p. 916).

A docência exercida por homens, ainda mais ao iniciar a carreira profissional, frequentemente é vista com um pouco de receio e desconfiança, até mesmo com preconceitos, sendo que muitas vezes desconfia-se da capacidade e da qualificação daquele profissional, pelo simples fato dele apresentar-se com um desvio ao que é tido como natural na sociedade, fazendo-se necessário que seja demonstrar sua competência constantemente, com o intuito de comprovar à comunidade escolar e gerar melhor aceitação à esta inserção de um professor homem nos Anos Iniciais.

Os homens, ao assumirem um campo profissional social e historicamente conquistado pelas mulheres precisam romper com o medo e as pressões, demonstrando aptidão às mudanças que ocorrem em nossa sociedade, como Bauman (2007) defende, buscando assim conquistar seus objetivos e adentrar na profissão que desejam, vencendo os desafios impostos. Desta forma, ao analisarmos as narrativas dos professores, elencamos experiências que possibilitam a discussão e a problematização de situações desafiadoras na prática destes sujeitos.

Através dos relatos dos quatro professores podemos observar que a questão da afetividade com as crianças, o toque, o abraço, muitas vezes é vista como algo perigoso e que demanda certo cuidado, uma vez que as pessoas podem interpretar de forma errada e associar até mesmo com a pedofilia, como ressalta o “Prof. E”

*[...] os pais, até os colegas às vezes ficam meio receosos na questão de que será que realmente é um educador, será que meu filho ou a minha filha não está correndo perigo. Coisa que como se não fosse acontecer com uma professora do sexo feminino, se ela tiver problema. E a questão assim, se daqui a pouco o professor é homossexual, acho que fica a questão maior ainda, e não é porque tu sejas homossexual que tu vais gostar de crianças né (Prof. E).*

Nota-se que a discriminação e os preconceitos existentes na sociedade interferem diretamente nas ações docentes, tornando os professores muitas vezes reféns de representações e atitudes consideradas mais adequadas ao trato com as crianças. Além disso, a forte preocupação com a homossexualidade demonstra o quanto ainda precisamos avançar na difusão de informações e conhecimentos, visto que, como elucida Sayão (2005), a homossexualidade ainda é concebida como um problema na cultura escolar, entretanto é importante reafirmar que “as interações que meninos e meninas vivenciam com adultos de qualquer orientação sexual não são determinantes de sua própria orientação, já que a atribuição de gênero é

insuficiente para a identidade de gênero, que é uma construção subjetiva, um sentimento elaborado ao longo da vida” (Rabelo, 2013, p. 915).

Continuando com os relatos, percebemos que o “Prof. A” sente-se incomodado com estes cuidados e alertas feitos por pessoas próximas a ele, sempre com um tom de vigilância e prevenção.

*O que eu acho preconceituoso as vezes são os cuidados que nos previnem, na escola e até mesmo na família, que dizem ‘ah tu não pode deixar as crianças mexerem no teu cabelo, porque se alguém de fora ver, pode achar que... sei lá, pode achar errado, pode ter essa visão preconceituosa quanto a isso’, mas e aí das professoras pode, porque o meu não pode, qual é o problema? (Prof. A).*

Já o “Prof. E” também apresenta preocupação com a afetividade, sendo que ele até mesmo evita algumas vezes a fim de se proteger.

*A questão da afeto é uma questão bastante complicada, eu acho que a minha dificuldade em trabalhar nesta questão com os Anos Iniciais e com a Educação Infantil é por isso. Eu acredito que mais da minha parte, em função de que eu me protejo com relação a isso, então eu já mantenho uma relação meio que afastada das crianças, não temos uma relação muito próxima de afetividade, de toque, de beijo, como uma professora teria, mas eu acredito que mais por minha parte mesmo. Eu tenho este bloqueio em relação a isso, pra proteger a minha profissão, o meu profissionalismo, e acaba de uma certa forma dificultando, porque se fosse uma coisa mais espontânea, poderia ser bem mais fácil, mais prazeroso para mim e para eles (Prof. E).*

Vimos que o modo de ser e estar na profissão é afetado por estas cobranças e limites que acabam sendo incutidos nas ações cotidianas, tornando a prática algo enfadonho e requerendo constantemente cuidados excessivos. Esta preocupação permanente também está presente na narrativa do “Prof. R”, ao afirmar que “no início eu tinha uma resistência de deixar os alunos me tocarem, porque a família, tu não sabes o que eles vão pensar”. Além disso, ele explica que “no início há uma vigilância por parte das famílias, até conhecer. No início do ano letivo sempre tem uma aquela coisa deles ficarem mais atentos, me procurarem mais em sala de aula para saber como eles estão, questionarem os alunos, então tem uma certa vigilância” (Prof. R).

Contudo, com os anos de experiência, o “Prof. R” passou a permitir-se um pouco mais, um pouco pelo fato de trabalhar com crianças de segundo ano, mas também pela confiança adquirida com o tempo, ele nos conta que “por serem menores eles não tinham tanto esse distanciamento e eu acabei aos poucos me

*permitindo, deles virem me abraçarem, me beijarem, terem essa questão de carinho e uma afetividade mais proximal” (Prof. R). Inclusive o professor recorda o bom relacionamento que desenvolveu com uma turma em que atuou do primeiro ao terceiro ano, sendo que passados quatro anos, ao encontrar alguns destes alunos, “os guris, vieram me abraçaram e me beijaram, dois deles são maiores do que eu. Os dois vieram, me abraçaram, me beijaram, ‘professor como é que tu tá?’” (Prof. R).*

Todavia, nem todas as realidades são iguais, ao assumir turmas de quinto ano, o “Prof. R” retomou o cuidado com o toque e a afetividade, principalmente com as meninas, pois segundo ele, *“com as meninas é algo assim que eu até acho um pouquinho mais agravante, porque elas também estão numa fase de descobrimento, aí acaba na função do abraço, do beijo, então eu não tenho muito isso”*. No entanto, o professor não rompeu totalmente com o lado carinhoso e afetivo com os alunos, mas teve que se adaptar e organizar novas formas de demonstrá-los, como com apertos de mão.

Diferentemente dos três primeiros professores, o “Prof. G” demonstra pouca preocupação com a questão dos cuidados com a afetividade,

*Eu nunca tive problema com isso, eu sempre fui muito afetuoso, fui sempre muito de abraçar e tudo mais e eles são tranquilos, eles saem e eles chegam, eles me beijam, os meninos também, ai vai de cada um, tem meninos que são mais arredios, tem meninos que vem, que abraçam, mesmo no quarto ano não tem problema nenhum, mas é muito de cada um (Prof. G).*

Para ele, o carinho e o relacionamento com os alunos é construído com o tempo e varia de turma para turma, sendo algo que não lhe preocupa, uma vez que sente-se seguro e respaldado pela escola, além de manter um boa relação com as crianças, sendo que, por atuar em turmas de quarto ano, *“como eles são maiores, eles não são tão apegados, mas os meninos me abraçam, as meninas vem e beijam, às vezes os meninos só batem a mão, mas é muito tranquilo assim, não tem mistério”* (Prof. G).

De acordo com a narrativa do “Prof. G”, ele percebe que o fato de ser homem talvez implique em outras situações, como considerá-lo mais capacitado para receber alunos tidos como problemáticos,

*Não sei se por ser homem ou se é o jeito que eu conduzo a profissão e o olhar que eu tenho perante os alunos, eu percebo que acabo ficando com*

*as “bombas”, “ah este aluno ele vai pro G.”, nas minhas turmas hoje eu tenho uma grande quantidade de alunos que são ditos problemas, entre aspas, então mais nesse sentido sim é atribuído a mim [...] (Prof. G).*

Partindo das experiências e situações citadas pelos professores em suas narrativas, percebemos que ainda hoje, apesar dos avanços na conquista da igualdade de gênero e na constante busca pelo respeito, o preconceito e a discriminação ainda se fazem presentes em nossa sociedade, uma vez que ela encontra-se impregnada de representações e muitas vezes romper com elas é algo difícil e que requer muito esforço e lutas. Como bem afirmam os autores,

As discriminações e os preconceitos sofridos pelos homens professores refletem representações sociais criadas a partir de um modelo de docência baseado nas características femininas. Essas representações culturais, que estabelecem e definem como estranho e inadequado que homens se dediquem às atividades docentes com crianças pequenas, ganham força a cada denuncia de casos de pedofilia expostos pela mídia (CUNHA; SANTOS, 2014).

Compreendemos que historicamente aquilo que é diferente e foge dos padrões gera incômodo e preocupação, mas é preciso que haja respeito e consideração com todos os profissionais que estudam, capacitam-se e atuam na profissão que escolheram, independente do gênero e das representações impostas socialmente. Os homens ao estarem na docência permitem que desde a infância sejam trabalhadas questões importantes, como aponta Sayão (2005, p. 262) ao afirmar que meninos e meninas nascem em um cultura reprodutora de desigualdades que necessitam ser superadas, sendo a escola muitas vezes responsável por esta tarefa, através do debate e de ações cotidianas, fazendo com que o trabalho docente atravessem fronteiras e desmitifiquem concepções e redefinam padrões e posições.

#### **4.2.3 Os professores homens e suas relações com os sujeitos que interpelam a prática docente**

Ao analisarmos as narrativas dos professores constatamos que as relações estabelecidas com os sujeitos que fazem parte do cotidiano escolar, sejam eles os alunos, os colegas professores e as famílias da comunidade escolar, também fazem parte da constituição de suas identidades, mesmo que por vezes as recordações

não sejam positivas, todas elas contribuem no processo de amadurecimento e aprendizagem dos docentes, pois somos seres sociais e através das relações nos constituímos,

Se, por um lado, educar e ensinar é uma profissão, por outro, não há melhor meio de ensino e aprendizagem do que aquele que é exercido de um ser humano para outro, e isso também é um ato de amor. Gostar desse trabalho, acreditar na educação e nela investir como indivíduo, também configura-se como um ato de paixão, a paixão pelo possível, sentimento derivado do sentido do ser e da existência, que incorpora o desejo as possibilidades concretas da sua realização (ALMEIDA, 1998, p. 208).

Partindo deste pressuposto apresentado por Almeida (1998), percebemos que os professores entrevistados carregam consigo experiências marcantes da profissão, lembranças que os fazem reviver momentos e situações que os deixam realizados e outras que os fazem recordar o quanto muitas vezes é difícil adentrar em um espaço tido como pertencente à outro gênero, em que eles são a minoria e muitas vezes são submetidos a olhares vigilantes e desconfiados.

Iniciando pelas relações que são construídas com as crianças, os principais sujeitos da rotina escolar, observamos que todos os professores trazem consigo vivências e fatos marcantes de seus percursos na docência. Primeiramente, o “Prof. A” relata que sua relação com as crianças é bastante tranquila e afetuosa, além de ressaltar que sua antiga profissão era estressante e na escola

*[...] eu não me estresso, as crianças, a gente pode brigar com um aluno num dia, mas na hora de ir embora já estou pedindo beijo pra ele, entendeu, não tem... e no outro dia eu nem lembro que briguei com ele. Tanto é que eu tenho um caderno para anotar o comportamento de algum aluno, porque eu não vou me lembrar depois, porque é um estresse passageiro, eu não carrego isso (Prof. A).*

No entanto, em suas vivências também há momentos em que ele necessitou tomar posturas mais firmes para que sua autoridade fosse respeitada e não houvesse recorrências, conforme relata

*[...] eu até dei ocorrência para um aluno, acredito até que ele estava brincando, mas eu dei ocorrência para que aquilo não se repetisse. O aluno me deu com uma varinha, mas como eu sou professor de Cultura Gaúcha e eu estava dando aula sobre encilha, sobre essas coisas, naquele dia mesmo eu tinha dado aula para eles sobre isso, eu acredito que ele estava brincando com a varinha como se fosse um rebenque de cavalo, alguma coisa né e ele bateu em mim de brincadeira, acredito eu, até nem machucou, mas eu tive que dar essa ocorrência para que ele entendesse*

*que aquilo dali não é uma maneira de tratar um professor, não pode, nem um colega, muito menos um professor (Prof. A).*

Para o “Prof. E”, o relacionamento com as crianças é marcado inicialmente por receio, por parte delas, mas aos poucos os vínculos são criados, mesmo que a demonstração da afetividade seja um desafio que ele precisa vencer recorrentemente. Além do mais, para ele a figura masculina presente em sala de aula gera um misto de sentimentos para as crianças, sendo que

*No começo as crianças ficam um pouco receosas, em função de ser uma figura masculina, é dessa relação acho que elas têm com a figura masculina, com os pais, que é uma figura que impõe um pouco mais de respeito, mas à medida que elas iam conhecendo e vendo, conhecendo realmente, a aproximação ela é muito maior assim. A questão do orgulho, às vezes eu via que elas meio que se exibiam na escola, porque o meu professor é homem, eu tenho um professor homem e vocês não tem. Todo mundo tem professora mulher, então às vezes a criança meio que enaltece este fato do professor ser homem, de ser do gênero masculino (Prof. E).*

Assim como o “Prof. E”, percebemos que o “Prof. G”, além de reafirmar a boa relação que tem com as crianças, ainda ressalta que “*eu percebo que eles tem mais respeito comigo do que às vezes com uma professora mulher, não sei se tem a ver ou não [com a questão de ser homem], a relação com eles é muito tranquila, muito boa*” (Prof. G). Intuímos que, mesmo que indiretamente, a questão do gênero influencia na relação com os alunos, ainda que o professor hesite em afirmar isto.

Já o “Prof. R”, ao relatar suas experiências com as crianças, expõe sentir muita diferença nas relações estabelecidas com um professor do que com uma professora, uma vez que

*Enquanto professor, tem que trabalhar muito essa questão de relação inicial com os alunos, mas eles sentem bastante diferença, essa questão de chamar de tia, de estar sempre próximos, sempre abraçados, e aí já comigo com turmas de quinto ano eu não sou tão assim de ficar grudados, de deixar eles me chamarem de tio, é uma coisa que eu não deixo, nem os meus pequenos, sempre foi professor, sempre foi professor R. Eu sempre conversava com eles e dizia eu sou o professor de vocês, eu não sou tio. Nos quintos anos às vezes eu largo assim, meio ríspido né, não sou irmão do teu pai e nem da tua mãe, aqui dentro eu sou teu professor, não sou teu tio. Então eu tenho algumas posturas que eu já meio que também, ao mesmo tempo que eu tenho uma amizade com eles, eu também mantenho um limite, porque às vezes as coisas extrapolam (Prof. R).*

Para além da questão do gênero, conforme a narrativa do “Prof. R”, ele costuma demonstrar uma postura rígida e séria, conquistando aos poucos a

confiança dos alunos e estreitando laços de afetividade e amizade em sala de aula. Sobre isso, ele relata um episódio recente:

*[...] eles me falaram, na minha turma da manhã, 'bah professor, tu não tem noção, quando me chamaram e me disseram que ia ser na tua turma eu odiei, eu queria sair da escola, porque todo mundo acha que tu és o carrasco, e não é nada disso'. Eu disse assim, cada um fala, assim como tem alunos que gostam de mim, vocês é uma turma que eu vejo que a maioria gosta de mim, a gente vai ter alunos que não vão gostar da gente, só que esses vão levando e vão fazendo a fama (Prof. R).*

De tal modo, entendemos a partir dos relatos dos professores, que o fato de serem homens atuando nos Anos Iniciais, com crianças, inicialmente até pode gerar um sentimento de incertezas e receio, mas na maioria dos casos há um relacionamento tranquilo e harmonioso, respeitando as individualidades de cada, tanto professores, quanto alunos.

Depois das crianças, as relações sociais que mais tornam-se significativas são com os colegas de profissão, em grande parte mulheres, pessoas que dividem os mesmos espaços, com objetivos em comum e que muitas vezes são muito importantes na prática cotidiana de qualquer profissional, pois são com eles que muitas vezes compartilhamos as angústias, ideias, frustrações e o sucesso.

Baseado na afirmação acima, buscamos encontrar nas narrativas dos professores lembranças e situações que elucidem estas relações construídas com os pares no ambiente escolar. Começando pelos apontamentos do “Prof. A”, verificamos que os companheiros de escola foram importantes na sua acolhida e mostraram-se solidários com sua chegada, ajudando-o com conselhos, materiais e até mesmo com palavras de apoio, como ele descreve, “*eu tive ajuda de alguns professores, até quando eu me sentia inseguro com o projeto aqui da escola, que é diferente, eu tive o incentivo de professores, [...] então me ajudava muito assim, e ainda me ajuda*” (Prof. A).

O “Prof. E”, detalha que assim como sua relação com os alunos, sente dificuldade em demonstrar seus sentimentos, no entanto considera que “*[...] a gente tem uma relação tranquila, acho que como eu te falei, eu sou mais introspectivo, mais restrito do que elas, as professoras são espontâneas, me tratam normalmente*” (Prof. E).

No entanto, o “Prof. G” demonstra-se mais extrovertido e pondera que sempre desenvolveu boas relações com os/as colegas de trabalho, inclusive lida muito bem

com a questão de ser o único professor homem em um dos turnos que atua, mesmo avaliando que por vezes sinte-se por fora dos assuntos, “[...] porque o papo que rola é papo de mulher e a gente às vezes fica deslocado, mas eu consigo lidar bem, me dou bem com elas. De manhã tenho mais colegas homens, porque ai já tem a área, mas na parte da tarde eu sou o único, mas é tranquilo, elas também são muito próximas a mim, é tranquilo” (Prof. G).

Por fim, trazemos as experiências do “Prof. R” que assim como os demais também desenvolve boa convivência com as companheiras de escolas, ainda que já tenha escutado comentários sobre o fato de ser homem e atuar nos Anos Iniciais, conforme aponta,

*Tu sabes que com as colegas dos Anos Iniciais, as gurias, eu chamo de gurias, eu não tive tanto essa questão de resistência, já com os professores da área já teve alguns comentários, ‘que diferente chegando na escola um professor homem nos Anos Iniciais’, já ficavam meio assim, mas com o grupo mesmo de colegas dos Anos Iniciais nunca passei por isso. Até às vezes, claro, tem alguns comentários e tal, mas nada demais (Prof. R).*

De acordo com as falas dos entrevistados, podemos avaliar que em sua grande maioria os relacionamentos estabelecidos com os profissionais dentro das escolas são tranquilos e de colaboração, ainda que haja, como citado por um dos professores, aqueles que considerem diferente ou incomum a presença de homens atuando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Finalizando nossas análises a respeito dos relacionamentos estabelecidos com os sujeitos que interpelam a prática docente, trazemos as experiências de relações mantidas com as famílias de alunos, que fazem parte da comunidade escolar. Sabemos que de maneira geral esta é uma das situações mais complexas para qualquer professor lidar, uma vez que nem todos respeitam e valorizam a figura e a autoridade dos docentes, portanto, ao abordamos este contexto com professores homens, muitas vezes os conflitos podem ser ainda maiores.

Todavia, tanto o “Prof. E”, quanto o “Prof. G”, demonstraram o contato e a relação com famílias nunca foi algo que lhes houvesse trazido grandes preocupações, pois foi algo tranquilo, no entanto, ambos evidenciaram manter-se mais distantes, sem muitas aproximações. Segundo o “Prof. E”, *“nunca tive grandes problemas com os pais, nem aqui e nem em Bagé, porque eu sempre procurei ser*

*muito profissional, como eu te digo, eu não ultrapasso muito a barreira, eu fico naquela linha do profissionalismo”.*

O “Prof. A” do mesmo modo assinala que foi bem recebido pelas famílias e

*[...] não fiquei sabendo de maiores detalhes quanto a isso, mas não teve protestos, nem passeatas, cartazes e bandeiras (risos). O contato com os pais foi acontecendo, com os alunos sim teve uma apresentação, disseram que eu ia trabalhar o dia todo com eles, explicaram tudo para eles e eu acredito que eles devem ter levado para os pais isso, não lembro se chegou a ir bilhete para casa informando isso. Mas já no primeiro dia os pais já viram que eu fui entregar eles na frente (Prof. A).*

Entretanto, nem todas as experiências relatadas são positivas, como observamos nos relatos do “Prof. R”, que afirma ter sofrido resistência ao chegar na comunidade em que está atualmente, de acordo com ele *“[...] a comunidade dali daquela volta que eu estou agora é bem mais complicada e bem mais inacessível, pelo menos comigo, enquanto professor homem nos Anos Iniciais. Há uma resistência bem maior, mas eu acho que também houve todo um trabalho da direção da escola [...]”* (Prof. R).

Apesar do respaldo da gestão da escola, bem como a preocupação em apresentá-lo às famílias e reafirmar a capacidade do professor, ele ainda ressalta outra ocorrência que marcou sua prática pedagógica, envolvendo uma conversa sobre um conteúdo da disciplina de Ciências Naturais.

*Então quando eu trabalhei a questão das genitálias, da higiene, da limpeza, Deus do céu! Foi uma coisa assim, absurda, porque eu comentei em sala de aula, conversei com eles sobre assim como a gente tem que manter a higiene corporal, tomar banho, as nossas genitálias tem que ser bem lavadas, a gente tem que ter um determinado cuidado no momento do banho. Ah, no outro dia a coisa veio assim oh, as mães questionando e dizendo que eu estava até ensinando as crianças a se masturbar. A minha sorte é que eu não estava sozinho, porque eu tinha uma aluna inclusa e eu tinha uma monitora. Tanto que a parte dos meninos eu falei a questão da genitália masculina, e aí eu questioneei a monitora sobre a genitália feminina, e ela meio que conversou com eles, ela era mais despojada e já estava com a turma desde o início do ano, então quando as mães vieram, a direção chamou ela para saber o que tinha se passado na minha aula e ela falou, ai claro aos poucos foi contornado (Prof. R).*

Assistimos um intenso debate e muitas discussões no cenário nacional acerca de questões que envolvem o trabalho sobre gênero e sexualidades nas escolas, onde muitos são os entraves, inclusive impedindo que os Planos Municipais de Educação de várias cidades abordassem e garantissem que isto fosse trabalhado,

contudo, para além destas disputas, o “Prof. R” passou por um grande constrangimento apenas por instruir a respeito de um conteúdo que faz parte do currículo, mas visto como polêmico. Felizmente a situação foi esclarecida e não tomou maiores proporções, no entanto, fica a dúvida sobre a postura das famílias caso a mesma aula tivesse sido desenvolvida por uma professora.

Ao percebermos tais problemáticas causadas pela simples presença de um professor do gênero masculino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, torna-se imprescindível que busquemos inserir urgentemente as questões de gênero na educação, demonstrando desde a infância que tanto homens quanto mulheres podem ocupar diferentes posições na sociedade e devem ser respeitados em suas escolhas.

Com base nas análises realizadas, verificamos que as crianças desenvolvem vínculos relacionais com os professores, independente do gênero, uma vez que o convívio diário, bem como a afetividade demonstrada criam laços e tornam a sala de aula um lugar agradável. Do mesmo modo que, por mais que possam haver conflitos na aceitação e nas relações estabelecidas entre professores homens e os sujeitos que fazem parte de sua prática docente, ao serem conhecidos e demonstrando sua competência, estes profissionais passam a ser reconhecidos e legitimados como capacitados para exercer a docência com crianças, superando as representações pré-estabelecidas e rompendo com todo e qualquer preconceito existente.

#### **4.2.4 O que podemos concluir?**

Ao finalizarmos este texto, torna-se evidente que as discussões suscitadas a partir das narrativas dos professores não esgotam-se, uma vez que as questões relativas às experiências docentes, permeadas de desafios e possibilidades apresentados aos professores homens atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental são muito ricas e plurais, bem como os atravessamentos que fazem parte de suas trajetórias, como as relações estabelecidas com os sujeitos que interpelam sua prática profissional, tornando esta profissão dinâmica e cheia de vida.

Os professores homens, ao buscarem espaços antes assumidos apenas pelas mulheres, iniciam um processo de rompimento com as representações sociais, ousando e resistindo, ocupando novos lugares e recebendo reconhecimento por sua capacidade e competência, uma vez que a profissão docente, como se sabe, requer

muito mais do que gostar de ensinar, mas formação e qualificação que os permitam exercer a docência com legitimidade, permitindo com que construam novas masculinidades independente de rótulos ou classificações, deixando de lado os julgamentos e até mesmo apontamentos que possam surgir.

Cabe salientar que ao defendermos o respeito e aceitação dos professores homens na docência com crianças, não estamos criticando ou querendo impor nada, apenas o respeito às escolhas de cada indivíduo. Consideramos que a presença de homens na educação da infância pode ser benéfico à medida que desde cedo as crianças poderão observar que as profissões não estão associadas ao gênero, mas às aptidões e gostos. Ainda, conforme Driessen (2007) direciona, devemos estimular uma distribuição equilibrada entre homens e mulheres na educação, em todas as funções, de modo que haja a presença de profissionais masculinos no ensino e mais do gênero feminino em cargos de gestão, assim, segundo o autor, é preciso refletir sobre nossas definições sobre gênero e interrogarmo-nos sobre o que é tido como sendo para homens ou para mulheres em nossa sociedade.

### 4.3 Os processos de constituição das identidades docentes de professores homens que atuam nos Anos Iniciais

Artigo submetido à revista Educação PUCRS em 06/02/2017

**Resumo:** O presente trabalho discute parte dos resultados de uma pesquisa que problematiza a constituição das identidades docentes de um grupo de professores homens que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no município do Rio Grande/RS. Reconhecendo que o magistério infantil historicamente constituiu-se como uma profissão destinada ao gênero feminino, faz-se necessário tratarmos da constituição das identidades de profissionais do gênero masculino que optam por atuar na docência com crianças. A partir da investigação narrativa, ouvimos estes profissionais, a fim de aprofundarmos a discussão sobre a constituição de suas identidades docentes, bem como o que pensam sobre sua profissão, as crises e dificuldades encontradas, além das demais situações que se apresentam no percurso profissional destes sujeitos. Por fim, salientamos a importância da profissionalização e valorização da docência na constituição das identidades docentes, de modo que os professores possam ser reconhecidos como agentes responsáveis por transformações sociais, rompendo com as discriminações e preconceitos impostos pelas representações de gênero.

**Palavras-chave:** Professores homens; Identidades docentes; Profissionalização e valorização docente.

**Abstract:** This paper discusses part of the results of a research that problematizes the constitution of the teaching identities of a group of male teachers who work in the Early Years of Elementary School in the city of Rio Grande / RS. Recognizing that the child magisterium has historically constituted a profession aimed at the female gender, it is necessary to address the constitution of the identities of male professionals who choose to act in teaching with children. From the narrative investigation, we listen to these professionals, in order to deepen the discussion about the constitution of their teaching identities, as well as what they think about their profession, the crises and difficulties encountered, besides the other situations that present themselves in the professional path of these Subjects. Finally, we emphasize the importance of the professionalization and valorization of teaching in the constitution of the teaching identities, so that teachers can be recognized as responsible agents for social transformations, breaking with the discriminations and prejudices imposed by the gender representations.

**Keywords:** Male teachers; Teaching identities; Professionalization and valorization of teaching.

**Resumen:** Este artículo analiza algunos de los resultados de una investigación que cuestiona la constitución de las identidades de maestros de un grupo de profesores de sexo masculino que trabaja en los primeros años de la escuela primaria en Rio Grande / RS. Reconociendo que la maestría infantil constituido históricamente como una profesión destinada a las mujeres, es necesario tratar la constitución de las identidades profesionales masculinos que eligen trabajar en la enseñanza con niños. A partir de la investigación narrativa, oímos estos profesionales con el fin de profundizar en el debate sobre la creación de sus identidades de enseñanza y lo que piensan de su profesión, las crisis y dificultades, además de otras situaciones que surgen en estos profesionales ruta tema. Por último, destacamos la importancia del profesionalismo y la enseñanza de la apreciación en la formación de las identidades de los profesores, para que éstos puedan ser reconocidos como agentes responsables para el cambio social, rompiendo con la discriminación y los prejuicios impuestos por las representaciones de género.

**Palabras clave:** Maestros hombres; Maestros identidades; Profesionalización y el aprecio del profesor.

De acordo com Demartini e Antunes (1993), homens e mulheres assumem funções distintas em nossa sociedade, sendo visível a ausência do gênero masculino na educação das crianças, seja na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais

do Ensino Fundamental. A partir destas representações construídas histórica e socialmente, percebe-se, como aponta Novaes (1984), que no exercício da docência está presente a desigualdade entre os gêneros, reforçando a discriminação e a exclusão em um campo profissional que deveria justamente atuar no rompimento de todo e qualquer ato discriminatório, buscando formar cidadãos críticos e conscientes, que respeitem a individualidade de cada ser.

Os homens, ao ingressarem na docência nos Anos Iniciais, são vistos como sujeitos que fogem ao padrão de masculinidade, muitas vezes sendo considerados inaptos para atuar na profissão ou até mesmo vistos como um risco. Estes pensamentos são frutos de um representação instituída historicamente, defendendo que a escola, como um dos primeiros espaços de convívio social fora da família, necessitaria assumir funções de maternas ao acolher as crianças, onde cuidado e educação deveriam ser exercidos por profissionais mulheres, a partir de um discurso com características biológicas, como apontam Caseira e Magalhães (2015), que tentam justificar a capacidade ou incapacidade de atuação em determinadas funções. No entanto, com o avanço das discussões que preconizam uma sociedade igualitária, torna-se imprescindível romper com estes estereótipos e que compreendamos que independente do gênero, é o desejo pela profissão, aliado à formação de qualidade que habilita e capacita os profissionais para atuarem em uma profissão, neste caso a docência.

Assim, consideramos que a discussão acerca das identidades docentes de professores homens atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental oferece grande relevância para o contexto atual da educação, deste modo, apresentamos a pesquisa realizada no município do Rio Grande/RS, que tem a intenção de problematizar questões importantes da constituição identitária de docentes, que vão desde a escolha pela profissão até as experiências significativas que perpassam a prática profissional docente. Sendo assim, ao iniciarmos esta investigação no município do Rio Grande/RS, recebemos a informação, pela Secretaria de Município de Educação – SMEEd, de que havia dez professores do gênero masculino concursados na rede municipal, de modo que nem todos ocupavam regência de classe nos Anos Iniciais, restando seis prováveis sujeitos de pesquisa. Dentre estes seis professores, um deles é autor desta pesquisa, de maneira que os outros cinco foram contatados e quatro acolheram ao convite para colaborar e participar da produção dos dados.

Esta pesquisa situa-se no campo das pesquisas qualitativas, de acordo com Minayo e Gomes (2008) que expõem esta como sendo uma abordagem que facilita e melhor apresenta as investigações de grupos delimitados, de histórias sociais e relações, possibilitando uma análise mais aprofundada dos discursos produzidos pelos sujeitos envolvidos. As pesquisas de cunho qualitativo adotam direções de acordo com os objetivos que se buscam alcançar, trazendo compreensão dos fenômenos em sua totalidade e no contexto em que estão inseridos os participantes da pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), desta forma, permitindo apreender significados e impressões que vão além de dados mensuráveis.

Connelly e Clandinin (1995) são autores que nos auxiliam na escolha da investigação narrativa como metodologia de produção de dados. Utilizamos entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio, para auxiliar na produção das narrativas dos professores participantes da pesquisa, com o propósito de conhecer e compreender as experiências e sentimentos expressos pelos sujeitos, bem como suas histórias profissionais e pessoais que relacionam-se com a escolha pela profissão, suas experiências enquanto professores homens e a constituição de suas identidades docentes.

O processo de análise dos dados baseia-se no método (auto)biográfico, tendo como objetos principais as experiências e os significados atribuídos a elas, buscando, a partir das narrativas transcritas, elementos que sejam considerados relevantes para a discussão. Ao encontro desta perspectiva, aproximamo-nos da organização utilizada por Dias (2002), em sua pesquisa sobre os processos identitários de professoras alfabetizadoras, visto que verificamos a proximidade dos trabalhos, embora as identidades investigadas sejam diferentes, acreditamos que seja viável a articulação de seu método de análise com os dados desta pesquisa. Ainda segundo Dias (2002), ao narrar acontecimentos da vida, o narrador constrói sentidos sobre suas experiências mais significativas, cabendo ao pesquisador organizar e identificar os elementos que demandam maior atenção e podem resultar em análises sólidas e pertinentes.

Fundamentando-nos em Ferrarotti (2010), fizemos uso dos materiais primários, obtidos a partir das narrativas orais dos professores. A pesquisa (auto)biográfica proporciona o direcionamento do olhar sobre os sentidos atribuídos às experiências narradas, aproximando-se do cunho qualitativo apontado por Bogdan e Biklen, ao afirmarem que

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra (1994. p. 51).

De acordo com Dias (2005), o método (auto)biográfico possibilita ao pesquisador o uso de diferentes instrumentos de coleta e produção de dados, entretanto nesta investigação resolvemos realizar entrevistas semiestruturadas, a partir da organização de um roteiro prévio com questões amplas e direcionadoras, a fim de nos auxiliar nas conversas com os participantes, orientando nosso diálogo e captando elementos expressivos e relevantes para análises, tendo como principais aspectos a escolha pela profissão, as experiências enquanto professores, as relações estabelecidas com os sujeitos envolvidos no processo escolar e as construções e reconstruções das identidades dos profissionais

A história do magistério está marcada por lutas e por conquistas em nossa sociedade (ALMEIDA, 1998), sendo que até mesmo a inserção das mulheres na docência foi mais uma dessas vitórias, uma vez que ao ser professora, tinham a oportunidade de adentrar no mercado de trabalho, em uma profissão intelectual e assalariada. Esta nova posição ocupada pelas mulheres deu-se a partir de intensas lutas e embates, liderados, na maioria das vezes, pelas próprias mulheres. Sabemos que a docência inicialmente era exercida por homens, no entanto, a medida que as mulheres passaram a assumir a docência, os homens distanciaram-se desta profissão e foram ocupando outros cargos na sociedade, produzindo a realidade existente atualmente, na qual a maioria dos profissionais que atuam na docência com crianças são mulheres.

Por conta disso, ao observamos a presença de professores homens nas escolas, percebemos frequentemente um certo estranhamento por diferentes sujeitos, no entanto, as discussões desta pesquisa estão centradas nos professores atuantes, aqueles que estão cotidianamente em sala de aula, constituindo e reconstituindo suas identidades, construindo seus modos de ser e estar na profissão, bem como reafirmando suas masculinidades, ao ocupar um espaço tido como feminino, vivenciando muitas vezes conflitos internos.

Nóvoa (1992), ao afirmar que "a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão" (p.16), nos

possibilita problematizar a respeito da constante construção, reconstrução e afirmação das identidades dos professores homens, fazendo-nos refletir sobre os conflitos e as contradições presentes no exercício da docência.

Ao realizarmos esta pesquisa, com o intuito de ouvirmos profissionais que vivenciam os desafios e as possibilidades da docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, defendemos ser de suma importância conhecermos e aprofundarmos a discussão sobre a constituição das identidades docentes, o que pensam os professores sobre este tema, as crises e dificuldades da profissão, bem como situações que se apresentam constantemente no percurso profissional destes sujeitos.

Este artigo está disposto em três eixos, a saber: a discussão acerca das identidades docentes, reafirmando a importância da valorização e da profissionalização docente; as concepções sobre o que é ser professor e o que constitui estes profissionais; e por fim abordamos as crises e dificuldades presentes na docência, uma vez que elas também colaboram no processo de cunhar as identidades.

#### **4.3.1 A constituição das Identidades docentes: valorização e profissionalização da docência**

Ao nos propormos discutir a constituição das identidades docentes, especificamente com relação aos profissionais do gênero masculino que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, fez-se necessário compreendermos o que são identidades, bem como que aspectos devem ser considerados ao tratarmos sobre este tema. Apoiando-nos em autores como Hall (1999), Louro (1997), Nóvoa (1992), Shiroma (2004) e Silva (2000), problematizamos que as identidades são constituídas em um processo dinâmico, em constante transformação, pois a partir de diferentes experiências e das diversas relações estabelecidas elas podem ser modificadas e reconstruídas, como corrobora Sarmiento (1999), a constituição das identidades não é algo solitário, mas com interações.

Segundo apontam os estudos culturais, as identidades não são fixas e permanentes, no entanto elas são mutáveis, instáveis, particulares e variadas (HALL, 1999). Além do mais, as identidades são diretamente influenciadas pelo meio em que elas se constituem, não nascemos com nossa identidade pronta, nem

mesmo saímos dos cursos de formação com a identidade profissional estabilizada, pois ao longo de nossa vida vivenciamos situações que nos fazem repensar e refletir sobre nossa própria identidade, assim,

a identidade plenamente unificada, completa, segura, é uma fantasia. Ao invés disso, a medida em que nossos sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente (HALL, 1999, p.13).

Nas narrativas do “Prof. E” constatamos exatamente esta questão, pois ao longo de sua carreira, os gostos e desejos foram mudando a partir das experiências vividas, como ele relata

*No início da carreira eu gostava muito da alfabetização [...] Depois com o passar do tempo fui me tornando um pouco cansado dessa questão e agora já prefiro atuar com os maiores, até porque muitas coisas, muitas mudanças aconteceram nesta questão da alfabetização (Prof. E).*

Assumindo a afirmativa de que as identidades são construídas pelos sujeitos ao longo da vida, torna-se indispensável considerar que somos constituídos também pelo modo que os outros nos veem, sendo que ao definir nossa identidade, negamos outras. Como Silva (2000) exemplifica, quando dizemos que somos brasileiros, afirmamos que não somos argentinos, deste modo uma identidade só existe porque está relacionada a outra. Portanto, as identidades são estabelecidas entre o que se é e o que não se é, ou seja, em um processo de negação e afirmação.

Como Louro (1997, p. 77) discute, o gênero está diretamente relacionado à produção e construção de identidades, que são cunhadas a partir das relações e práticas sociais. Salientando algumas diferenças relacionadas aos gêneros, observamos que um dos professores, embora não perceba muita distinção, reconhece que há determinadas situações que são influenciadas devido ao fato de ser um professor homem, como ele retrata,

*Eu acho que os alunos me consideram professor como as outras professoras e a questão do gênero não interfere, só o tom de voz quando eu tenho que falar um pouco mais alto ai acaba gerando o silêncio generalizado mesmo, por ter esse tom grave, só nesse momento que eu vejo diferença, mas o resto não tem (Prof. A).*

Tendo em vista a discussão acerca da presença do gênero masculino como diferencial nas relações estabelecidas na prática escolar, torna-se imprescindível entendermos as formas que os professores homens constroem, reconstróem ou mantêm suas identidades docentes, em uma profissão tida como direcionada ao gênero feminino, sendo que ao afirmar sua identidade ainda é necessário reforçar suas masculinidades, como as narrativas demonstram, através do tom de voz e das posturas adotadas pelos professores.

Analisando a complexidade da constituição das identidades, trazemos à tona o quanto pode ser ainda mais difícil para um professor homem construir sua identidade, uma vez a docência com crianças, que é o espaço considerado nesta pesquisa, historicamente organizou-se como um campo profissional quase que exclusivo do gênero feminino, reforçando o discurso da vocação iniciado pelos padres jesuítas (HYPOLITO, 1997). Por conta desta visão vocacional do magistério, até hoje encontramos dificuldades em profissionalizar a docência, sendo a busca pela valorização da carreira docente uma luta constante.

Discutindo o processo de construção das identidades, avaliamos ser de suma importância tratarmos sobre as identidades docentes, pois cada sujeito carrega consigo diferentes identidades que o constituem enquanto sujeito. Para iniciarmos, defendemos que a constituição das identidades docentes começa na formação inicial, continuando a com as experiências e a prática profissional, como Nóvoa (1992) aponta, as identidades são reconstruídas constantemente.

Se por um lado as identidades começam a ser cunhadas na formação inicial, é a partir das experiências concretas em sala de aula que os professores forjam seus modos de agir na docência, pois muitas vezes, enquanto estudantes há um excesso de críticas às posturas adotadas em sala de aula, como o “Prof. R” salienta em sua fala,

*[...] quando a gente está no magistério ou na graduação é fácil a gente falar, fazer as visitas nas escolas, observar os professores, como eles atuam, como é relação e depois em sala de aula fazer os relatórios, criticar e dizer que a escola tem tal postura, segue uma linha tradicional, não tem brincadeira, não tem lúdico, mas quando a gente entra vê que não tem material necessário, não tem apoio de uma supervisão, não tem apoio de uma direção de escola ou até mesmo não vem o apoio da mantenedora, principalmente porque eu fiquei quase oito anos só no estado, então a gente vai pensando e refletindo (Prof. R).*

Ao defendermos a profissionalização e a valorização da docência, acreditamos ser de suma relevância a união da categoria docente, além de conscientizar-nos que a formação assume um papel importantíssimo, tanto a formação inicial quanto a formação continuada e permanente, no entanto, “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992. p. 13). A partir do momento em que a categoria docente apoia-se na formação e na importância de conhecimentos específicos para a docência, demonstra-se que esta profissão demanda profissionais capacitados, conquistando paulatinamente maior reconhecimento e valorização da docência.

Entretanto, de acordo com Shiroma (2004), a profissionalização da docência muitas vezes é distorcida pelo Estado, uma vez que direciona-se à promessas de maior prestígio da categoria e, conseqüentemente, à melhores condições salariais e de oportunidades, com incentivo à qualificação e capacitação para exercer a profissão, demandadas historicamente pela categoria docente, mas estes estímulos são utilizados a fim de promover a meritocracia, causando muitas vezes a competição entre os pares.

#### **4.3.2 Aspectos que constituem a profissão do professor**

Quando tratamos da questão da docência, faz-se necessário compreendermos os diferentes aspectos que compõe esta profissão, bem como as concepções dos próprios sujeitos envolvidos sobre o que é ser professor. Como Tardif (2012) aborda, os saberes experienciais são muito importantes na constituição das identidades profissionais, pois é a partir deles que há o processo de construção e reconstrução nas práticas desenvolvidas pelos docentes, interferindo diretamente nas identidades dos professores.

Como já mencionamos anteriormente, as identidades não são únicas e nem fixas, pelo contrário, reafirmamos nas palavras de Nóvoa (1992, p. 16) que “a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Deste modo, entendemos que as identidades são produzidas de acordo com os saberes docentes alicerçados na e para as práticas que fazem parte do trabalho docente.

Assim, reiteramos que os professores constituem suas identidades durante seu trabalho, no cotidiano da sala de aula, não sendo algo estático, mas dinâmico e cheio de significados e imbricados aos saberes da prática. Como Tardif (2012) apresenta, estes saberes são complexos, apresentando-se como plurais, mas ao mesmo tempo muito singulares, pois se desenvolvem no individual, na caminhada de cada sujeito, desse modo cada professor constrói sua identidade, bem como os modos de ser e estar na profissão.

O “Prof. G” traz uma contribuição relevante sobre o início e a escolha por ser professor, onde ao iniciar os estudos no Curso Normal, ele percebeu que esta era uma área em que ele poderia encaixar-se, como ele narra *“eu acho que eu sirvo para isso, eu acho que eu saberia ser professor”, e naquele momento eu vi que eu seria capaz, que eu poderia. Claro que eu teria que buscar mais formação obviamente, mas que aquele primeiro passo estava correto*” (Prof. G). Afirmando que os professores constituem suas identidades a partir da formação, mas principalmente durante a atuação na docência, podemos dizer que este é um processo autônomo e requer comprometimento por parte destes profissionais. Além disso, ainda podemos garantir que a constituição do ser professor muitas vezes pode iniciar antes mesmo da formação docente, mas na escola, perpassando a vida escolar, os cursos de formação, as experiências reais e permanentemente a partir da formação continuada, como pondera Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional dos professores deve romper com a fragmentação entre formação inicial e continuada, demonstrando que evoluímos e nos desenvolvemos ao longo da carreira docente.

Questionando os professores entrevistados sobre o que eles pensam sobre o que é ser professor, apreendemos que as ideias dos quatro sujeitos complementam-se, com muitas semelhanças. Primeiramente o “Prof. R” expõe que

*Sabe que antes, eu achava que ser professor era uma questão de gosto mesmo, de tu querer, de tu gostar de estar com os alunos, mas hoje eu vejo que não é só isso. Aquela visão que tinha da profissão do magistério que era por uma aptidão, por vocação, hoje eu já vejo que não é isso, são outros fatores que vão influenciar [...] (Prof. R).*

Durante muito tempo a docência esteve atrelada a um discurso vocacional, como Haguette (1990) problematiza, esta visão da vocação contribuiu para o descaso com a carreira docente, de modo que afirmava-se que as pessoas nasciam

predispostas a exercer esta função, sem exigência de formação específica. Felizmente a profissionalização e a concepção da necessidade da formação e capacitação estão ganhando força nos últimos anos e principalmente estão presentes nos discursos dos próprios professores, como exemplificamos embasados nas narrativas dos sujeitos entrevistados,

*Para ser professor, primeiramente a pessoa precisa ter conhecimento epistemológico do que é ser professor, ter conhecimento de como funciona o desenvolvimento dos alunos em cada faixa etária, saber como os alunos pensam, como é a característica do aluno nas faixas etárias que ele vai trabalhar, precisa conhecer também o conteúdo, a matéria, a disciplina que ele vai ensinar. E precisa ter conhecimento de várias teorias da aprendizagem, para que ele possa lançar mão da melhor, digamos, teoria da aprendizagem possível no momento (Prof. E).*

As palavras do “Prof. E” indicam a preocupação efetiva com aqueles que são protagonistas da aprendizagem, mas frequentemente são silenciados: os alunos. Ao ser professor de Anos Iniciais torna-se fundamental que haja entendimento e estudos sobre as infâncias, a fim de respeitar e possibilitar condições condizentes e favoráveis para a construção de conhecimentos por parte de todas as crianças.

Atualmente os alunos tem acesso à informação desde muito cedo, exigindo preparação dos docentes, bem como sensibilidade em saber lidar com diferentes questionamentos e situações, além da questão da afetividade que deve estar presente na prática cotidiana de sala de aula. Corroborando com esta afirmação, trazemos a narrativa de um dos professores:

*Hoje para ser professor tu tem que estar nessa constância de buscar conhecimento, de estar preparado porque eles vão te perguntar de tudo, então tu acaba que não fica só com aquilo que tá ali no “roteirinho”, no teu programa. Tu tens que ir além, tens que mesclar isso com questão da afetividade, tu também tem que gostar de estar com os alunos, de passar uma manhã inteira com eles, uma tarde inteira com eles [...] Eles já se posicionam frente algumas questões que a família acaba colocando em casa e eles trazem para a sala de aula [...] eles já tem uma postura mais desenvolvida para te peitar, digamos assim, de te enfrentar (Prof. R).*

Reafirmando a relevância da formação na constituição das identidades dos professores, constatamos que não só a inicial, mas também a continuada é tida como fundamental para os docentes, o que demonstra um progresso significativo, uma vez que muitas das formações são realizadas fora do horário de serviço, no entanto há consciência de sua importância, como demonstram alguns relatos:

*Eu penso que a identidade do professor passa primeiramente pela formação, ela é muito importante, seja a formação inicial, seja a formação continuada, acho que o professor não pode parar no tempo, então as coisas mudam com uma rapidez muito grande, se o professor ficar na dele quietinho, achando que não precisa conhecer mais nada e não precisa aprender mais nada, acho que ele tá ferrado, porque não tem como, porque os alunos eles estão sempre à frente da gente (Prof. G).*

*Então eu acho que tu tem que estar sempre nessa busca de ter uma formação continuada [...] às vezes tu chegas novo na docência com isso e daqui a pouco tu tem que entrar no sistema e acaba se perdendo, e tu acaba fazendo muito sistemático aquilo ali, muito robotizado, porque tu tens que entrar na linha, às vezes tu nem queres, mas tu és chamado tanto a atenção, que tu acaba tendo que entrar no dia a dia da direção da escola, do grupo de professores, da comunidade, porque senão vai ser mais uma incomodação que tu vais levar para casa, além de todo trabalho que tu tens que levar [...] (Prof. R).*

Por meio do relato do “Prof. R” percebemos que comumente os muitos professores acabam acomodando-se ao longo do tempo, por múltiplos fatores, como as cobranças da gestão, das famílias, pela desvalorização que a profissão sofre, pelo cansaço, entre outras questões, todavia é indispensável que as diferentes problemáticas não afetem a qualidade do trabalho pedagógico realizado, pois ao ser professor assume-se a responsabilidade de proporcionar e mediar o ensino e a aprendizagem dos educandos, sendo de extrema importância a atualização e a busca por diferentes meios de facilitar a compreensão e a construção de conhecimentos reais e significativos. Relacionado a esta afirmativa, o “Prof. G” posiciona-se, declarando que

*Eu penso que os professores precisam esquecer isso de que para aprender tem que copiar do quadro, isso é uma coisa que ainda hoje em 2016 a gente vê muitos colegas falando e é difícil de quebrar, porque é uma tradição, mas aos poucos que a gente vai fazendo diferente, a aprendizagem não está só ali na escrita, na leitura, ela está na oralidade, ela está quando o aluno traz alguma coisa diferente que ele pensou. Eu hoje tenho alunos que na escrita eles não conseguem se expressar como eles conseguem se expressar na oralidade (Prof. G).*

As narrativas expostas nos levam a refletir o quanto os professores precisam ser participativos e atuantes dentro e fora da escola, pois as identidades docentes são cunhadas em outros espaços educativos, como cursos, seminários e até mesmo por meio do envolvimento sindical.

Com relação às formações promovidas pelas secretarias de educação, trazemos um relato da desmotivação de alguns professores com mais tempo de

trabalho, desconsiderando o quanto somos seres em permanente desenvolvimento e devemos buscar maior apropriação e novos conhecimentos.

*Eu sempre fui muito participativo, então quando a escola tinha que enviar alguém representando a escola para as formações, era eu que ia. [...] quando eu entrei e agora, as professoras estão se aposentando, elas já estão há anos lá dentro, então acabava que elas não tinham mais ânimo nem motivação para querer ir à formações, que elas já tinham e diziam já ter passado, já estavam numa caminhada, numa reta final e diziam que não queriam mais nada com nada, queriam se aposentar (Prof. R).*

Notamos que assim como podemos ser motivados pelos nossos pares, o contrário também pode ser verdadeiro, uma vez que há muitos profissionais frustrados ou exaustos com sua profissão. No entanto, não devemos atribuir esta desmotivação ao tempo de trabalho, pois muitos podem ser os fatores que contribuem para isso, ao mesmo tempo que nem todos os novos professores iniciam suas carreiras motivados e convictos das atribuições de sua profissão. Ao analisarmos as narrativas, consideramos que os professores demonstram-se participativos, inclusive na questão sindical, como menciona o “Prof. R”, que foi alertado sobre os possíveis perigos desta vinculação, carregando ele um ideal político muito forte.

*A única coisa que falaram foi a questão do sindicato né, eu sempre fui envolvido em lutas sindicais, como na faculdade também fui presidente de diretório acadêmico, eu sempre tive um posicionamento político grande nas minhas escolhas [...] eu sempre me envolvi e me envolvi a fundo mesmo. Até hoje eu sou representante da escola no sindicato já, mas estou suave (risos) (Prof. A).*

Por meio destas análises, compreendemos que a constituição do profissional docente, bem como suas identidades são “[...] uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções [...]” (GARCIA, HYPÓLITO E VIEIRA, 2005, p. 54). Podemos afirmar que ser professor está implicado em um processo que envolve formação, experiências, relações sociais, assimilação de informações e estar pronto para possíveis imprevistos, além da consciência de sua responsabilidade enquanto educador e formador de opiniões.

#### **4.3.3 Ser professor em meio a crises e dificuldades**

Ao analisarmos as narrativas dos professores percebemos que a profissão docente apresenta algumas dificuldades que muitas vezes ocasionam crises que os fazem repensar a escolha profissional e os caminhos percorridos. Por este motivo, é possível afirmar que as identidades estão sob constante conflito, podendo ser modificadas a partir do momento vivido, além disso

a 'identidade' só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, 'um objetivo'; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais – mesmo que, para que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária e eternamente inconclusa da identidade deva ser, e tenda a ser suprimida e laboriosamente oculta (BAUMAN, 2005, p. 21-22).

Por apresentarem-se inconclusas, as identidades podem ser consideradas frágeis e provisórias, tornando o trabalho dos professores, bem como a necessidade de construção de suas identidades um processo conflituoso, que requer reflexão constante, a fim de exercer a profissão com comprometimento e desejo de cada vez mais fazer o melhor possível, em busca de atingir os objetivos propostos.

Analisando as narrativas dos professores, constatamos que a docência, embora escolhida, desejada e exercida com empenho, frequentemente apresenta situações e dificuldades que os fazem refletir sobre a profissão, pois muitas vezes desgastam-se com os problemas do cotidiano. Sobre isso, trazemos elementos presentes nas falas dos professores, onde afirmam que *“as dificuldades na profissão são encontradas constantemente”* (Prof. E). Dentre as problemáticas relatadas pelos entrevistados está a ausência de um maior suporte familiar das crianças, como expõe o “Prof. E”, *“a questão das famílias desestruturadas, família que não existe, os pais que não comparecem pra saber como está o desempenho dos filhos, tem pais que não me conhecem, que eu não conheço, o ano está terminando e eu não sei quem são”*. Apreendemos a partir deste relato o quanto faz falta um maior acompanhamento por parte das famílias, que colocam toda a responsabilidade no professor, ao invés de buscar conjuntamente alcançar o maior objetivo que é a aprendizagem.

Sabe-se que as crianças, enquanto sujeitos de direitos, devem ser protagonistas no processo de ensino e aprendizagem, mas notamos que cada vez

mais fatores externos à escola tem interferido no trabalho do professor, verificamos isso quando um professor expõe que

*[...] a questão também de como eles vem de casa, muitas vezes, porque influencia muito, o aluno às vezes não tá muito bem hoje, ele tá rebelde, aí tu vai investigar e foi alguma coisa que aconteceu lá na casa dele, o pai e a mãe não estão se separando, o pai e a mãe brigaram ou a mãe saiu de casa. Então são sempre questões fora da sala de aula que acabam refletindo dentro da escola [...] (Prof. G).*

Além da ausência na colaboração por parte das famílias, os professores lastimam que usualmente a profissão está perdendo a autoridade e o respeito, faltando muitas vezes respaldo e sendo impostas funções que até então não lhes eram atribuídas, confundindo suas responsabilidades, como é apontado

*Eu acho que faltam leis para defender o professor, porque as coisas que acontecem o professor é sempre o espelho que reflete ou que quebra, dependendo da situação, então isso é muito triste que a gente possa ver que tudo avança e a consideração pelo ensino e pelos professores é deixada para trás. Os alunos tem muita informação hoje em dia, os pais também. Antes o professor era a referência do aluno, hoje pelos pais, pelo que os pais cobram da gente, o professor é babá do aluno, é babá que tem educar, que não pode deixar o filho dele brigar, que se o filho dele falar um palavrão em casa, a culpa é do professor (Prof. A).*

Ainda sobre isso, vemos que é necessário romper com a culpabilização dos professores, culpas essas que grande parte das vezes são assumidas pelos próprios docentes devido às cobranças, gerando um mal estar, pois *“[...] às vezes a gente acha que a culpa é da gente, que a gente não está fazendo tudo o que deveria, mas não é, eu compreendo que não é, a culpa ela vem às vezes, atribuiu-se muitas funções, não é só a aprendizagem, a gente lida com muitos casos”*, como expressa o “Prof. G”.

Por meio das afirmações dos professores intuímos que as identidades dos professores estão sendo modificadas por influências externas e de certa forma por pressões vivenciadas no contexto da escola e das relações que são estabelecidas ou não com os alunos e a comunidade escolar, refletindo o que o autor aborda ao trazer a ideia de que *“[...] a sociedade parece que deixou de acreditar na Educação como promessa de um futuro melhor; os professores enfrentam a sua profissão com uma atitude de desilusão e de renúncia, que se foi desenvolvendo em paralelo com a degradação de sua imagem social”* (ESTEVE, 1992, p. 95).

Além destas questões discutidas, outras duas situações foram elencadas pelos professores, fazendo parte das dificuldades presentes na prática pedagógica. Uma delas diz respeito à desmotivação com que as crianças chegam na escola, tendo o professor que ter sensibilidade e assumir uma postura de encorajamento, a fim de conquistar o aluno, demonstrando seu potencial e a importância da educação formal. O “Prof. G” expõe sua vivência ao descrever que

*[...] hoje eu tenho alunos que dizem que não querem aprender, eles dizem que não querem ir para o quinto ano, desmotivados. É um trabalho de autoestima diariamente, eu estou sempre trabalhando “não, mas vocês podem, vocês conseguem”, e isso é muito difícil, porque aqui dentro eles conseguem, aqui dentro eu só tenho 4 horas e em casa eles vivem muito mais, as outras vinte horas são em casa, então é um trabalho bem difícil [...]* (Prof. G).

Já o que incomoda ao “Prof. A” são as cobranças com relacionadas ao seu contato com as crianças, que frequentemente estão sob uma vigilância social, devido ao fato de ser homem atuando em um espaço tido como sendo exclusivo do gênero feminino, resquícios históricos de como constituiu-se a profissão docente. Em seu relato ele discorre que

*O que mais me deixa triste são as cobranças quanto ao trato com as crianças, que com elas (professoras) pode e com a gente (professores) não, isso é o que me deixa mais triste. Aos poucos eu quero quebrar isso aí, eu sei que vai ser uma batalha difícil. [...] eles adoram estar junto comigo, brincar comigo e eu não vejo problemas com essas coisas, então eu acho que isso aí tem que se perder* (Prof. A).

Ao encontro disso, entendemos que

As discriminações e os preconceitos sofridos pelos homens professores refletem representações sociais criadas a partir de um modelo de docência baseado nas características femininas. Essas representações culturais, que estabelecem e definem como estranho e inadequado que homens se dediquem às atividades docentes com crianças pequenas, ganham força a cada denuncia de casos de pedofilia expostos pela mídia (CUNHA; SANTOS, 2014).

Partindo da experiência citada pelo professor, aliada ao excerto dos autores acima, percebemos que historicamente aquilo que é diferente e foge dos padrões gera incômodo e preocupação, contudo é imprescindível que haja respeito e consideração com os profissionais que estudam, capacitam-se e atuam na profissão

que escolheram, independente do gênero e das representações impostas socialmente.

Finalmente, ao problematizarmos as crises presentes no exercício da docência, trazemos elementos expostos nas narrativas dos sujeitos entrevistados, que demonstram o quanto suas identidades profissionais estão firmadas e eles ratificam suas escolhas, bem como a convicção de que estão no caminho adequado. A partir de questionamento “Se pudesse mudar para outra profissão assim o faria?”, expomos o que pensam os professores a respeito dessa possibilidade.

Iniciando pelo “Prof. E”, que embora tenha repensado sobre sua escolha, ele afirma que “em alguns momentos digamos que me arrependi de ter seguido, outros momentos eu não me arrependo, acho que eu faria tudo de novo porque realmente a educação é a minha missão aqui na terra” (Prof. E). Todavia, ao refletir sobre sua permanência na profissão, ele pondera que

*Eu já estou há quatorze anos, já pensei várias vezes em mudar, já poderia ter mudado e não mudei até agora, eu posso te dizer assim, eu mudaria, eu estou tentando mudar de nível, mas de profissão eu acho que não mudaria, eu continuaria sendo professor, porque eu acho que é uma profissão que embora pouco valorizada, nos últimos anos vinha começando a ser valorizada [...] Mas eu acho que eu faria tudo de novo, porque eu não me vejo fazendo outra coisa (Prof. E).*

Analisando a posição do professor, notamos que mesmo com todas as dificuldades e desvalorização da profissão, ele não pensa mais abandoná-la, mas sim continuar exercendo a docência, talvez atuando na área de Língua Portuguesa, já que possui graduação em Letras. Assim como ele, o “Prof. R” já repensou sobre sua escolha profissional,

*[...] devido as circunstâncias atuais da educação, já parei para pensar e tomar outros rumos, tentar outros concursos [...] conhecendo realmente como é a escola, o funcionamento, que tu tens que entrar e te encaixar numa certa linha, então já parei para pensar em fazer outros concursos que fogem da área da educação, dessa coisa de trabalhar as quarenta horas em sala de aula, de ter as reuniões pedagógicas fora do espaço de trabalho, chegar em casa elaborar prova, às vezes chega no final de semana e tu queres curtir, sair ou ficar com a família, tu tens prova para corrigir, principalmente final de trimestre e final de ano é uma loucura (Prof. R).*

Apesar de demonstrar o interesse em buscar novos campos profissionais, uma vez que a docência demanda uma dedicação intensa, o desejo pela mudança

nunca passou de apenas uma ideia, sendo que o professor já atua há mais de doze anos e sente-se realizado com a carreira, mesmo que apresente sinais de descontentamento e críticas ao sistema escolar.

Diferentemente dos dois professores já mencionados, o “Prof. G” relata que já passou por momentos de crise devido à algumas situações e experiências, no entanto nunca pensou em escolher outra carreira, uma vez que ao optar pela docência ele tinha certeza de sua escolha, mesmo narrando que

*[...] às vezes a gente entra num parafuso de achar que a culpa é da gente, das coisas não acontecerem ou das coisas acontecerem, mas assim não tive uma crise de pensar em mudar de emprego, isso nunca me passou pela cabeça, eu sempre quis ser professor. Depois que eu decidi de que gostaria de seguir essa profissão nunca me passou pela cabeça desistir [...] (Prof. G).*

Já o “Prof. A”, ao contrário dos outros três professores, mesmo com a formação no Curso Normal, inicialmente tomou outro rumo bem diferente da área da educação, atuando também como funcionário público, mas em uma função completamente distinta da que ocupa hoje. Contudo, apesar de estabilizado profissionalmente, decidiu retornar ao chão de sala de aula, realizando o concurso do magistério e sendo aprovado. Sobre isso ele expõe que

*Eu optei pelo magistério, como eu disse, num repente, foi de súbito, mas eu não trocava, porque é o que eu gosto de fazer. Quando eu trabalhava na CORSAN eu era infeliz, não gostava, eu me estressava [...] Então é muito melhor um lugar que eu gosto, que eu me sinto à vontade de trabalhar, então eu não voltaria. Mesmo que tenha um bom salário, porque a gente sabe que o professor é mal remunerado, eu ganhava melhor lá e abri mão (Prof. A).*

Conforme exposto pelo “Prof. A”, a questão salarial não influenciou sua escolha e nem mesmo o direciona a desejar mudar de profissão, todavia é notável que esta é um dos entraves que afastam muitas pessoas da docência, uma vez que a desvalorização da profissão docente é algo histórico e socialmente conhecido. Como Cardoso (2004) evidencia, muitos professores distanciam-se da docência ou até mesmo ambicionam outros cargos, ainda que vinculados à área da educação, em busca de melhores condições de trabalho, visto que as atividades desenvolvidas pelos docentes muitas vezes acabam levando a um desgaste físico e psicológico, além da busca por uma remuneração mais satisfatória.

#### 4.3.4 Concluindo

Ao finalizarmos este texto, não encerramos as discussões e possibilidades de análise a partir das narrativas dos professores entrevistados, de modo que a problematização acerca das identidades docentes é complexa e sujeita a muitas interpretações, do mesmo modo que constituir-se professor é um caminho plural e particular, onde os sujeitos, através de sua formação e de suas próprias experiências cunham suas identidades e modos de ser e estar na profissão. Além do mais, sabemos que as relações sociais estabelecidas no contexto escolar, bem como as crises e dificuldades que se apresentam na profissão fazem parte deste processo de construção das identidades destes profissionais.

Inicialmente ao abordarmos a questão das identidades, baseando-nos em Nóvoa (1995), ressaltamos que é a partir das trajetórias percorridas pelos professores que são cunhadas suas identidades docentes, assim como as concepções que se tem de si próprio e de conceitos relacionados à profissão exercida. Ainda de acordo com Hall (1999), cabe salientar que tais identidades não são únicas e estáveis, pelo contrário, são diversas e podem transformar-se a partir das relações construídas na prática profissional, além da formação e reflexão que influenciam diretamente na constituição identitária dos professores.

Para reafirmar suas identidades, aos professores compete a busca pela valorização e a profissionalização da docência, rompendo com os discursos que a relacionam com a vocação. Ao garantirmos o reconhecimento e a importância de profissionais qualificados para o exercício da docência, fortaleceremos a categoria docente, demonstrando o quanto a função dos professores requer conhecimentos específicos, competências e habilidades que os tornam profissionais da educação.

Reconhecemos que assim como em toda a profissão, os professores encontram desafios a serem superados, como a ausência ou a falta de apoio das famílias no processo de aprendizagem, ocasionando um acúmulo de funções e ao mesmo tempo desviando o principal objetivo que é construção de conhecimentos significativos, como percebemos nas palavras dos autores, “na sociedade brasileira contemporânea, novas exigências são acrescentadas ao trabalho dos professores [...] cobra-se deles que cumpram funções da família e de outras instâncias sociais; que respondam à necessidade de afeto dos alunos; que resolvam os problemas da violência, da droga e da indisciplina [...]” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 14).

Ao concluirmos, compreendemos que, assim como afirma Libâneo (2002), a profissão docente passa por conflitos e constantes desafios, como a falta de investimento na formação permanente, a desvalorização social e financeira, além das desconfianças que os professores homens muitas vezes enfrentam ao atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Todavia ainda que muitos entraves se apresentem, salientamos que através das experiências narradas pelos professores, sujeitos desta pesquisa, constatamos que a docência é vista como uma profissão de extrema importância e ainda há muitas pessoas que acreditam e defendem o papel do professor como fundamental para promovermos a educação, construindo uma sociedade mais justa.

Por fim, salientamos a importância da profissionalização e valorização da docência na constituição das identidades docentes destes profissionais, a fim de que cada vez mais os professores possam ser reconhecidos como agentes responsáveis por transformações sociais, rompendo com as discriminações e preconceitos impostos pelas representações de gêneros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos uma pesquisa, fechamos um ciclo, ainda que não encerremos as discussões sobre a temática, pois a mesma apresenta uma complexidade de possibilidades que não esgotam-se nesta dissertação, sendo possível e necessário dar continuidade aos estudos sobre a constituição das identidades docentes, principalmente relacionadas a sujeitos que fazem parte de uma minoria, como os professores homens que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Refletindo sobre os caminhos percorridos ao longo desta pesquisa, percebo que a finalizo diferente de como a iniciei, pois as aprendizagens construídas no processo do mestrado, aliadas às minhas experiências como docente iniciante foram muito significativas na construção e reconstrução da minha identidade profissional docente.

Como intuito de investigar a constituição das identidades docentes de professores homens atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no município do Rio Grande/RS, a partir das narrativas dos sujeitos que vivenciam esta realidade e por meio de suas recordações e experiências, desvelamos os significados que eles atribuem à docência, bem como constroem seus modos de ser e estar na profissão. Contando com a colaboração de quatro professores homens, que aceitaram compartilhar suas histórias, construímos um trabalho consistente, com o auxílio de muitos teóricos que corroboraram com a escrita.

Buscando problematizar e responder a questão de *“Como os homens tem constituído suas identidades docentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como os desafios e as possibilidades que se apresentam em sua prática e nas relações com os demais sujeitos?”*, nos propomos a analisar os seguintes aspectos presentes nas narrativas, sendo eles: a escolha pela profissão e a formação dos sujeitos; o ingresso e as experiências na docência; e os processos constituintes das identidades docentes.

Por meio das análises dos momentos significativos narrados pelos professores, percebemos os caminhos que os levaram à escolha pela docência, as influências e o ingresso no Curso Normal, um ponto em comum entre todos os sujeitos da pesquisa. Constatamos que dois deles licenciaram-se em Pedagogia e três deles graduaram-se no curso de Letras Português. Ao abordarmos os caminhos que os conduziram à profissão, entendemos que a docência chegou às suas vidas,

não como um desejo ou sonho infantil, mas foram encaminhando-se e de acordo com as experiências oportunizadas durante a formação, tiveram a certeza de que haviam acertado na opção.

Destacamos ainda o ingresso na docência e as experiências pelas quais os professores passaram, abordando ainda os desafios e as possibilidades presentes na profissão, além do estranhamento e dos preconceitos muitas vezes vivenciados no trabalho docente. Conforme seus relatos, ao ingressarem na docência, foi necessário esforço para romper com as expectativas com relação à figura do professor, que nos Anos Iniciais geralmente são mulheres, fazendo com que desde a formação a constituição de suas identidades fossem cunhadas a partir de lutas e conflitos.

Apreendemos também aspectos pertinentes sobre as relações estabelecidas com as crianças, os/as colegas de escola, as famílias e comunidade escolar em geral. Verificamos que são criados vínculos relacionais entre as crianças e os professores, independente do gênero, com diferentes demonstrações de afetividade no convívio diário. Ao mesmo tempo que mesmo que haja conflitos iniciais na aceitação dos professores homens, a partir das relações estabelecidas e da confiança construída, os profissionais passam a ser reconhecidos por meio da demonstração de suas competências, superando aos poucos as resistências apresentadas.

Debatendo todos estes aspectos, buscamos aprofundar a discussão sobre a constituição das identidades docentes, bem como o que pensam os próprios professores sobre a profissão, as crises e os desafios encontrados, além das demais situações que se apresentam no percurso profissional destes sujeitos. Problematizando sobre as identidades, apoiamo-nos em Nóvoa (1995), que defende as trajetórias percorridas pelos professores como responsáveis pela constituição identitária docente, assim como o modo que enxergam e conceituam a profissão.

Ao tratarmos dos desafios presentes no trabalho docente, fez-se necessário abordarmos o rompimento com as representações sociais impostas historicamente, ao designar a docência como sendo uma profissão destinada ao gênero feminino. Assumindo espaços onde são minoria, os professores homens precisam frequentemente comprovar sua capacidade, reafirmando que a profissão docente requer mais do que características como gostar de ensinar, mas formação e qualificação que permitam exercer a docência com legitimidade.

Neste processo de reafirmação de suas identidades, os professores entram em uma luta histórica da categoria docente (LIBÂNEO, 2002), que busca a valorização e a profissionalização da docência, indo de encontro com os discursos que insistem em relacionar docência com vocação. É imprescindível que o discurso vocacional atrelado à docência seja superado, a fim de que possamos atribuir à profissão docente a valorização e o reconhecimento indispensáveis para a profissionalização desta carreira que historicamente sofreu ataques e foi considerada como uma área de atuação onde não seria necessária formação especializada, uma vez que para ser professor bastava que desejasse e fosse do gênero feminino.

Conquistando o reconhecimento e a importância de profissionais qualificados para o exercício da docência, fortaleceremos a categoria docente, demonstrando o quanto a função dos professores requer conhecimentos específicos, competências e habilidades que os tornam profissionais da educação. Consentindo com Tardif (2012), salientamos ainda a importância dos saberes experienciais e da trajetória percorrida pelos professores na construção e reconstrução de suas identidades.

Por fim, ao concluirmos este trabalho, reafirmamos que as identidades são fluidas e passíveis de transformações (HALL, 1999), sendo construídas e reconstruídas por meio de diferentes fatores, como as experiências e os saberes construídos por meio delas, as experiências profissionais, a procura por uma formação constante, que possibilite a reflexão nas práticas docentes.

Salientamos que este trabalho, ao discutir questões como as representações de gêneros e a forma como homens e mulheres são interpelados por elas, traz algumas contribuições para o campo dos estudos de gênero, mesmo que o foco central tenha sido a constituição das identidades docentes.

Neste viés, ao realizar esta pesquisa espero poder contribuir para as discussões acerca das identidades docentes e do reconhecimento da atuação de professores homens nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, possibilitando que que cada vez mais a docência seja valorizada e vista como uma profissão de extrema importância, que requer formação e conhecimentos específicos, fazendo com que os profissionais sejam reconhecidos por suas habilidades e competências, rompendo com as representações impostas socialmente e vencendo as discriminações e preconceitos existentes. Assim, desejamos que o campo da educação torne-se um espaço de acolhimento e respeito à pluralidade.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo. Fundação Editora da UNESP, 1998.
- ALVES, Benedita Francisca. A experiência vivida de professores do sexo masculino na educação infantil: uma questão de gênero?. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2012.
- APPLE, Michael. **Trabalho docente e textos: Economia Política e Relações de Classe e Gênero na Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ARAÚJO, Laura Filomena Santos de; DOLINA, Janderléia Valéria; PETEAN, Elen; MUSQUIM, Cleiciene dos Anjos; BELLATO, Rosenev; LUCIETTO, Grasielle Cristina. Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. **Revista Brasileira Pesquisa Saúde**, Vitória, Espírito Santo, p. 53-61, jul./set. 2013.
- ARAÚJO, Lucélia Costa. O Essencial é invisível aos olhos: significações que medeiam a constituição da identidade do professor homem. Universidade Federal do Piauí, 2015. Dissertação de Mestrado. 179 f.
- ARCE, Alessandra. Jardineira, Tia e Professorinha: a realidade dos mitos. 1997, 128 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 1997.
- AREDA, Felipe. Ser gay e a possibilidade de não ser homem. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO**, 7., 2006, Florianópolis. Anais eletrônicos. Florianópolis: UFSC, 2006.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BADINTER, Elisabeth. **XY: sobre a identidade masculina**. Trad. de Maria Igenes Duque Estrada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- BATISTA, Analía Soria; CODO, Wanderley. Crise de Identidade e sofrimento. In: CODO, Wanderley. (Org.) **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2002.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- \_\_\_\_\_. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: \_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BÔAS, Lúcia Pintor Santiso Villas; SOUSA, Clarilza Prado de; LOMBARDI, Maria Rosa. Trabalho docente na ótica de estudantes brasileiros(as): das representações sociais às relações sociais de sexo. In: Reunião Nacional da ANPEd, 35., 2012, Porto de Galinhas, PE. **Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI.** Porto de Galinhas: ANPEd, 2012.
- BOCK, Ana Mercês Bahia et al. **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia.** São Paulo: Saraiva, 2002.
- BOGDAN, Robert. C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.
- BOLÍVAR, Antonio. **Profissão Professor: o itinerário profissional e a construção da escola.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.
- BONATO, Nailda Marinho da Costa. Feminização do Magistério: contribuições da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino – 1922. In: Reunião Nacional da ANPEd, 30., 2007, Caxambu, MG. **ANPEd: 30 anos de pesquisa e compromisso social.** Caxambu: ANPEd, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n.2, 1995.
- BRASIL. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: Inep, 2009.
- CAMASMIE, Ana Tereza. Narrativa de histórias pessoais: um caminho de compreensão de si mesmo a luz do pensamento de Hannah Arendt. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007. Dissertação de mestrado. 105f. Disponível em [http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=4862](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4862). Acesso em: 21 jan. 2016.
- CARDOSO, Frederico Assis. **A identidade de professores homens na docência com crianças: homens fora do lugar?** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.
- \_\_\_\_\_. Homens fora de lugar? A identidade de professores homens na docência com crianças. In: Reunião Nacional da ANPEd, 30., 2007, Caxambu, MG. **ANPEd: 30 anos de pesquisa e compromisso social.** Caxambu: ANPEd, 2007.

CARVALHO, Marília Pinto de. Vozes masculinas numa profissão feminina: o que têm a dizer os professores. In: XXI International Congress of Latin American Studies Association, 1998, Chicago. **XXI International Congress of Latin American Studies Association**. Pittsburg: Lasa, 1998. v. 1. p. 65.

\_\_\_\_\_. **No coração da sala de aula: Gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. 1. ed. São Paulo: Xamã/FAPESP, 1999.

CASEIRA, Fabiani Figueiredo; MAGALHÃES, Joanalira Corpes. “Para mulheres na ciência”: uma análise do programa da L’Oréal. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.10, n. esp. n.2, p. 1523-1544, 2015. Disponível em <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8335/5643>>.

CASTANHA, André Paulo. Coeducação e feminização do Magistério – Brasil – Segunda metade do Século XIX: dos discursos à legislação. In: Reunião Nacional da ANPEd, 36., 2013, Goiânia, GO. **Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais**. Goiânia: ANPEd, 2013.

CASTRO, Roney Polato de. Formação docente, experiência religiosa e sexualidades: problematizações. In: Reunião Nacional da ANPEd, 37., 2015, Florianópolis, SC. **PNE: Tensões e perspectivas para a educação pública brasileira**. Florianópolis: ANPEd, 2015.

CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 185-206, jul./dez. 1995.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, Jean. Stories of experience and narrative inquiry. **Educational Researcher**. Vol 19, n.5 p.2-14, 1990.

\_\_\_\_\_. **Teachers as curriculum planners: narratives of experience**. New York: Teachers College Press, 1995.

\_\_\_\_\_. **Narrative and story in practice and research**. New York: Teachers College Press, 2000.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e Política Cultural. In: \_\_\_\_\_ (org). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3 ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2003, p. 37-68.

CUNHA, Amelia Teresinha Brum da. Sobre a carreira docente, a feminização do magistério e a docência masculina na construção do gênero e da sexualidade infantil. In: **IX Seminário de Pesquisa em Educação**, 2012, Caxias do sul. A Pós-Graduação e suas Interlocações com a educação Básica, 2012.

CUNHA, Amélia Teresinha Brum da; SANTOS, Luciano Pereira. Homens na docência: novas masculinidades? In: **3º Congresso Género y sociedade**, 2014, Córdoba. Voces, cuerpos y derechos en disputa, 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. CONTA-ME AGORA!: AS NARRATIVAS COMO ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS NA PESQUISA E NO ENSINO. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan. 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-)>. Acesso em: 22 jan. 2016.

DA MATTA, Roberto. Tem Pente Aí? Reflexões sobre a Identidade Masculina. In: CALDAS, Dario. **Homens**. São Paulo: Editora SENAC, 1997

DE CASTRO, Raimundo Márcio Mota. A utilização de narrativa como possibilidade de investigação no Ensino Religioso. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9., 2009. Curitiba. *Anais*. Curitiba: Champagnat, 2009. p. 5659-5669.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. História Oral e Narrativa: Tempo, Memória e Identidades. **História Oral**, 6, 2003, p. 9-25.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993.

DIAS, Cleuza Maria Sobral. **Processo identitário da professora-alfabetizadora: mitos, ritos, espaços e tempos**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

\_\_\_\_\_. Possibilidades e limites no uso da abordagem (auto) biográfica? In: GALIAZZI, Maria do Carmo. FREITAS, José Vicente de. (Orgs.). **Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

DRIESSEN, Geert. The feminization of primary education: effects of teachers' sex on pupil achievement, attitudes and behaviour. **International Review of Education**, n. 53, p. 183-203, 2007.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antonio (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992, p. 93-124.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NOVOA, António; FINGER, Matthias. (orgs.) **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FERREIRA, José Luiz. Homens ensinando crianças: Continuidade - descontinuidade das relações de gênero na escola rural. Tese de Doutorado. João Pessoa: UFPB, 2008. Disponível em: <[http://www.ded.ufla.br/generoese sexualidade-ei/imagens/homens\\_ensinandocriancas.pdf](http://www.ded.ufla.br/generoese sexualidade-ei/imagens/homens_ensinandocriancas.pdf)>. Acesso em: 04 nov. 2014.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Construção de identidades docentes: entre a vocação, as necessidades objetivas e os processos sociais. **Revista Educação** (PUCRS. Online), v. 34, p. 106-113, 2011.

\_\_\_\_\_. Docência e gênero. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antônio. (Orgs.). **Dicionário crítico de gênero**. 1ª reimpr. Dourados-MS: Ed. UFGD, 2015. p. 175-180.

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.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.31 n.1, pp.45-56, jan./mar. 2005.

HAGUETTE, André. Educação: Bico, Vocação ou Profissão? In: HAGUETTE, André. **A luta pelo ensino básico: uma proposta Pedagógico-Administrativa**. Fortaleza, CE: Edições UFC. 1990.p. 39-63.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro, DP&A, 1999.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papyrus, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

\_\_\_\_\_. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In: CATANI et all (orgs). **Docência, Memória e Gênero: estudos sobre formação**. 2 ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2000a. p. 73-82.

- \_\_\_\_\_. **Gênero, Diversidade e Educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 8ª edição. Petrópolis: Vozes, 2000b.
- \_\_\_\_\_. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil.** 5ª ed. São Paulo: Contexto. 2001.
- MAGNANI, J. G. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, n. 49, p. 11-29, 2002.
- MARCELO, Carlos G. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n.08, p.7-22, 2009.
- MEDRADO, Benedito. LYRA, Jorge. Homens na arena do cuidado infantil: imagens veiculadas pela mídia. In: ARILHA, Margareth; RIDENTI, Sandra G. Unbehau; MEDRADO, Benedito (orgs.) **Homens e masculinidades:** outras palavras. São Paulo: ECOS/Editora 34, 1998. p. 145-162
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência Técnica e Arte:** o desafio da pesquisa social. Suely Ferreira. Rio de Janeiro, 1995.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu (orgs.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 27 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMANN, Helena. Trajetórias na docência: professores homens na Educação Infantil. In: Reunião Nacional da ANPEd, 36., 2013, Goiânia, GO. **Sistema Nacional de Educação e Participação Popular:** Desafios para as Políticas Educacionais. Goiânia: ANPEd, 2013.
- MORAES, Ana Alcídia de Araújo. **Histórias de leitura em narrativas de professoras:** uma alternativa de formação. Manaus: Ed. Da Universidade do Amazonas, 1999/2000.
- NOLASCO, Sócrates. Um “Homem de Verdade”. In CALDAS, Dario. **Homens.** São Paulo: Editora SENAC, 1997
- NOVAES, Maria Eliana. **Professora Primária:** Mestra ou tia. São Paulo: Cortez, 1984.
- NÓVOA, António. (Org.) **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992.
- \_\_\_\_\_. Formação de Professores e a profissão docente. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e sua profissão.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PEREIRA, Maria Arlete Barros. Professor homem na educação infantil: a construção de uma identidade. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e na

Adolescência) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

RABELO, Amanda Oliveira. Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo. v. 39, n.4, p. 907-925, out./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/viewFile/73044/76590>>. Acesso em: 16 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Professores homens nas Séries iniciais: escolha profissional e mal-estar docente. **Educação e Realidade**. v. 35, n.2, 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8198>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

RAYMOND, Danielle; TARDIF, Maurice. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, n.73, 2000. p. 209- 244.

ROSA, Fábio José da Paz. O dispositivo da sexualidade enquanto enunciador do professor-homem no magistério das séries iniciais e educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SAPAROLLI, Eliana C. L. **Educador infantil**: uma ocupação de gênero feminino. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica. Mestrado em Psicologia Social, 1997.

SARMENTO, Teresa. Identidade profissional de educadores de infância. **Cadernos de Educação de Infância**, n.52, p.12-26, 1999.

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

SCOTT, Joan Wallach. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

SHIMIZU, Alessandra de Moraes. et al. Representações sociais sobre identidade e trabalho docente: a formação inicial em foco. In: Reunião Nacional da ANPEd, 31.,

2008, Caxambu, MG. **Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação**. Caxambu: ANPEd, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. In: **Trabalho & Educação** – vol. 13, nº2, - ago/dez 2004. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/1175/926>>.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença in SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUSA, José Edilmar de. Por acaso existem homens professores de educação infantil? dois estudos de caso em representações sociais. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

THOMSON, Alistair. Reconstituo a memória. Questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. **Projeto História**. São Paulo, v.15, p. 51-84, 1997.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu** (17/18), Campinas, Núcleo de Estudos de Gênero – Pagu/UNICAMP, 2001/02, p.81-103. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

VITELLI, Celso. **Jovens universitários e discursos sobre masculinidades contemporâneas**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2008.

VOZNIAK, Luciano; MESQUITA, Isabel; BATISTA, Paula Fazendeiro. A Identidade Profissional em análise: um estudo de revisão sistemática da literatura. **Educação**. Santa Maria. v. 41, n. 2, mai/ago. 2016. p. 281-296. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15131>>. Acesso em: 13 dez. 2016.

WELZER-LANG, Daniel. Os homens e o masculino numa perspectiva de relações sociais de sexo. In: SCHPUN, Monica R. (org.). **Masculinidades**. São Paulo: Boitempo Editorial. Santa Cruz do Sul. Edunisc. 2004.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto. O que pensam professoras de Educação Infantil sobre a feminização da profissão docente?. In: Reunião Nacional da ANPEd, 30., 2007,

Caxambu, MG. **ANPEd**: 30 anos de pesquisa e compromisso social. Caxambu: ANPEd, 2007.