

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PROFESSORES HOMENS: POR UMA
RESSIGNIFICAÇÃO DA DOCÊNCIA NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Josiane Caroline Machado Carré

Santa Maria, RS, Brasil

2014

**PROFESSORES HOMENS: POR UMA RESSIGNIFICAÇÃO
DA DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Josiane Caroline Machado Carré

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

Orientador: Prof. Dr. Phil Jorge Luiz da Cunha

Santa Maria, RS, Brasil

2014

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Carré, Josiane Caroline Machado
Professores homens: Por uma ressignificação da
docência nos anos iniciais do ensino fundamental /
Josiane Caroline Machado Carré.-2014.
138 p.; 30cm

Orientador: Jorge Luiz da Cunha
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2014

1. Gênero 2. Professores homens 3. Anos iniciais do
ensino fundamental I. Cunha, Jorge Luiz da II. Título.

© 2014

Todos os direitos autorais reservados a Josiane Caroline Machado Carré. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: josianecarre@yahoo.com.br

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

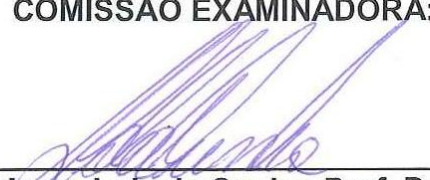
A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**PROFESSORES HOMENS: POR UMA RESSIGNIFICAÇÃO DA
DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

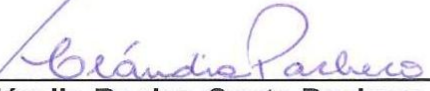
elaborada por
Josiane Caroline Machado Carré

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação


COMISSÃO EXAMINADORA:



Jorge Luiz da Cunha, Prof. Dr.
(Presidente/Orientador)



Cláudia Regina Costa Pacheco, Prof^a. Dr^a. (IFRS)



Marilú Favarin Marin, Prof^a. Dr^a.(UFSM)

Santa Maria, 26 de maio de 2014.

*Dedico este trabalho à minha mãe Fátima,
meu pai Geronimo e
em especial ao meu Esposo Flávio pela
compreensão e apoio incondicional.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por todos os sonhos realizados;

Ao meu esposo Flávio, pelo apoio e incentivo, sempre me motivando para realizar os meus sonhos.

Aos meus pais, por sempre me apoiarem nas minhas escolhas, me incentivando a seguir em frente.

Às minhas irmãs por sempre estarem ao meu lado.

À minha sobrinha, Rafaela, que trouxe muitas alegrias e felicidade para nossa família.

Ao Povo de Clio – Núcleo de Estudos sobre Educação e Memória – Claudia, Joana, Nádia, Líndice, Maria Elizabete, Cínara, Fabiana, Juliano, Filipe, Everton, Gabriel, Miro, Paulo, Carine, Janice, Lisliane, Dirlaine, Marli, Cíntia, Martieli, Taiana, Caroline e a todos que fizeram e fazem parte da minha história no grupo. Amigos e amigas que fiz e quero levar para a vida toda!

À Bethinha, por sua amizade, seu carinho e, em especial, o seu incentivo, sempre torcendo por minhas conquistas!

À minha amiga Cínara pelas inúmeras risadas, pelos sorrisos, pelas palavras, pelas ideias, pelos estudos, pelas alegrias. Amiga, obrigada por tudo, por sempre me ajudar, estando disposta a me ouvir e me motivar.

Ao Professor e orientador Jorge Luiz da Cunha pela orientação, confiança, credibilidade e amizade, sendo mais que um professor/orientador, um amigo!

À comissão examinadora desta dissertação de mestrado;

À professora Marilú, pela oportunidade, pela paciência, pela sua atenção, pelas contribuições, pela amizade e pelo carinho que sempre teve comigo!

À professora Claudia, pela disposição, pela atenção, pelas sugestões, pelo entusiasmo, pela alegria, pelos sorrisos, pela amizade e pelo carinho! Obrigada por mais uma vez fazer parte da minha história!

Aos colaboradores que possibilitaram a realização desta pesquisa.

Muito obrigada a todos que de alguma forma fizeram parte desta caminhada, estando juntos nesta conquista.

Muito obrigada!

Tenho a impressão de ter sido uma criança brincando à beira-mar, divertindo-me em descobrir uma pedrinha mais lisa ou uma concha mais bonita que as outras, enquanto o imenso oceano da verdade continua misterioso diante de meus olhos.

Isaac Newton

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

PROFESSORES HOMENS: POR UMA RESSIGNIFICAÇÃO DA DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Autora: Josiane Caroline Machado Carré
Orientador: Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 26 de Maio de 2014.

A presente dissertação insere-se à linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Buscamos compreender em que medida as representações de gênero influenciam a imagem e a receptividade do professor homem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Foram entrevistados cinco professores formados no curso de Pedagogia da UFSM, no período de 1984 a 2012 e, paralelo às entrevistas, elaboramos um histórico sobre a inserção do homem nesse curso, com o objetivo de compreender as motivações que os levaram a cursá-lo. Destacamos a relevância do conhecimento sobre a história do curso e, em vista disso, pesquisamos o histórico e a implementação até a última reformulação curricular. Somando-se à pesquisa histórica, realizamos uma reflexão sobre as questões de gênero, contextualizando os movimentos feministas e a introdução sobre os estudos de gênero. A partir disso, problematizamos a masculinidade como construção social, buscando compreender o ideal de masculinidade socialmente representado. Para o desenvolvimento do estudo, no que se refere à metodologia, foi desenvolvido um estudo de caso, aliado à metodologia da pesquisa quantitativa e qualitativa e a história oral temática. Sobre o referencial teórico-metodológico destacamos os/as autores/as: Louro (1990, 1996, 2002, 2003, 2009), Badinter (1993), Connell (1995), Scott (1990), Tambara (1998), Oliveira (2004), Rabelo (2008, 2009, 2010) e Meihy (1995). Com a realização deste estudo, percebemos, a partir da análise das narrativas dos professores que lecionam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que as motivações que os levaram a ingressar no curso de Pedagogia apresentam diferentes atribuições. Entre elas, a vontade de ser professor, assim como a necessidade de ter a formação num curso de nível superior. Ressaltamos que os cinco professores, em algum momento de suas vidas, seja no decorrer do período do curso ou na prática em sala de aula, sentiram-se satisfeitos por estarem junto aos alunos/as. Nesse contexto, não manifestaram a vontade de desistir do curso ou da profissão. As narrativas sinalizaram que a posição dos familiares é importante na escolha da profissão, mas não se constitui num fator determinante, visto que, mesmo com o questionamento e a resistência inicial por parte dos familiares, estes professores optaram em continuar o curso e seguir a profissão. Também demonstraram que a escolha por ser professor supera a resistência inicial estabelecida entre a comunidade escolar, em especial, entre as colegas professoras e os pais dos alunos/as. Isso se confirmou quando os mesmos relataram que, no início, há certo estranhamento por parte de pais e professoras ao se depararem com um professor homem lecionando nos Anos Iniciais. Dessa forma, foi-nos possível verificar que há ainda traços de resistência sobre a presença do professor nos Anos Iniciais. O que fica é que o objeto da análise desta investigação merece atenção, em vista de produzir mais estudos sobre o tema, para que as práticas pedagógicas de professores homens, num contexto escolar pouco analisado, sejam visibilizadas e problematizadas e, a partir dessas discussões, as imagens dos professores e a forma como estes serão recepcionados sejam ressignificadas.

Palavras-chave: Gênero. Professores homens. Anos iniciais do ensino fundamental.

ABSTRACT

MASTER DISSERTATION
POST-GRADUATION IN EDUCATION PROGRAM
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

MALE TEACHERS: ATTRIBUTING NEW A MEANING TO THE ELEMENTARY SCHOOL

Author: Josiane Caroline Machado Carré

Advisor: Dr. Jorge Luiz da Cunha

Presentation's date and place: Santa Maria, May 26th, 2014.

This dissertation is part of Schooling Practices and Public Policies Research line in the Post-Graduation in Education program at Universidade Federal de Santa Maria. The main goal of this work is to comprehend to which extent gender representations affect images and receptiveness of male teachers in first years of elementary school. Five teachers who studied Pedagogy at UFSM between 1984 and 2012 were interviewed; a history about men insertion in pedagogy course was made aiming to understand the motivations that led the interviewees pursuing this course. The knowledge about the undergraduation course is highly relevant, therefore a research was conducted on this matter. As well as a history of feminist movements and gender studies was conducted. Based on these, masculinity and male identity as social constructions was discussed. Developing the study, with regard to the methodology, a case study along with the quantitative and qualitative researches and themed oral history was developed. The theoretical and methodological framework include authors: Blonde (1990, 1996, 2002, 2003, 2009), Badinter (1993), Connell (1995), Scott (1990), Tambara (1998), Oliveira (2004), Rabelo (2008, 2009, 2010) and Meihy (1995). From this study, we noticed that teachers' narratives motivations that led them to join the Pedagogy course, have different causes, mainly it was the achievement of contacting learners during the learning process, and not expressing the will of dropping course or profession. The narratives showed that the position of the family is important in the choice of profession, but does not constitute a determining factor, since even with the questioning and the initial resistance by relatives, these teachers chose to continue the course and follow the profession. Also demonstrated that the choice of being a teacher overcomes the initial resistance established between the school community, in particular other teachers and students' parents. Since they reported that there is a certain estrangement from parents and teachers at the beginning, when faced with a man teacher teaching in Early Years. Thus, we were able to verify that there is still resistance traits on the presence of the teacher in the first years. What remains is the object of analysis of this study deserve attention in order to produce more studies on the subject, that the pedagogical practices of male teachers in a school setting under-analyzed, visualized and be questioned, and from these discussions the images of teachers and their acceptability to say that this place can be re-signified.

keywords: Gender. Male teachers. Elementary school.

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 – Alunos/as ingressantes e formados no curso de Pedagogia da UFSM - Habilitação Magistério Séries Iniciais..... | 52 |
| Tabela 2 – Alunos/as ingressantes e formados no curso de Pedagogia da UFSM de Habilitação em Licenciatura Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental. | 53 |
| Tabela 3 – Alunos/as ingressantes e formados no curso de Pedagogia Licenciatura Plena – Diurno da UFSM. | 55 |
| Tabela 4 – Alunos/as ingressantes e formados no curso de Pedagogia Licenciatura Plena – Noturno da UFSM..... | 56 |
| Tabela 5 – Aluno/as ingressantes e formados no curso de Graduação em Pedagogia da UFSM. Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental..... | 60 |

LISTA DE FIGURA

| | |
|---|-----------|
| Figura 1 – Censo do Professor do ano de 2007 | 57 |
|---|-----------|

LISTA DE ANEXOS

| | |
|---|------------|
| ANEXO A – Modelo Carta de Cessão | 131 |
|---|------------|

LISTA DE APÊNDICES

| | |
|---|-----|
| APÊNDICE A –Proposta de entrevista semi-estruturada | 135 |
| APÊNDICE B –Carta de Apresentação a Escola | 136 |
| APÊNDICE C –Carta solicitando informações: Secretária de Educação do Município de Santa Maria | 137 |
| APÊNDICE D –Carta solicitando informações: Departamento de Registro e Controle Acadêmico..... | 138 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------------|---|
| CAPES | – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CCP | – Centro de Ciências Pedagógicas |
| CE | – Centro de Educação |
| CIIT | – Centro Integrado de Iniciação ao Trabalho |
| Clio | – Núcleo de Estudo sobre Educação e Memória |
| CNTE | – Confederação Nacional de Professores em Educação |
| DERCA | – Departamento de Registro e Controle acadêmico |
| EJA | – Educação de Jovens e Adultos |
| FIC | – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição |
| IEEOB | – Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac |
| IES | – Instituição de Ensino Superior |
| LD | – Livro Didático |
| MEC | – Ministério da Educação |
| PNLD | – Plano Nacional do Livro Didático |
| SMEd | – Secretária Municipal de Educação de Santa Maria |
| UFBA | – Universidade Federal da Bahia |
| UFJF | – Universidade Federal de Juiz de Fora |
| UFMG | – Universidade Federal de Minas Gerais |
| UFPB | – Universidade Federal da Paraíba |
| UFPI | – Universidade Federal do Piauí |
| UFSC | – Universidade Federal de Santa Catarina |
| UFSM | – Universidade Federal de Santa Maria |
| UNIFRA | – Centro Universitário Franciscano |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 27 |
| 1 ABORDAGEM METODOLÓGICA | 35 |
| 1.1 Conhecendo os professores | 42 |
| 2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA | 47 |
| 2.1 Inserção do homem no curso de Pedagogia | 51 |
| 2.2 Curso de qualificação de professores em serviço | 57 |
| 3 GÊNERO EM QUESTÃO | 63 |
| 3.1 Feminização do magistério: Breve histórico | 63 |
| 3.2 Contextualização histórica dos movimentos feministas | 71 |
| 3.2.1 Homem o "sexo forte" | 77 |
| 3.2.2 Masculinidade como construção social | 81 |
| 3.2.3 Gênero e educação | 86 |
| 4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA | 93 |
| 4.1 Homem pedagogo: o ingresso no curso de pedagogia | 93 |
| 4.2 Imagem da família diante da escolha profissional | 99 |
| 4.2.1 Professor homem nos anos iniciais do ensino fundamental | 102 |
| 4.2.2 Receptividade dos pais e alunos/as | 104 |
| 4.2.3 A Prática em sala de aula | 107 |
| 4.2.4 Potencialidades do professor homem | 112 |
| 4.2.5 Desafios do professor homem | 114 |
| CONCLUSÃO | 117 |
| REFERÊNCIAS | 121 |
| ANEXOS | 129 |
| APÊNDICES | 133 |

INTRODUÇÃO

Esta dissertação, intitulada “*Professores Homens: por uma ressignificação da docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*”¹, buscou responder ao questionamento: *em que medida as representações de gênero influenciam a imagem e a receptividade do professor homem nos Anos Iniciais no Ensino Fundamental?*

A atenção para o tema surgiu após minha participação em atividades desenvolvidas através do projeto de extensão “*Inter-relações entre a teoria e a prática: possibilidades de reflexões sobre a formação docente e o cotidiano escolar*”. As atividades foram realizadas no formato de oficinas, que se desenvolveram no Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac (IEEOB), em Santa Maria/RS, no período do ano letivo do ano de 2008. As oficinas foram ministradas pelos integrantes do grupo de pesquisa - Núcleo de Estudos sobre Educação e Memória – CLIO²/UFSM. Enquanto acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia e integrante do grupo, tive a oportunidade de participar dessas oficinas, que se constituíam em espaços para que os alunos e professores refletissem sobre a cultura escolar a partir da relação teoria e prática.

No transcorrer das atividades, o que ficou marcado para mim foi a fala de um estudante do curso Normal, o qual relatou suas dificuldades para ingressar no mercado de trabalho na área da sua formação devido ao fato de ser um professor

¹ Delimito o período dos anos de 1984 a 2012, porque neste período a UFSM passou a ofertar o curso de Magistério - Séries Iniciais a partir de 1984, até o ano de 2003, a habilitação em Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental no período de 2004 a 2006; a atual habilitação Pedagogia Licenciatura Plena começou a ser ofertada em 2006.

² O Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação – CLIO/UFSM, coordenado pelo Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha, no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, vem, desde a sua criação em 1996, desenvolvendo trabalhos que enfatizam a temática memória/s e narrativa/s e seus usos para a História da Educação. As pesquisas desenvolvidas no grupo envolvem alunos de graduação – Iniciação Científica, especialização – Aperfeiçoamento e de pós-graduação – Mestrado e Doutorado. Com inúmeras monografias, dissertações e teses concluídas, o grupo enfatiza o uso da História Oral como metodologia. Utilizando-se das três categorias estabelecidas por Meihy (1996): História Oral Temática, História de Vida e Tradição Oral. Desenvolvendo investigações sobre temas geradores de conhecimento e de paradigmas sócio-políticos e culturais emergentes da educação e suas inter-relações com as práticas educativas institucionalizadas e com as funções sociais da escola, o grupo chamado de Povo de Clio, por influência da Musa Clio – Musa da História, Proclamadora dos tempos passados – vem concebendo a memória como uma construção do presente, a partir de experiências e vivências do passado. Memória esta, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, pela qual busca salvar o passado do esquecimento e edificar o presente e o futuro. Disponível em: <http://www.ufsm.br/clio/> Acesso em: 10 dez. 2013.

homem. Essa fala foi o que mais despertou o meu interesse em conhecer e buscar maiores informações relacionadas à participação e a inserção dos homens em ambientes reconhecidos como espaço para as mulheres, neste caso, o magistério nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Diante do que ouvia, fui me envolvendo, e essa escuta serviu-me como uma experiência motivadora para que eu me aproximasse de leituras e estudos relacionados com o tema. Dessa maneira, essa experiência foi o que me motivou a desenvolver o trabalho de conclusão para o curso de Pedagogia no ano de 2009, que tratava sobre a “*A inserção do masculino no curso normal do IEEOB*”.

Posterior ao trabalho da graduação, ingressei no curso de Especialização em Gestão Educacional e continuei os estudos sobre o tema. Para o desenvolvimento do trabalho no curso de especialização, delimito a análise do estudo no contexto de abrangência da UFSM, visto que a monografia se referia a “*A inserção do masculino no curso de Pedagogia da UFSM e as Políticas Públicas*”. Para esse estudo, o objetivo era analisar a inserção de homens no curso de pedagogia da UFSM. Os sujeitos do estudo entrevistados foram alunos, ex-alunos, professores e a coordenadora do curso de Pedagogia diurno, os quais falaram sobre o ingresso de alunos homens no curso, sendo que o objetivo era a análise da representação desses alunos sobre as possíveis motivações que os levaram a ingressar no curso³.

Com os depoimentos obtidos e analisados, verifiquei que há um número expressivo de alunos homens que ingressaram no curso de pedagogia e não o concluíram, e grande parte buscou a formação do ensino superior com o intuito da certificação, sem ter o objetivo de atuarem em sala de aula. Em consequência, novas perguntas surgiram e, com isso, delimito as questões para a pesquisa do anteprojeto para o mestrado. Portanto, escolhi ampliar o estudo sobre o tema e aprofundar as problematizações sobre representações de gênero articuladas à docência de professores homens nos Anos Iniciais⁴ do Ensino Fundamental.

Diante das novas inquietações que surgiram, destaco: conhecer e entender a trajetória dos professores homens formados no curso de Pedagogia na UFSM, que atuam ou atuaram em sala de aula nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

³ Algumas narrativas serão utilizadas neste trabalho, com intuito de complementar e dar legitimidade ao estudo.

⁴ Compreende-se por Anos Iniciais (1º ao 5º ano) de acordo com a Lei 11274/06 que regulamenta o Ensino Fundamental de 9 anos.

Embora, ao longo da história, a profissão de professor homem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental seja de um número pequeno, é importante ressaltar que, em um período anterior a primeira legislação sobre a educação no Brasil⁵, os homens professores exerceram a docência, principalmente aqueles ligados a Igreja Católica, que eram na sua maioria padres, que lecionavam no ensino das primeiras letras. Mas, diante de mudanças históricas e culturais, principalmente quando é criado o curso normal a partir do final do século XIX⁶, vemos uma inversão de papéis. Inicia-se uma expressiva presença feminina no magistério, e isso pode estar associado às características tradicionalmente relacionadas à doçura, a paciência e a maternidade, que historicamente se naturalizou como imagens do feminino. Dessa forma, o magistério é uma profissão, assim como a enfermagem que, principalmente no início do século XX, passou a se apresentar como espaço para que as mulheres exercessem o trabalho fora do espaço privado, ou seja, há uma gradativa presença de mulheres em um espaço público, o que, por sua vez, lhe traz visibilidade social.

Portanto, a representação dos papéis do que se compreende na atualidade por sujeito feminino e masculino é uma construção social, e é implicada por relações que atravessam a cultura e a história. Em grande medida, a representação da professora mulher está associada a características como a delicadeza, a simpatia e a paciência. Em oposição a isso, para o homem, construiu-se a imagem fortemente representada pelo poder, associado à virilidade, sendo essa representatividade frequentemente descrita como uma característica oposta às mulheres. Essas imagens de representações do feminino e do masculino são construções históricas e culturais e foram legitimadas ao longo de diferentes períodos, e, que ainda, na contemporaneidade, interferem na forma como representamos as imagens femininas e masculinas, seja no ambiente privado ou nos espaços públicos, embora reconhecemos que muitas representações já podem ser vistas com sinais de mudanças. E isso, em parte, é um reflexo das iniciativas que são introduzidas por políticas públicas de gênero, seja na área educacional seja em outros segmentos da sociedade. Um exemplo é a presença das mulheres em cargos de chefia no judiciário, em cargos políticos e no espaço militar.

⁵ Lei de 15 de outubro de 1827, foi a primeira lei de ensino, destacou-se como um marco para a mulher no Brasil, pois ratifica o seu direito à instrução. Ressalta-se que a lei restringia o acesso das meninas somente às escolas primárias, além de diferenciar os conteúdos curriculares.

⁶ Com o Ato Adicional de 1834, inicia a criação de escolas normais, com o objetivo de amenizar a situação educacional do país.

Diante dessas considerações, é importante destacarmos que a perspectiva que orienta, como referencial teórico, é a categoria relacional de gênero, fundamentação teórica que, a partir de Joan Scott (1990), nos possibilita pensar que a presença do professor homem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como hipótese, é de que existe resistência por parte ou grande parte dos pais e da sociedade, em vista de que há naturalização sobre o imaginário desse espaço profissional como lugar, por excelência, para mulheres. Posto isso, a categoria analítica de gênero poderá renovar o entendimento dessas "naturalizações", e, com isso, relativizar essas questões, verificando, numa delimitação específica, sem a intenção de amostragem, mas que sinalize a fim de que se repensem essas questões, se há avanços, ou ainda, se são encontradas dificuldades para o trabalho do professor homem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Se, por gênero, entendemos a construção relacional atravessada por outras categorias como culturais, históricas, étnicas, religiosas e sociais, nossa atenção para essas construções de identidades e papéis de atuação no magistério será o motivo para que se repense esses papéis. Pensamos que, ao analisarmos as dificuldades e as resistências que os professores atribuem desde a sua formação acadêmica, expressas em suas narrativas, e que mostram vestígios de que ainda persiste a representação de que haja um jeito de ser homem e um jeito de ser mulher na sociedade contemporânea (LOURO, 1990), possamos relativizar essas representações, e, com isso, fomentar discussões objetivando pensar que estes papéis são construídos e não naturais.

Portanto, a partir desse entendimento, podemos inferir que a construção das identidades masculinas é implicada por outras questões, como as comentadas. Assim, falar em resistência, que muitos, ou grande parte, dos professores sentem no dia a dia de suas práticas em sala de aula, no cotidiano da convivência nas instituições escolares, leva-nos a pensar o quanto, na contemporaneidade, ainda persistem discursos que reforçam que o exercício do magistério seja ocupado por mulheres. Uma questão prática percebida na Educação Infantil, citamos como exemplo ou como um exercício intelectual, é a resistência por parte de mães e pais, quando seus filhos e filhas, em creches, são "cuidados" por professores homens. Seria essa uma hipótese que a resistência existe de forma corrente no dia a dia das escolas, embora possa se apresentar sutilmente. Fechamos este parêntese, que apenas trouxemos para reflexão.

Feita a ressalva, passamos a nomear o problema para este estudo:

Em que medida as representações de gênero influenciam a imagem e a receptividade do professor homem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Em meio às perspectivas do trabalho, destacamos como objetivo geral: conhecer as motivações que levaram o homem a ingressar no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria – (UFSM).

A partir do objetivo geral, surgem objetivos específicos para a análise do estudo, objetivos estes que visaram orientar o desenvolvimento do trabalho, a saber:

a) Realizar um histórico do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM⁷;

b) Apresentar dados referentes ao ingresso de homens e mulheres no curso de Pedagogia da UFSM, nas habilitações em Anos Iniciais, no período de 1984 a 2012⁸;

c) Verificar se existe resistência por parte dos pais e da comunidade escolar no que refere à prática⁹ desses professores homens, através da análise das narrativas dos professores que colaboraram com a pesquisa;

d) Contribuir para o aprofundamento dos estudos sobre as representações de gênero articulados à prática docente dos professores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Dessa forma, ressaltamos a necessidade de mais pesquisas sobre o tema, visto que o estudo da arte sinalizou um número pequeno de pesquisas (teses e dissertações), que se ocupem com a temática sobre o homem como professor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Através da análise destes estudos, junto ao banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, delimitamos as palavras: “homem, professor nos anos

⁷ O estudo delimitou a UFSM como instituição formadora de professores homens, aqui apresentados, e com isso, tornou-se imprescindível realizar um histórico do curso, desde a sua criação até a última reformulação curricular, com o intuito de conhecer os aspectos da organização e do funcionamento do espaço inicialmente estudado.

⁸ Delimitamos este período para o estudo, pois o curso de Pedagogia da UFSM só passou a oferecer a habilitação em Anos iniciais a partir de 1984.

⁹ Entende-se, neste estudo, prática como toda ação desenvolvida que transforma o mundo material e social. Concordando com Vázquez (1977, p. 194) que coloca: “O objeto da atividade prática é a natureza, a sociedade ou os homens reais. A finalidade dessa atividade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana. E o resultado é uma nova realidade [...]”.

iniciais”, ou “homens professores do 1º a 5º ano”; não houve resultados relevantes, os quais se articulassem à temática relacionada a este estudo.

Diante da análise desses dados, percebemos que o resultado que acrescentou maior contribuição deu-se através das palavras-chave: “masculinidade e docência”. Com essas palavras, mapeamos seis trabalhos que se articulam com a temática, sobre representações de gênero e professores homens dos Anos Iniciais ou Educação Infantil, masculinidade e docência.

Do conjunto desses trabalhos, destacamos a Dissertação de Jânio Jorge Vieira de Abreu, defendida em 2003 na Universidade Federal do Piauí (UFPI), intitulada “*Educação e gênero: homens no magistério primário de Teresina (1960 a 2000)*”. Nesse estudo, o autor destaca que as dificuldades do homem, ao inserir-se na educação de crianças, devem-se às construções culturais que estabeleceram modelos femininos e masculinos.

Sobre a dissertação de Frederico Assis Cardoso, defendida em 2004 pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), cujo título é “*A identidade de professores homens na docência com crianças: homens fora de lugar?*”, percebemos que o autor investigou a construção e a reconstrução da identidade de professores homens que atuavam com crianças de seis a oito anos de idade, na rede municipal de Belo Horizonte/MG.

Na dissertação de Thomaz Spartacus Martins Fonseca, defendida em 2011, pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), nomeada “*Quem é o professor homem dos Anos Iniciais? Discursos representações e relações de gênero*”, o autor buscou conhecer quais eram os discursos sobre as representações de gênero e masculinidade, que surgem na escola a partir da presença do professor homem nos Anos Iniciais, e de que forma estes discursos contribuem para suas subjetivações.

Desses trabalhos analisados, especificamente as teses verificadas, destacamos a de Déborah Thomé Sayão, defendida em 2005, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). No estudo “*Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo a partir de professores na creche*”, a autora buscou compreender como os professores homens se constituem como docentes na educação de crianças, apresentando as trajetórias profissionais e as narrativas dos professores, que estão atuando e dos que desistiram, delimitando o trabalho na Educação Infantil.

Merece destaque o trabalho de doutoramento de Eronilda Maria Gois de Carvalho, defendido em 2007 pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), cujo título é “Cuidado, Relações de Gênero e Trabalho Docente na Educação infantil: Um estudo de professoras e professores da pré-escola pública”. O estudo propõe-se a interpretar o trabalho docente na Educação Infantil, problematizando as relações de gênero.

Ainda sobre essas delimitações, a tese de José Luiz Ferreira, defendida em 2008, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Nesse estudo o autor focalizou a experiência de professores homens, que ensinam crianças nas escolas rurais no município de Coxixola. Teve como objetivo verificar como a inserção do professor homem produz novos significados para o magistério e para o Ensino Infantil.

Após a leitura desses estudos, reforçamos a tese de que há relevância para que se aprofundem os estudos sobre o tema, visto que há poucos estudos sobre a presença de professores homens nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A organização desta dissertação divide-se em quatro capítulos. No primeiro capítulo argumentamos sobre a justificativa do estudo. Nesta primeira parte, apresento o início da minha trajetória, enquanto pesquisadora sobre o tema. Logo, passamos a comentar o referencial teórico sobre a metodologia aplicada para o desenvolvimento do estudo. Destacamos a abordagem qualitativa, citamos as obras de Norman Denzin (2006), Menga Lüdke e Marli André (1986) e Antonio Chizzotti (2006). Sobre o estudo de caso teórico, Gilberto Martins (2006), Menga Lüdke e Marli André (1986) e Magda Ventura (2007), autores/as que embasaram a bibliografia. Quanto à abordagem quantitativa, citamos a obra de José Luis Neves (1996). Para a realização das entrevistas, embasamo-nos nos estudos de Uwe Flick (2009), Augusto Triviños (1987), Menga Lüdke e Marli André (1986). Para as questões sobre a metodologia da História Oral, com delimitação na história oral temática, destacamos os trabalhos de José Carlos Sebe Bem Meihy (1995; 2000; 2011), Guacira Lopes Louro (1990) e Carla Bassanezi Pinsky (2005), autores/as que contribuíram teoricamente para o desenvolvimento das questões metodológicas.

No segundo capítulo, procuramos contextualizar historicamente o curso de Pedagogia da UFSM, destacando as ideias de autoras como: Rejane Cavaleiro (2006), Carmen Rosane Segatto Souza (2001) e Iria Brzezinski (2004). Neste capítulo, num subtítulo, realizamos o levantamento sobre os dados do número de homens que ingressaram, abandonaram, solicitaram transferência e se formaram no

curso. Através da coleta desses dados, foi possível comparar os números de homens, em relação ao número de mulheres. Com isso, conseguimos realizar a análise sobre a inserção de homens no curso de Pedagogia e, para embasar essas questões, citamos a obra de Rejane Carvalho (1998).

No terceiro capítulo, procuramos introduzir reflexões acerca das teorizações sobre gênero, destacando os estudos de Guacira Lopes Louro (2003; 2012), Elomar Tambara (1998), Eduardo Arriada (2009), Michelle Perrot (1998; 2005; 2007), Joan Scott (1990), Andreia Barreto, Leila Araújo e Maria Elisabete Pereira (2009).

No quarto e último capítulo, apresentamos as análises sobre as narrativas dos professores, com o objetivo de articular as questões colocadas como problemas da pesquisa e o referencial teórico sobre os discursos desses professores.

1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Ao definir os objetivos do estudo, passamos a elaborar o processo da organização da pesquisa, ou seja, a abordagem metodológica que foi aplicada para responder às perguntas referentes ao estudo.

É importante esclarecer que optamos pela pesquisa qualitativa, já que a abordagem prioriza a compreensão e a interpretação dos dados. Por conseguinte, acresce um caráter dinâmico, o qual ressalta a relevância para que o pesquisador/a possa ter contato mais próximo com o ambiente e os colaboradores/as sujeitos da investigação. Para pensar sobre essas questões, destacamos as palavras de Denzin (2006, p. 22), “[...] a competência da pesquisa qualitativa é, portanto, o mundo da experiência vivida, pois é nele que a crença individual, a ação e a cultura entrecruzam-se”.

Mas para além da aproximação com o ambiente e os sujeitos da pesquisa, é preciso levar em consideração as expectativas dos participantes, portanto é importante considerar e respeitar as experiências dos sujeitos que aceitam participar da pesquisa. Para que essa relação colaborativa se construa, é importante, desde os primeiros contatos e conversas iniciais com os colaboradores, estabelecer uma relação de cumplicidade; nesse caso, com os professores formados no curso de Pedagogia da UFSM, que lecionam ou lecionaram nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Segundo Lüdke e André,

[...] a pesquisa qualitativa ou naturalística, envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 1; grifo nosso).

Dessa maneira, assim como Lüdke e André, também compreendemos que a possibilidade de estabelecer o contato com os sujeitos da pesquisa torna mais significativo o estudo, uma vez que é possível o cruzamento das informações coletadas com as experiências vividas. Nesse sentido, a possibilidade de estar no ambiente do estudo, além do contato com os sujeitos, possibilita diferentes interpretações e auxilia sobre a compreensão de como os fatos realmente acontecem. Sobre isso comenta Chizzotti (2006, p. 79; grifo nosso).

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica ente o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; *o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado*. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significado e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Chizzotti (2006), assim como Lüdke e André (1986), salientam a importância do pesquisador/amostrar-se um “sujeito observador”, e os significados que este pesquisador/a atribui à pesquisa. Ambos ressaltam a relevância do contato direto e prolongado com o ambiente e o sujeito do estudo. Destacando que, através das observações, será possível atribuir novos significados, visto que a observação pode auxiliar para a atribuição do sentido às leituras realizadas, articulando-as a experiência vivenciada. Sobre esses aspectos, percebemos que a pesquisa que se vale de uma abordagem qualitativa exige empenho dos pesquisadores/as, visto que é necessário ter o compromisso científico com a investigação, que busca cruzar de forma reflexiva às leituras com as observações realizadas no contato prolongado com os sujeitos e o ambiente do estudo.

Sendo assim, a partir da abordagem qualitativa, valemo-nos, como estratégia de pesquisa, do estudo de caso. Essa escolha metodológica refere-se à delimitação do universo pesquisado, neste caso, os professores homens formados no curso de Pedagogia da UFSM, no período de 1984 a 2012. Justificamos a escolha pelo estudo de caso, pois orienta-nos para a coleta de informações, que permitiram o detalhamento do ambiente estudado, sendo que essa escolha ajudou-nos a analisar e refletir sobre o tema no espaço delimitado.

Desse modo,

Busca-se, criativamente, apreender a totalidade de uma situação, identificar e analisar a multiplicidade de dimensões que envolvem o caso – e, de maneira engenhosa, descrever, discutir e analisar a complexidade de um caso concreto, construindo uma teoria que possa explicá-lo e prevê-lo. Mediante um mergulho profundo e exaustivo em um *objeto delimitado*, o Estudo de Caso possibilita a penetração em uma realidade social, não conseguida plenamente por um levantamento amostral e avaliação exclusivamente quantitativa (MARTINS, 2006, p. 09. Grifo do autor).

Ainda, segundo Martins (2006), o estudo de caso orienta a busca de explicações e interpretações para fatos que envolvam fenômenos sociais complexos. Possibilitando, com isso, a construção de teorias explicativas sobre o

caso, que possam contribuir para interferências analíticas diante do observado no estudo.

Portanto, a escolha do estudo de caso como aplicação metodológica parte do entendimento que a metodologia representa uma investigação empírica, cujo objetivo é o planejamento na coleta e da análise dos dados. O estudo de caso caracteriza-se pelo interesse em casos individuais, como o delimitado para este estudo. Conforme Lüdke e André (1986), o estudo de caso se detém a um caso específico, sendo este complexo ou abstrato, é sempre delimitado. Podendo ser semelhante a outros estudos, mas tem suas particularidades, porque possui um interesse próprio e particular, que representa um potencial para a educação.

Assim como Lüdke e André (1986) e Ventura (2007) escrevem:

O estudo de caso como modalidade de pesquisa é entendido como uma metodologia ou como a escolha de um objeto de estudo definido pelo interesse em casos individuais. ***Visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações*** (VENTURA, 2007, p. 02; grifo nosso).

Valer-se do estudo de caso como metodologia, possibilitou-nos aprofundar a análise sobre o curso de Pedagogia da UFSM. Dessa forma, foi-nos possível a elaboração do histórico sobre a criação e a implementação do curso, até sua última reformulação curricular. Através da construção desse histórico, conseguimos redimensionar o conhecimento, a compreensão, a organização e a história sobre o curso, e, com isso, um novo parecer sobre os dados do número de homens que ingressaram neste curso.

A exploração das informações para a elaboração do histórico tornou possível a construção das tabelas, com a informação do número de professores/as que ingressaram, abandonaram, foram transferidos e concluíram o curso. A coleta dos dados foi realizada no Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DERCA) da UFSM; os primeiros dados foram referentes ao ingresso no curso de Pedagogia de 1974¹⁰ a 2011, informações obtidas no ano de 2011, que se referem a todas as habilitações que o curso ofereceu até o ano de 2011. No ano seguinte, em 2012, junto ao DERCA, foi-nos possível atualizar as informações. E, diante de novos

¹⁰ O Curso de Pedagogia foi instituído em 1961, mas as informações só começaram a ser arquivadas, a partir de 1974, por isso não tivemos acesso aos dados anteriores a este período. Ver: capítulo 2 Contextualização histórica.

números, fomos construindo novas tabelas referentes à habilitação em Pedagogia-Anos Iniciais do Ensino Fundamental, habilitação esta que passou a ser ofertada a partir do ano de 1984.

A construção das tabelas contribuiu para a realização da pesquisa; esses novos números possibilitaram que verificássemos o percentual de homens ingressantes no curso, e isso nos permitiu realizar o levantamento específico sobre os professores formados. Com esse critério definido, fizemos a separação por ano, e solicitamos ao DERCA o contato desses professores, para que assim seguissemos com a investigação.

As tabelas foram elaboradas orientadas por uma abordagem quantitativa, “baseada na medida (normalmente numérica) de poucas variáveis objetivas, na ênfase em comparação de resultados [...]” NEVES (1996, p. 03). Através da análise destes dados, tivemos uma visão mais ampla sobre o número de professores que ingressaram e concluíram o curso, com isso articulamos a comparação em relação ao número de mulheres, o que nos possibilitou verificar que o percentual de homens é inferior ao de mulheres.

Nessa perspectiva, destacamos a importância da articulação das duas abordagens de pesquisa, a análise quantitativa, a qual nos permite o levantamento de dados numéricos, cujo conhecimento possibilita a construção das tabelas, e a análise qualitativa, que se caracteriza por uma ampla análise dos dados coletados. Neste caso, através das entrevistas realizadas junto aos professores formados.

Nesta pesquisa, buscamos articular as duas abordagens metodológicas, tendo em vista o entendimento de que a combinação de técnicas de pesquisa pode auxiliar no seu desenvolvimento, sendo que os documentos cruzados complementam o estudo. Nesse sentido, concordando com Neves (1996, p. 02), “Em uma pesquisa, seja qualitativa ou quantitativa, o pesquisador não se ocupa simplesmente de acumular dados; coletados considerando que seu significado seja útil para os fins da pesquisa e dentro de um dado contexto”.

Paralelo à construção e à análise das tabelas, realizamos cinco entrevistas com os professores (formados entre 1984 a 2012 nos cursos de Pedagogia Habilitação em Anos Iniciais, que lecionam ou lecionaram nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental). Duas dessas entrevistas foram realizadas presenciais, as outras três, em decorrência da agenda dos professores, suas ocupações diárias, e o fato de os três professores não residirem em Santa Maria, foi necessário realizarmos

entrevistas online. Neste tipo de entrevista, o entrevistador, inicialmente, contata o entrevistado, através do seu correio eletrônico (e-mail), convidando-o e explicando os objetivos da pesquisa. Sobre essas questões, escreve Flick (2009, p. 241, grifo do autor):

[...] as entrevistas *online* podem, também, ser organizadas em uma forma assíncrona, que significa que o pesquisador envia suas perguntas aos participantes e eles enviam suas respostas após algum tempo, não sendo necessário que ambos estejam *online* simultaneamente. [...] é realizada na forma de trocas de e-mail.

A respeito da realização dessas entrevistas, algumas tiveram que ser repensadas, por conta da agenda dos professores, diante disso, as entrevistas foram realizadas na forma assíncrona. Num primeiro momento, enviamos as perguntas aos professores, que nos retornavam com as respostas. Quando queríamos mais detalhes, as perguntas eram reformuladas e enviadas novamente, sendo que aquelas realizadas *online* foram muito produtivas e relevantes para o estudo.

As entrevistas presenciais e online foram formatadas como semiestruturadas, as quais incluíram uma lista de vinte e seis perguntas¹¹ abertas, pré-definidas, referentes à escolha pelo curso de Pedagogia e a inserção em sala de aula, as questões foram utilizadas como guia, mas poderiam ser alteradas no decurso da entrevista.

Como refere Triviños (1987, p. 146, grifo do autor).

[...] *entrevista semi-estruturada* é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Nas entrevistas semiestruturadas as perguntas são abertas, já que têm o objetivo de que o entrevistado comente sobre a sua história de vida e experiência referente ao tema abordado. Os relatos devem acontecer de forma natural e, portanto, é importante que o entrevistador/pesquisador esteja atento, para que não perca o foco do tema, sendo que em muitas situações é necessário intervir durante

¹¹ As perguntas podem ser vistas nos apêndices.

as perguntas. Embora essa atitude deva ser feita com cautela, para que se retome o tema da pesquisa. No caso das entrevistas online, o entrevistador terá que refazer a pergunta, que procura retomar a questão que não foi respondida. Por isso, a importância do entrevistador estar atento às respostas, seja na forma presencial ou *online*. Segundo Lüdke e André (1986, p. 45, grifo nosso),

O entrevistador precisa estar atento não apenas (e não rigidamente sobre tudo) ao roteiro preestabelecido e às respostas verbais que vão obtendo ao longo da interação. [...] É preciso analisar e interpretar esse discurso à luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confrontá-la com outras informações da pesquisa e dados sobre o informante.

Dessa forma, considerando que, na entrevista semiestruturada, o diálogo estabelecido torna-se mais flexível, o que permite uma conversa mais natural entre o entrevistador e o entrevistado, geralmente os encontros costumam ser mais longos, muitas vezes, as entrevistas se tornam extensas. As entrevistas *online* realizadas com os professores colaboradores deste estudo retornaram com mais de sete páginas. E as entrevistas presenciais tiveram a duração, em torno de 1 hora a 45min. Frente a isso, foi extremamente relevante gravar as entrevistas presenciais, para que não se perdessem informações importantes.

Nesse sentido, destacamos a importância das entrevistas, uma vez que elas contribuem para a ressignificação das práticas pedagógicas, visto que, quando relembradas as experiências, essas se refazem e ganham outras significações. Compactuando com isso, utilizamos a metodologia da História Oral, visto que a história oral “[...] permite o registro de testemunhos e o acesso a ‘histórias dentro da história’ e, dessa forma amplia as possibilidades de interpretação [...]” (PINSKY, p. 155; grifo da autora).

Diante disso, a história oral é aplicada visando à análise das narrativas dos professores. Sendo que, a nossa compreensão sobre a metodologia da História Oral é que essa “[...] é sempre uma história do tempo presente e, também, conhecida por história viva. Como história dos contemporâneos, a história oral tem de responder a um sentido de utilidade prática e imediata” (MEIHY, 1995, p. 13). A história oral se apresenta no sentido de rememorar as experiências dos sujeitos dispostos a contar suas histórias, pessoas que permitem reflexões e análises sobre suas experiências.

A escolha metodológica da história oral para que se produzam novos documentos (fontes orais), não se restringe a descrever uma realidade como uma

verdade, visto que se este estudo fosse realizado em outro contexto e cultura, poderia mostrar dados diferentes. A história oral, nesse aspecto, é uma ferramenta metodológica para compor os dados empíricos, que de outra forma seria quase impossível, pois como poderíamos saber dessas significações, senão ouvindo os professores? Por conta disso, a contribuição da história oral, como produtora de documento para a história da educação, é muito importante, é outra forma de aproximação, senão, como poucas, de possibilitar a visibilidade desses sujeitos como “atores sociais”. Como ressalta Louro (1990, p. 28), “[...] a história oral pode ser um ponto de apoio fecundo, a lançar luz sobre sujeitos e temas ensombrecidos”.

Através da utilização da História Oral, é possível relacionar o passado e o presente, as memórias são revisitadas, e isso possibilita reflexões, críticas e construções referentes a fatos vividos, que podem trazer mudanças e entendimentos para os acontecimentos presentes. Nesse sentido, a história oral pode ser aplicada no registro de depoimentos e entrevistas, viabilizando a construção de arquivos que possam contribuir em pesquisas relacionadas à vida social, apresentando dados e informações sobre os sujeitos colaboradores da pesquisa. Meihy (1995) ressalta que a história oral possibilita a,

[...] inclusão de histórias e versões mantidas por segmentos sociais antes silenciados, por diversos motivos, ou que tenham interpretações próprias, variadas e não oficiais, de acontecimentos que se manifestam na sociedade contemporânea (MEIHY, 1995, p. 9)

Nessa perspectiva, orientamo-nos pelo caminho da abordagem metodológica da história oral temática, pois esta se compromete com o pensamento/opinião do entrevistado, podendo ser definida como uma prática de análise das narrativas, que visa colher informações que podem ter passado despercebidas, ou não ter recebido o devido valor, sendo as entrevistas arquivadas, há mais possibilidade de retornarmos a elas com outros olhares, visando novas análises. “Em geral, a História Oral Temática é usada como metodologia ou técnica, dado o foco temático precisado no projeto, torna-se um meio de busca de esclarecimentos de situações conflitantes, polêmicas, contraditórias” (MEIHY, 2011, p. 38-39).

A escolha pela história oral temática como metodologia, neste estudo, deve-se ao fato de que buscamos analisar a partir das narrativas dos professores que atuam ou atuaram nos Anos Iniciais, sendo este um tema pouco discutido. A metodologia mostra-se relevante para a pesquisa porque “é a que mais se aproxima

das soluções comuns e tradicionais de apresentação dos trabalhos analíticos em diferentes áreas do conhecimento acadêmico” (MEIHY, 2000, p. 67).

Destacamos que relembrar fatos da história vivida pode despertar novos significados as vidas dos sujeitos da pesquisa, e do pesquisador. As histórias são de extrema relevância para este trabalho, pois elucidam ideias e fatos que, até então, eram apenas propostas a serem investigadas.

1.1 Conhecendo os professores

A escolha dos colaboradores deste trabalho deu-se, inicialmente, a partir da análise das tabelas. Através desses dados, tivemos acesso ao número de professores, sendo que, com este critério definido, conseguimos então solicitar ao DERCA o contato desses professores.

Através da disponibilização dos contatos pelo DERCA, tivemos acesso a quatorze e-mails de professores formados¹² entre os anos de 1984 a 2012. Com os e-mails em mãos, elaboramos a carta de apresentação, a qual foi enviada aos professores. Num primeiro momento, somente seis professores responderam aos e-mails, sendo que destes seis que retornaram às mensagens, somente um colaborou com o estudo.

Os outros cinco professores que retornaram aos e-mails, não se enquadravam segundo os critérios elegidos para o trabalho, sendo que um não teve experiência em sala de aula, concluiu o curso e ingressou na pós-graduação e logo passou em um concurso para o cargo de Pedagogo. Os outros quatro nunca atuaram na área de formação, justificaram que realizaram o curso de Pedagogia para obterem a certificação de nível superior, entre eles dois da área militar e os outros dois que não especificaram em quais áreas atuam.

Com apenas um colaborador de pesquisa, buscamos novos contatos através de conversas com amigos e colegas. Depois dos contatos com Pedagogas,

¹² Saliento que a intenção inicial era entrevistar também os alunos homens que abandonaram o curso, visando saber o motivo do abandono, mas em diversas vezes entramos em contato com o DERCA solicitando o e-mail dos alunos desistentes e em nenhum momento tivemos retorno. Somente por este motivo os alunos que desistiram do curso não serão mencionados nesta pesquisa.

conseguimos o nome¹³ de mais dois professores (João e Fabio). Entramos em contato com eles, através das redes sociais e/ou por e-mail, devido ao fato destes educadores não residirem em Santa Maria, os dois retornaram as mensagens e aceitaram participar da pesquisa.

Embora com três sujeitos definidos, acreditávamos que seria necessário contatar mais professores. Para tanto, contatamos a Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria - SMEd, que se propôs a nos disponibilizar a lista com os nomes dos professores homens que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal.

Logo que entramos em contato com a SMEd, procuramos mapear o número de escolas do Ensino Fundamental em Santa Maria. Feito isso, realizamos o levantamento, na página da Prefeitura Municipal de Santa Maria¹⁴, em dezembro de 2013. Nesse período consultado, o site informava que o município dispunha de 59 Escolas Municipais de Ensino Fundamental. E de acordo com a SMEd, destas, somente quatro possuem professores homens que lecionam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. De posse dessas informações, com os nomes dos professores e o telefone das escolas em que eles atuam, entramos em contato com as escolas, para que pudéssemos ser encaminhados para conversar com estes professores e apresentar-lhes a proposta da pesquisa.

O primeiro contato foi com o professor Gaspar, que foi receptivo e mostrou-se interessado em participar da pesquisa, e assim agendamos a entrevista. Mas, no dia marcado para o encontro, ao chegar à escola, fomos informados que o professor já havia ido embora. Dessa forma, entramos em contato com este professor várias vezes, em diferentes dias e horários, mas nunca obtivemos retorno. Diante de tal situação, entendemos que o professor não estava interessado em participar como colaborador neste trabalho.

O segundo professor que mantivemos contato é o senhor Elias. Primeiro contatamos a escola, mas no dia o professor não estava na instituição. Dessa forma, o funcionário prontamente nos informou o número do celular do professor, para que

¹³ Os nomes dos professores não serão revelados visando preservar os sujeitos que aceitaram participar desta pesquisa. Desta forma estaremos utilizando pseudônimos para caracterizar suas narrativas.

¹⁴ Site da Prefeitura Municipal de Santa Maria, RS <<https://www.santamaria.rs.gov.br/smed/>> acesso em 12 de dez. 2013.

entrássemos em contato, e assim foi feito. Por telefone marcamos o primeiro encontro na escola, para que pudéssemos lhe explicar do que se tratava a pesquisa.

Na data marcada fomos à escola e o professor já estava aguardando, falou sobre sua formação e atuação profissional, explicamos-lhe o objetivo da pesquisa, sendo que, após a conversa, este se mostrou interessado em participar. Neste mesmo encontro, lembrou-se do nome de um colega de curso e sugeriu que entrássemos em contato. Como o professor tinha o contato, aceitamos a sugestão e anotamos o contato do outro professor.

De posse dos dados fornecidos por Elias, no mesmo dia entramos em contato com o professor Vicente. Explicamos-lhe que obtivemos o seu contato com o professor Elias e perguntamos se poderíamos nos encontrar pessoalmente, para que pudéssemos conversar mais sobre os objetivos da pesquisa. Prontamente o professor aceitou e marcamos o encontro para a mesma semana. No dia marcado, foi-lhe explicado a proposta e o tema da pesquisa e como ele poderia colaborar. De imediato aceitou participar, concedendo a entrevista no mesmo dia.

Diante da disponibilidade e interesse desses dois professores do Município de Santa Maria, já estávamos com cinco colaboradores para a pesquisa. Quanto ao número dos sujeitos, o relevante numa pesquisa que se vale da metodologia da história oral, certamente, não é o número dos colaboradores, mas sim o que eles têm a contribuir através de suas vivências (ALBERTI, 2004).

Com essa perspectiva, passamos a conhecer um pouco de cada um dos professores que aceitaram fazer parte deste estudo; uma breve apresentação da formação e atuação dos referidos professores:

Professor *Elias*¹⁵ teve a sua primeira formação em Técnicas Agrícolas, posteriormente, fez o Curso de Pedagogia¹⁶ (2002). Possui pós-graduação em Educação Infantil e está concluindo o curso de Pós-Graduação em Gestão Educacional. Trabalhou 11 anos na Educação Infantil, sendo que cinco anos como professor na pré-escola e seis na supervisão escolar, trabalha há seis anos como professor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

¹⁵ Como já dito anteriormente, os nomes são fictício, visando não expor os colaboradores da pesquisa.

¹⁶ Curso de Formação de Professores em Serviço, em uma parceria da Prefeitura Municipal de Itaara e a UFSM.

Professor *Fabio* - formou-se em Pedagogia no ano de 2008, tem Pós-Graduação em Gestão Educacional (2011), e Tecnologia da Informação Aplicada à Educação (2011). Lecionou nos Anos Iniciais durante um estágio extracurricular (2005-2006). Trabalhou por dois anos como professor de Educação Infantil em uma escola particular de Santa Maria. Atualmente é acadêmico do curso de Educação Especial (UFSM) e Supervisor Escolar pela Prefeitura do Município de Julio de Castilhos.

Professor *Gabriel* - é formado em Pedagogia (2012) e Educação Especial (2013), ambos os cursos pela UFSM. Ainda não possui pós-graduação. Tem pouca experiência como professor nos Anos Iniciais, sendo que possui mais experiência com turmas da Educação Infantil. Atualmente trabalha no Município de Realeza, no estado do Paraná, como professor de Educação Infantil.

Professor *João* - formou-se em Pedagogia no ano de 2011, está concluindo o curso de Pós-Graduação em Tecnologia da Informação e Comunicação, pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Possui pouco tempo de experiência como professor dos Anos iniciais, tem experiência como professor na Educação Infantil, área a qual atua há três anos no Município de Campo Bom, RS.

Professor *Vicente* - formou-se em Pedagogia¹⁷ no ano de 2002, possui pós-graduação em Gestão Escolar, pela Universidade Castelo Branco (2006). Tem experiência como professor dos Anos Iniciais, atuando a mais de 30 anos. Atualmente assumiu o cargo de diretor de uma Escola do município de Santa Maria.

Diante dessa breve apresentação, nossa intenção foi mostrar como nos aproximamos e quem são os professores/colaboradores desta pesquisa. Embora, inicialmente tínhamos poucas informações, mas o suficiente para que percebêssemos as singularidades destes professores, cujas trajetórias se mostraram diferentes. Cabe-nos ressaltar, que ao longo do estudo, passamos a conhecer melhor estes professores, mas cada um com suas especificidades de práticas como professores.

¹⁷ Curso de Formação de Professores em Serviço, em uma parceria da Prefeitura Municipal de Santa Maria e a UFSM.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Com a Lei nº. 3.834 de 14 de dezembro de 1960, cria-se a Universidade de Santa Maria, que começa a se estruturar no ano seguinte, em 1961, ofertando as faculdades de Agronomia, Direito, Farmácia, Filosofia, Belas Artes, Medicina, Odontologia e Veterinária.

O Curso de Pedagogia da Universidade de Santa Maria teve seu começo através da Lei nº 3.958 em 13 de setembro de 1961. As atividades do curso eram desenvolvidas nas dependências da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição - FIC, sendo que atualmente denomina-se Centro Universitário Franciscano – UNIFRA. (CAVALHEIRO, 2006).

O curso foi instalado nas dependências da universidade, após a sua federação, a qual aconteceu em 1965, com a Lei nº 4.765/065, dessa forma passa a ser chamada de Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Em março de 1966, o curso foi instalado no campus da UFSM, devido à federação dos cursos de Formação de Professores. Nesse sentido, Souza coloca:

Segundo a Ata do Conselho Universitário, a federalização dos cursos de formação de professores deveu-se à exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, em seu Art. 9º, item d, em relação à formação de recursos humanos para a educação e o consequente atendimento do ensino médio e superior. Por esta ata, foi assim criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFSM, em 1965 (2001, p. 13).

Em 1970, o curso de Pedagogia passou a fazer parte do Centro de Ciências Pedagógicas - CCP, que oferecia o curso de pós-graduação e o curso de graduação em Pedagogia, com oito habilitações. O CCP tinha como objetivos formar professores para escolas de nível médio, educadores especializados nos diferentes ciclos e ramos do ensino (médio, superior, adultos, alunos especiais), assim como a formação de técnicos e especialistas em supervisão escolar, inspeção e orientação escolar e administração escolar (SOUZA, 2001). De acordo com o Conselho Nacional de Educação,

O Curso de Pedagogia direcionava estudos para compreensão, planejamento, execução, avaliação de processos educativos, com base em teorias tanto da educação, como de outros ramos das ciências com que o curso dialoga. Seguindo esta perspectiva, o Parecer CFE n. 252/1969, que dispunha sobre sua organização e funcionamento, indicava a finalidade de

preparar profissionais para a educação e assegurava a possibilidade de obtenção do título de Especialista, mediante complementação de estudos (BRASIL, 2006, p. 2).

Em 1972, através do Parecer 252/1969, são ofertadas quatro novas habilidades, sendo elas: “Magistério das Disciplinas Pedagógicas do 2º grau; Administração Escolar; Supervisão Escolar; Inspeção Escolar, em nível de graduação” (BRZEZINSKI, 2004, p. 74).

A habilitação específica em Educação de Deficientes de Audiocomunicação passou a ser ofertada em 1974, com o objetivo preparar profissionais com conhecimento específico. Dessa maneira, ampliam-se as possibilidades educativas os/as Pedagogos(as) ¹⁸.

Em 1976, o CCP passou a ofertar, além dos citados, o curso de Licenciatura curta em Educação Especial. E, em 1978, de acordo com a aprovação do novo estatuto da UFSM, o Centro de Ciências Pedagógicas passou a se chamar - Centro de Educação – CE, como é denominado até os dias de hoje, e também passou a ofertar o curso de Pedagogia com suas habilitações. Entre elas, a Educação de Deficientes de Audiocomunicação, que continuou sendo ofertada até 1982, e o curso de Educação Especial, licenciatura curta (CAVALHEIRO, 2006; SOUZA, 2001).

Em 1979, o curso ofereceu nova habilitação, essa em Administração Escolar, assim fica com quatro habilitações, a saber: Magistério Matérias Pedagógicas do 2º Grau; Orientação Educacional; Administração Escolar e Deficiente da Audiocomunicação, os quais tinham o objetivo de atender às demandas da educação e proporcionar a formação correspondente às expectativas dos profissionais de educação.

Posteriormente, em 1982, iniciou um movimento sobre a reforma dos currículos nos cursos de graduação da UFSM. Com isso, o Curso de Pedagogia passou por uma reformulação curricular, e deixou de ofertar a habilitação em Deficiente da Audiocomunicação, e, a partir de 1984, duas novas habilitações são ofertadas: Magistério para a Pré-Escola e Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Magistério para as Séries Iniciais do 1º Grau e Matérias Pedagógicas do 2º Grau. Dessa maneira, extinguiram-se as habilitações em Administração Escolar e Orientação Educacional. O curso de Educação Especial então passou a ter duas

¹⁸ Devido à inserção de homens no Curso de Pedagogia, destaca-se a importância da distinção de gênero.

habilitações: Formação de Professores para Deficientes Mentais e Formação de Professores para Deficientes da Audiocomunicação (CAVALHEIRO, 2006; SOUZA, 2001).

A modificação da Grade Curricular do Curso de Pedagogia, pela extinção das duas habilitações até então ofertadas, é autorizada nos termos do Parecer nº 65/82/CFE e Parecer de nº 42/83 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFSM. [...] a nova organização curricular em 1984, tem por incumbência buscar o preparo dos profissionais para uma atuação mais aberta, desenvolvendo uma formação pedagógica inicial mais abrangente, capacitando este profissional a adequar-se às inúmeras exigências que são inerentes às funções desenvolvidas na escola especificamente (CAVALHEIRO, 2006, p. 23).

A grade curricular, estabelecida no ano de 1984, tinha o objetivo de atender aos pressupostos teórico-práticos, os quais eram esperados para a formação de profissionais competentes, e com um perfil satisfatório para a época. Mas a fragmentação dos conhecimentos era entendida como necessária, para que pudesse ser feito o aprofundamento para cada formação específica. Porque se entendia que, ao final, a soma das disciplinas resultaria em um todo, que formaria profissionais competentes e capazes de atenderem às demandas e às mudanças sociais.

Diante disso, com base nas implementações da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº9394/96, e através das Diretrizes para a formação de Professores, a resolução CN/CO nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, fomentou a discussão entre os professores, alunos e ex-alunos do curso, que solicitavam a realização de modificações, com o intuito de qualificar o currículo do curso, em função de novas demandas sócio educacionais.

Nesse sentido, as discussões destacavam a necessidade de estabelecer aproximações coerentes entre a teoria e a prática. Por tal, professores, alunos e ex-alunos ressaltavam que o curso tinha uma carga horária de disciplinas excessiva e, com isso, sinalizavam a escassez de oportunidade para a realização de trabalhos práticos nas escolas, o que também acabava dificultando o desenvolvimento de projetos de ensino, de pesquisa e de extensão.

Conclui-se, então, que o currículo em vigência estava calcado mais no acúmulo de conhecimentos que geravam a superposição dos mesmos, não conseguindo, em alguns casos, gerar a reflexividade crítica exigida para um profissional comprometido com o avanço científico na sua área de atuação. Os aportes teóricos que balizaram os estudos no interior deste curso eram incoerentes, levando os acadêmicos a vivenciarem uma maneira de ensinar

e de aprender distantes da realidade e das necessidades dos espaços escolares (PROJETO DIURNO, 2006, p. 1).

Após debates e reflexões, em 2004, foi instituído no curso o novo currículo, o qual priorizou a docência como base da formação e relacionou teoria e a prática, sendo que, através dessa mudança, visava reforçar o vínculo entre a universidade e a escola, na busca por proporcionar maior inserção dos/as estudantes/as nas escolas. Conseqüentemente o novo currículo passou a oferecer o curso de Pedagogia – Anos Iniciais do Ensino Fundamental (624)¹⁹ e o curso de Pedagogia Educação Infantil (625).

As discussões sobre as mudanças no currículo do curso também ampliaram os espaços para que se fizessem discussões e reflexões, as quais ressaltavam a necessidade da ampliação de vagas e a oferta do curso no período noturno. Assim, no segundo semestre de 2005, foi implantado o curso de Pedagogia Licenciatura em Anos Iniciais período noturno.

A matriz curricular do curso noturno mantém a proposta do curso diurno, com as adequações necessárias ao turno da noite. O curso foi ampliado para dez semestres, por não poder exceder a oferta de 4h/a por noite. Com a nova lei, força da Lei (RSL 002/99 UFSM), “O Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia Noturno, que prevê a inserção efetiva do estudante no cotidiano escolar, bem como a integração entre o curso e as escolas das redes públicas e privadas” (PROJETO NOTURNO, 2005, p. 02). A inserção dos estudantes na escola deve acontecer no turno diurno, porque as aulas da Educação Infantil e Anos Iniciais acontecem nas escolas em períodos matutinos e vespertinos. Cabe ressaltar que, desde a implementação do curso noturno, todas as modificações realizadas no curso diurno são equiparadas ao noturno.

Em 2006, surge novamente a discussão sobre a necessidade de modificações no currículo do curso. Diante disso, a comissão de Estudos das Diretrizes do Curso de Pedagogia elaborou a nova proposta de reformulação curricular para o curso, e esta foi encaminhada aos professores/as e estudantes, que estabeleceram um processo de discussão democrático, visando ouvir as ponderações e as sugestões para a reformulação do currículo.

¹⁹ Os números se referem ao código do curso.

Dessa forma, após reflexões e discussões, ficou decidido que as duas habilitações deveriam ser reunidas, para que passasse a vigorar um único curso, com habilitação para as duas áreas - Curso de Pedagogia- Anos Iniciais e Educação Infantil. Os egressos do curso de Pedagogia Licenciatura Plena poderiam atuar na Educação Infantil, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA, e nas demais áreas que exigem conhecimentos pedagógicos.

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (RESOLUÇÃO CNE/CP DE 15/05/2006).

Diante das novas reformulações, o novo currículo começou a ofertar o curso de Pedagogia Licenciatura Plena – que objetiva a formação acadêmica sólida, e a efetiva inserção do acadêmico nas redes escolares, em Santa Maria. Sendo que essa foi a forma para que se garantisse a produção de saberes mais significativos, uma vez que possibilita a ação dos acadêmicos/as na formação inicial, além de possibilitar a implementação de programas para a formação continuada aos professores, em exercício nas escolas e, com isso, fortalecer a reciprocidade entre a universidade e as escolas. Portanto coloca em destaque a importância da teoria e da prática educativa serem construídas e compartilhadas ao longo do processo formativo (PROJETO DIURNO, 2006).

2.1 Inserção do homem no curso de Pedagogia

Para verificar como ocorreu o ingresso de homens no curso de Pedagogia da UFSM, analisamos os dados quantitativos obtidos junto ao DERCA. Sabemos que o curso foi instituído na universidade, em 1961, mas, nesta pesquisa, analisamos os professores homens nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, portanto delimitamos as habilitações em Séries/Anos Iniciais, as quais foram ofertadas a partir do ano de 1984. Nas tabelas, destacamos a nomenclatura do curso, o período em que foi ofertado, o número de alunas/as que ingressaram, atentamos sobre os dados que se

referem aos estudantes homens, destes destacamos o número de abandono, a transferência e a conclusão do curso.

Tabela 1 – Alunos/as ingressantes e formados no curso de Pedagogia da UFSM - Habilitação Magistério Séries Iniciais.

| MAGISTÉRIO SÉRIES INICIAIS – 1984 A 2003 | | | | |
|--|-----------------------|-----------|-----------|-----------|
| ANO | TOTAL DE INGRESSANTES | HOMENS | | |
| | | Nº | ABANDONOU | FORMADO |
| 1984 | 44 | 3 | 3 | |
| 1985 | 40 | 2 | | 2 |
| 1986 | 54 | 3 | 1 | 2 |
| 1987 | 58 | 2 | 2 | |
| 1988 | 53 | 1 | | 1 |
| 1989 | 42 | 1 | 1 | |
| 1990 | 48 | 0 | | |
| 1991 | 44 | 1 | 1 | |
| 1992 | 58 | 2 | 2 | |
| 1993 | 42 | 0 | | |
| 1994 | 42 | 2 | 1 | 1 |
| 1995 | 41 | 1 | 1 | |
| 1996 | 40 | 0 | | |
| 1997 | 40 | 2 | 1 | 1 |
| 1998 | 43 | 0 | | |
| 1999 | 56 | 4 | 1 | 3 |
| 2000 | 57 | 2 | 1 | 1 |
| 2001 | 57 | 2 | 1 | 1 |
| 2002 | 49 | 2 | 1 | 1 |
| 2003 | 53 | 1 | | 1 |
| Total | 961 | 31 | 17 | 14 |

Fonte: Departamento de Registro e Controle Acadêmico – DERCA.

Percebemos que, em um período de 20 anos de oferta do curso de Pedagogia habilitação em Magistério Séries Iniciais, consta o registro total de 961 ingressantes. Destes, 930 são registros de mulheres e somente 31 de homens. Dos 31 alunos homens, 17 abandonaram o curso, e somente 14 concluíram-no. Podemos associar o pequeno número de homens ao fato de que a profissão de professor nas Séries Iniciais²⁰ é culturalmente representada como uma profissão feminina. Neste sentido, Carvalho comenta,

²⁰ Utiliza-se o termo Séries Iniciais, pois somente no ano de 2006, através da Lei 11274/06, que o termo passa a ser Anos Iniciais, de acordo com a regulamentação o Ensino Fundamental passa a ser ofertado em 9 anos.

[...] se encontra a hegemonia de um discurso que associa o ensino primário com características consideradas femininas, tais como o amor às crianças, a abnegação e a delicadeza, e que relaciona cada vez mais enfaticamente a docência e a maternidade (CARVALHO, 1998, p. 3).

De acordo com o autor, acreditamos que, embora se (re)apresente como um espaço historicamente reconhecido como feminino, percebemos que o homem não se privou da escolha de ser professor, uma vez que entre 930 mulheres, 30 homens decidiram ingressar, mesmo que somente 14 tenham se formado professores das Séries Iniciais. Esses estudantes abriram espaço aos demais, que podem não ter ingressado no curso, com o receio por conta da profissão estar associada a uma profissão feminina.

A sociedade, em grande parte, naturalizou a presença feminina na sala de aula nas Séries Iniciais, por conta disso, mostra-se apreensiva quando surpreendida com o professor homem neste nível de ensino. “A escola brasileira parece ser ainda um dos lugares sociais mais conservadores, onde a divisão rígida entre os papéis e funções de cada sexo parecem resistir aos apelos de renovação” (CARVALHO, 1998, p. 19).

Novamente Carvalho (1998) complementa ao trazer a público a pesquisa realizada no ano 1998, pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE, na qual destaca que apenas 2,6% dos docentes de 1º a 4º séries são homens. Os dados da pesquisa, apresentados por Carvalho, corroboram com as nossas discussões e confirmam as informações das tabelas.

Tabela 2 – Alunos/as ingressantes e formados no curso de Pedagogia da UFSM de Habilitação em Licenciatura Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

| LICENCIATURA PEDAGOGIA ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – 2004 A 2006 | | | | | |
|--|-----------------------|-----------|-------------|----------|----|
| ANO | TOTAL DE INGRESSANTES | HOMENS | | | |
| | | ABANDONOU | TRANSFERIDO | FORMADO | |
| 2004 | 47 | 2 | 2 | | |
| 2005 | 44 | 1 | 1 | | -- |
| 2006 | 46 | 3 | 3 | | -- |
| Total | 137 | 6 | 2 | 4 | |

Fonte: Departamento de Registro e Controle Acadêmico – DERCA.

Nos anos de 2004 a 2006, o curso de Pedagogia oferecia habilitação em Licenciatura Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No período da oferta desta habilitação, percebemos que o número de ingressantes não ultrapassa o número de 50 alunos; no transcorrer dos três anos que a habilitação foi ofertada, houve o total de 137 alunos/as ingressantes, destes, apenas seis homens, sendo que não houve concluintes, dois abandonaram e quatro solicitaram transferência para outro curso.

Os dados tabulados levam-nos a perguntar: quais seriam os motivos para essas transferências? Por que o número sobre o abandono é menor que o número de transferidos? Sabemos que grande parte dos alunos ingressou no curso de Pedagogia pelo fato de este ser “mais fácil”, porque a média/ponto de corte é mais baixa que os outros cursos das licenciaturas, e isso se torna imperativo para muitos estudantes, visto que significa a possibilidade de acessarem o ensino superior. Como exemplo, citamos o relato de um ex-aluno do curso:

Entrei no curso de Pedagogia, por ser mais fácil. Precisava ter vínculo, em um curso de licenciatura, e pedagogia era o mais fácil de entrar. Mas minha intenção era posteriormente pedir transferência para o curso de Biologia²¹ (ex-aluno L²², 2011)²³.

Esse aluno precisou cursar alguns semestres do curso de Pedagogia, para que conseguisse a transferência para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Posteriormente, continuou seus estudos no curso escolhido e ingressou no curso de Ciências Biológicas Bacharelado pela Universidade Federal do Pampa e, atualmente, cursa a pós-graduação Mestrado em Educação em Ciências pela UFSM. Em vista disso, podemos atribuir esse exemplo como uma hipótese, que pode justificar o número de transferências.

²¹ As narrativas dos entrevistados estarão, sempre, em itálico na fonte Times New Roman, de forma a se distinguir das citações.

²² Serão utilizadas letras para diferenciar os alunos e os professores.

²³ As narrativas apresentadas neste trabalho fazem parte das respostas obtidas, através do questionário enviado a professores, ex-alunos e à gestora do curso diurno, em 2011, para fins da realização da pesquisa do curso de especialização em gestão educacional, como já mencionado anteriormente.

Tabela 3 – Alunos/as ingressantes e formados no curso de Pedagogia Licenciatura Plena – Diurno²⁴ da UFSM

| PEDAGOGIA LICENCIATURA PLENA – DIURNO 2006 - 2012 | | | | | | |
|---|-----------------------|---------------|--------------|-------------|---------------|----------|
| ANO | TOTAL DE INGRESSANTES | ALUNOS HOMENS | | | | |
| | | ABANDONOU | NÃO CONCLUIU | TRANSFERIDO | ALUNO REGULAR | FORMADO |
| 2006 | 87 | 5 | 2 | 1 | | 2 |
| 2007 | 83 | 3 | 1 | | 1 | 1 |
| 2008 | 82 | 4 | 3 | | | 1 |
| 2009 | 101 | 6 | 3 | | 1 | 2 |
| 2010 | 91 | 3 | 3 | | | |
| 2011 | 87 | 2 | -- | | | 2 |
| 2012 | 88 | 1 | -- | | | 1 |
| Total | 619 | 24 | 12 | 1 | 2 | 4 |

Fonte: Departamento de Registro e Controle Acadêmico – DERCA.

No ano de 2006, houve a reformulação curricular do curso de Pedagogia, que reuniu as habilitações em Séries Iniciais e Educação Infantil, visando a formação de profissionais mais "completos". Dessa maneira, com a reformulação curricular realizada e a união das duas habilitações, registra-se, no período de sete anos, o ingresso de 619 alunos/as, num total de 24 homens, destes, 12 abandonaram, um desistiu, dois pediram transferência, quatro estão formados e cinco constam como alunos regulares do curso.

Na presente tabela, o número alto do abandono do curso leva-nos a refletir quais seriam os motivos para que os alunos abandonassem o curso? Para uma professora do curso de Pedagogia da UFSM, o abandono pode estar relacionado ao fato de que acreditam ser um curso fácil. “[...] muitos estudantes, homens ou mulheres, acham que é um curso fácil e que não despenderão muita energia para concluí-lo, o que logo no início fica claro que não é assim” (Prof. A. 2011). Dessa forma, por acreditarem ser um curso com poucas dificuldades e de fácil acesso, os estudantes acabam se interessando, com o intuito de ingressarem no ensino superior, e usufruírem dos benefícios que a instituição oferece, como relata um ex-aluno:

[...] escolhi o Curso mais fácil para entrar na universidade [...]. Assim usufruir dos benefícios sócios econômicos ao estudante, porque não sou de Santa Maria. Minha intenção era continuar estudando e depois fazer vestibular para um curso que me projetasse financeiramente, abandonando assim, a Pedagogia (ex-aluno V, 2011).

²⁴ Ressalta-se que o curso é diurno, pois no ano de 2006 foi instituído o curso noturno, como pode ser visto no histórico do curso.

Tabela 4 – Alunos/as ingressantes e formados no curso de Pedagogia Licenciatura Plena – Noturno da UFSM

| PEDAGOGIA LICENCIATURA PLENA – NOTURNO 2005 a 2012 | | | | | | | |
|--|-----------------------|---------------|-----------|--------------|-------------|---------------|----------|
| ANO | TOTAL DE INGRESSANTES | ALUNOS HOMENS | | | | | |
| | | | ABANDONOU | NÃO CONCLUIU | TRANSFERIDO | ALUNO REGULAR | FORMADO |
| 2005 | 33 | 3 | 2 | | | | 1 |
| 2006 | 37 | 7 | 2 | 5 | | | |
| 2007 | 44 | 5 | 2 | | | 1 | 2 |
| 2008 | 54 | 7 | 3 | 1 | 1 | 2 | |
| 2009 | 59 | 5 | 4 | | 1 | | |
| 2010 | 44 | 7 | 3 | | 1 | 3 | |
| 2011 | 44 | 3 | | 1 | 1 | 1 | |
| 2012 | 45 | 2 | -- | -- | -- | 2 | |
| Total | 360 | 39 | 16 | 7 | 4 | 9 | 3 |

Fonte: Departamento de Registro e Controle Acadêmico – DERCA.

O curso noturno poderia ter um ingresso maior tanto de homens quanto de mulheres, porque possibilita que o estudante trabalhe durante o dia. Mas os dados mostram que a procura não foi maior, dos 360 ingressantes, 39 são homens, destes, três se formaram, nove constam como alunos regulares, sete cancelaram a matrícula, quatro solicitaram transferência para outro curso e 16 abandonaram o curso.

Os dados indicam que do baixo índice de estudantes homens que ingressam no curso, em especial na habilitação em Anos Iniciais, grande parte acaba abandonando. Além do número expressivo de abandono, deparamo-nos com significativo índice de transferências, o que corrobora com a hipótese de que alguns estudantes quando ingressam no curso visam à transferência para outro curso, como vimos na análise da tabela anterior. E isso também pode ser associado ao fato de não ter pleno conhecimento sobre a formação e/ou não ter a intenção de usufruir dos benefícios que a instituição oferece.

Os dados do Censo do Professor, realizado no ano de 2007 através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, vêm ao encontro da nossa análise, visto que através deste estudo, foi possível perceber que somente 8,8% dos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental são do sexo masculino. Percebemos um alto percentual de professores homens na Educação Profissional, nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, como podemos ver na figura abaixo:

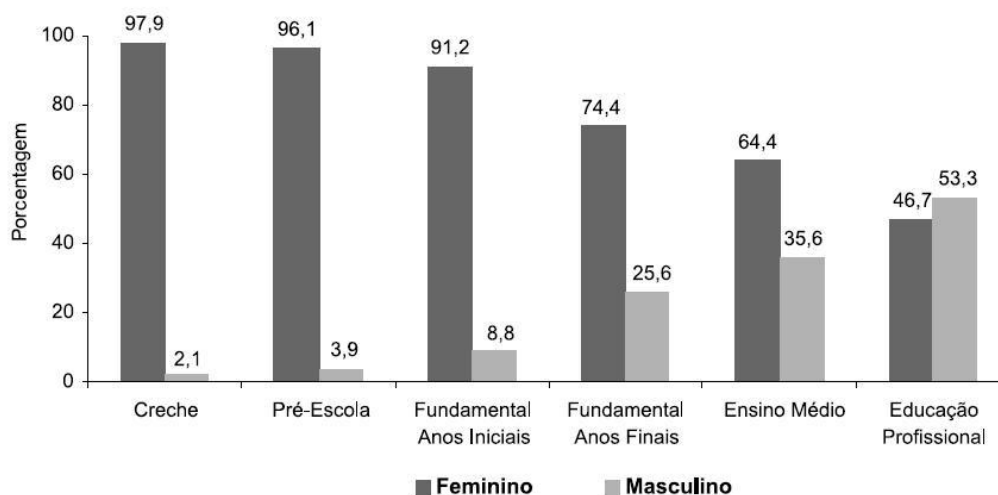


Figura 1 – Censo do Professor do ano de 2007

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>.

Diante desses dados, torna-se claro que o número de homens que ingressam no curso de Pedagogia, assim como o percentual de professores que estão atuando em sala de aula, ainda é baixo, e as motivações são diversas, mas percebemos que existe a procura. Sendo que, no transcorrer do período estudado, 39 homens ingressaram no curso de Pedagogia da UFSM e somente 21 homens formaram-se. Como refere o professor formado em Magistério, hoje aluno do curso de Pedagogia da UFSM²⁵.

Em uma profissão ocupada por mulheres, nós professores de Educação Infantil e Anos Iniciais, quebramos preconceitos históricos e nos incluímos nesta profissão. Somos professores também. Somos responsáveis, conscientes, capazes de fazer, de contribuir, de criar, de inovar e de surpreender. E também ocupar espaços de forma competente e subjetiva, como a educação exige!”(Aluno M, 2009. grifo nossos).

2.2 Curso de qualificação de professores em serviço

No transcorrer da realização das entrevistas com os professores do município de Santa Maria, tivemos o conhecimento sobre a edição extraordinária do curso de Pedagogia, voltado especificamente para a qualificação de professores em serviço.

²⁵ Narrativa obtida durante a minha pesquisa de conclusão do curso de Graduação em Pedagogia UFSM 2009. Cabe ressaltar que Mauricio foi quem motivou os meus estudos sobre a temática, como menciono na introdução.

Esse curso não consta no histórico desta pesquisa, por ter sido uma edição extraordinária que a Universidade ofereceu para os/as professores/as que estavam atuando, contudo não tinham a habilitação em nível de ensino superior. Diante de tal informação, buscamos mais detalhamentos sobre o curso.

A intenção deste curso de Graduação em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais era oferecer a qualificação para os professores/as que atuavam, mas não tinham formação de nível de ensino superior. O curso foi elaborado no ano de 1999, que se embasou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9396/96, a qual destaca no artigo 62, “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” e no artigo 87, parágrafo 4, lemos que a qualificação era uma exigência imediata “[...] até o final da década somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”²⁶.

Segundo o levantamento realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria – SMEd, no ano de 1999, numa população de 259²⁷ professores que atuavam nas Séries Iniciais e na Educação Infantil, poucos eram os que possuíam a certificação de nível superior, a saber:

- **67 – Professores com Formação Superior**
- **178 – Professores com Magistério**
- **13 – Professores sem habilitação do Magistério, com 2º Grau completo**
- **1 – Professores sem habilitação do Magistério, com 2º Grau Incompleto**

Diante do expressivo número de professores atuando sem a formação exigida por lei, a universidade firmou a parceria com a Prefeitura do Município de Santa Maria e mais três prefeituras de municípios vizinhos, prefeitura municipal de Itaara, prefeitura municipal de Tupanciretã e prefeitura municipal de São Martinho da Serra, firmou-se um “acordo coletivo” entre os municípios e a Universidade Federal de Santa Maria/ UFSM - Centro de Educação/CE.

²⁶ Sem a qualificação necessária os(as) professores(as) em serviço ficariam com seus cargos em extinções, o que ocasionaria em um corte nos salários.

²⁷ Dados obtidos na primeira versão do projeto do curso de Qualificação de Professores em Formação da UFSM em maio de 1999 - Portaria nº 004/99 UFSM.

O curso, em edição extraordinária, tinha como objetivo geral habilitar em nível superior os professores/as em exercício na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental das Escolas Públicas Municipais envolvidas no projeto, (Santa Maria, Itaara, Tupanciretã e São Martinho da Serra). Nesse sentido, possibilitou o ensino da Educação Infantil e das Séries Iniciais das escolas públicas, para que se tornasse uma realidade de qualidade para todos, voltada para a formação de cidadãos críticos, competentes, capazes de lutarem pela conquista do bem-estar social.

A intenção inicial do referido curso, na primeira versão do projeto, era que fosse ofertado anualmente, contudo só teve uma edição no ano de 2000, com edital aberto no mês de março, que ofertou 200 vagas, sendo 140 para Santa Maria, 46 para Tupanciretã, oito para São Martinho da Serra e seis para o município de Itaara. As vagas foram distribuídas de acordo com o levantamento inicial, o qual possibilitou mapear o número e o percentual dos/as professores/as que não possuíam formação de nível superior por município.

Para que os professores/as pudessem ingressar no curso, foi realizado o processo de seleção diferenciada, a qual exigia como critérios: estar em exercício na Educação Infantil e/ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental -1º a 4º séries -, nos municípios participantes do projeto; ter o ensino médio completo, independentemente da modalidade normal ou não; não ter vínculo com instituições de ensino superior. Frente a isso, além de atender a todos os critérios no ato da inscrição, os candidato/as deveriam realizar uma prova escrita de caráter classificatória, que era constituída de 30 questões objetivas de língua portuguesa.

Destacamos que o curso teve 204 professores inscritos, sendo que, 141 eram do município de Santa Maria, 49 do município de Tupanciretã, 8 do município de São Martinho da Serra e 6 do município de Itaara. Classificaram-se os professores/as com as melhores notas. Dessa forma, foram organizadas quatro turmas de 50 alunos/as, num total de 200 alunos no curso. Cabe ressaltar que, deste total de 200 professores, somente três eram homens, sendo que dois destes professores são sujeitos/colaboradores nesta pesquisa²⁸.

²⁸ Elias que no período do curso atuava no município de Itaara e Vicente que já lecionava no município de Santa Maria, atualmente Elias assim como Vicente lecionam no município de Santa Maria.

Tabela 5 – Aluno/as ingressantes e formados no curso de Graduação em Pedagogia da UFSM. Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental

| PEDAGOGIA EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – 2000 | | | | |
|--|----------|--------|---------------|--------------------------|
| TOTAL DE INGRESSANTE | MULHERES | HOMENS | ABANDONARAM | FORMARAM-SE EM 2002 |
| 2000 | 197 | 3 | 11 (MULHERES) | 185 MULHERES 3 HOMENS |
| TOTAL | -- | -- | -- | 189 |

Fonte: Arquivo do Centro de Educação-CE.

O curso teve a duração de três anos, que foi ofertado na modalidade da educação à distância e semipresencial. Tinha como proposta o objetivo de promover a dinâmica ação-reflexão-ação nas práticas educativas dos educadores. Cujas aulas Presenciais aconteciam de forma intensiva, desenvolvidas de segunda a sexta-feira nos turnos da noite, num total de cinco horas/aula diárias. As atividades práticas, como o Estágio Supervisionado, eram desenvolvidas ao longo dos semestres nos municípios, e em turmas de origem, que tinham a supervisão dos professores/as dos diferentes departamentos.

As aulas à distância iniciavam após o término de cada período presencial e as atividades eram individuais com a orientação dos professores/as e tutores/as das disciplinas, que aconteciam em plantões com horários pré-definidos.

Diante de professores/as que já exerciam o magistério, a proposta curricular do curso foi adaptada para que se tornasse num instrumento concretizador de formação, cujo objetivo era valorizar os saberes e os fazeres dos professores/as, buscando a docência compartilhada e a troca de experiências. Com isso, procurava provocar o pensamento crítico-reflexivo, a criatividade e articular a teoria à realidade vivida.

De acordo com o relato de um professor, que colaborou como sujeito nesta pesquisa, o curso foi produtivo, porém cansativo porque grande parte dos professores/as participantes lecionava durante o dia nos seus respectivos municípios de procedência, sendo que à noite viajavam até Santa Maria, para participarem das aulas no Centro de Educação, na UFSM.

Não foi fácil, três anos noturnos, trabalhando o dia todo, [...] o nosso dia de trabalho era muito cansativo e ir de noite para universidade pra mim foi muito puxado, pois morava na Tancredo Neves e tinha que sair lá da universidade pegar

um ônibus até o centro e do centro chegar em casa. Chegava em casa quase a uma da manhã e no outro dia a 6:30h tinha que estar em pé de novo. Então, no primeiro semestre até deu vontade de desistir por várias vezes, mas ainda bem que teve algumas greves que diminuía o ritmo das aulas e dos trabalhos solicitados (ELIAS, 2013).

Mesmo com o ritmo intenso das atividades, o curso proporcionou para os/as professores/as a formação de nível superior, sendo que essa formação complementou os seus conhecimentos, permitindo-lhes a qualificação nas suas práticas em sala de aula.

3 GÊNERO EM QUESTÃO

As reflexões que serão apresentadas neste capítulo referem-se à discussão acerca da categoria de gênero. Partimos do entendimento que gênero como construção social, cultural e histórica, que orientará a análise das questões propostas para este estudo.

Sendo assim, realizamos o histórico sobre a feminização do magistério, que propõe entender como as mulheres foram ocupando estes espaços profissionais. Paralelamente sobre o conhecimento da história da feminização do magistério, foi relevante o conhecimento sobre os movimentos feministas, os quais iniciam as discussões sobre gênero.

3.1 Feminização do magistério: Breve histórico

As primeiras instituições escolares eram masculinas e religiosas, regidas por Jesuítas que buscavam a catequização dos índios e, também, se ocupavam com a formação dos meninos e jovens brancos dos setores dominantes. “As primeiras escolas brasileiras regidas por esses irmãos (e a grande maioria daquelas se organizam a partir de outras ordens religiosas) constituem-se, pois, num espaço marcadamente masculino [...]” (LOURO. 2012, p. 98; grifo do autor).

Na segunda metade do século XVIII, o Estado estabeleceu um rigoroso controle dos processos educativos, não sendo permitido o ensino sem a licença ou a autorização do Estado. Dessa forma, para adquirir essa licença, os professores precisavam preencher certos requisitos como: habilitação, idade, integridade, moral, etc. Essas exigências acabaram forçando a criação de instituições formadoras, que foram implementadas alguns anos depois, e provocaram modificações e rupturas, transformando historicamente o magistério e a escola (LOURO, 2009).

Nesse período é permitida oficialmente a entrada de meninas nas escolas, através de decretos em alvarás de 1755 e 1759, os quais determinavam a criação de duas escolas, uma para meninos e outras para meninas. Também foi decretado

que a educação não fosse mais exclusiva da Ordem dos Jesuítas, sendo que, também, foram autorizados os mestres régios, que eram pagos pelo Estado. Mas esse decreto não representou a extensão do ensino a toda a população, tampouco às mulheres (RABELO, 2008).

No ano de 1808, data que marca a vinda da família real ao Brasil, houve o aumento do número de escolas, sendo que a maioria era destinada ao ensino para os meninos, e em poucas aceitavam a presença de meninas. Nesse mesmo período, há indícios sobre a preocupação com a formação dos mestres e seus métodos de ensino. Dessa forma, na constituição de 1824, há menção à instrução feminina. A respeito da educação nesse contexto é oportuno lembrar,

[...] dois dispositivos educação que foram estabelecidos em seu decorrer: o artigo 179, inciso XXXII da Constituição, que garantia a instrução " a instrução primária gratuita a todos os cidadãos"; e a lei de 15 de outubro de 1827, que , no art.1º determina a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades , vilas e lugarejos, e, no art.11, "escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas". Como observa Fernando de Azevedo, "o Governo mostrou-se incapaz de organizar a educação popular no país; poucas as escolas que se criaram, sobretudo as de meninas, que, em todo o território em 1832, não passavam de vinte, segundo o depoimento de Lino Coutinho (MOURA, p. 83, grifo do autor).

Posterior a Constituição de 1824, em 1827, garantem-se dispositivos legais para que as meninas frequentassem as escolas de primeiras letras, mas com a ressalva de que as aulas seriam em classes separadas da dos meninos, cujos mestres deveriam ser professoras mulheres, mas para que as mulheres pudessem exercer o ofício de mestras tinham que comprovar a sua idoneidade moral e honestidade.

No entanto, em 1825, a situação educacional do Brasil apresentava grandes dificuldades, e o abandono educacional estava cada vez maior, aumentando o número de analfabetos. Diante dessa situação, em 1826, são instituídos quatro graus de instruções, sendo eles: Escolas Primárias (Pedagogia), Liceus, Ginásios e Academias; esses graus de instruções procuravam amenizar a situação educacional (LOURO, 1987).

Nesse contexto, surge a primeira lei de ensino, em 1827²⁹, a qual recomendava que fossem criadas as “escolas de primeiras letras”, as chamadas “pedagogias”, em todas as vilas e cidades, e previa a exigência dos exames para a

²⁹ A primeira lei de ensino, instituída em 1827, representou um marco para as mulheres brasileiras.

seleção de professores e a criação de escolas para meninas. Dessa maneira, o acesso à educação às mulheres é justificado sob o argumento de que estas necessitavam da educação escolar, pois, conseqüentemente, saberiam educar os/as filhos/as, com esse discurso, por parte do Estado, é autorizada a "instrução" às meninas. De acordo com as informações do projeto de Lei:

As mulheres carecem tanto mais de instrução, porquanto são elas que dão a primeira educação aos seus filhos. São elas que fazem os homens bons e maus; são as origens das grandes desordens, como dos grandes bens; os homens moldam a sua conduta aos sentimentos dela (LOURO, 2009, p. 447).

Salientamos que, nesse período, era admitido que as meninas frequentassem apenas o primeiro grau. Podemos dizer que se ampliou um pouco mais a preocupação oficial com a instrução feminina, mas esta se apresentava inferior a dos homens. Porquanto, mesmo que as mulheres tivessem acesso à educação escolar, não se sabe até que ponto esse acesso acontecia verdadeiramente, porque nessa época os latifundiários e os coronéis detinham maiores poderes políticos, que silenciavam os agregados, mulheres e crianças (LOURO, 2009).

Dessa forma, quando as mulheres tinham acesso às escolas, estas deveriam proporcionar-lhes a educação formal, especialmente para as camadas dominantes, uma vez que se acreditava que a mulheres deveriam ter o ensino diferenciado, como refere Louro (2009, p.444, grifo nosso).

Aqui e ali, no entanto, havia escolas – certamente em maior número para meninos, mas também para meninas; escolas fundadas por congregações e ordens religiosas femininas ou masculinas; escolas mantidas por leigos – professores para as classes de meninos e professoras para as de meninas. Deveriam ser, eles e elas, pessoas de moral inatacável; suas casas ambientes decentes e saudáveis, uma vez que as famílias lhes confiavam seus filhos e filhas. As tarefas desses mestres e mestras não eram, contudo, exatamente as mesmas. Ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã, nisso consistiam os primeiros ensinamentos para ambos os sexos; mas **logo algumas distinções apareciam: para os meninos noções de geometria; para as meninas, bordado e costura.**

Em vista disso, as instituições que permitiam o ingresso às mulheres tinham a preocupação fundamental com a formação moral das moças. Portanto, o currículo das aulas para as meninas era diferente em relação ao currículo para os meninos, visto que as moças só precisavam reforçar as aprendizagens domésticas como, por exemplo, cozinhar e costurar, sendo que essa era uma formação que tinha o

objetivo de "torná-las" mulheres preparadas para serem boas mães e esposas. Nesse período, o discurso vigente era que as mulheres deveriam ser mais educadas, do que instruídas, já que a instrução era mais adequada para os homens. Para as mulheres, a instrução seria perigosa, já que poderiam colocá-las em posições de igualdade frente aos homens.

[...] 'mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas', ou seja, para elas, a ênfase deveria recair sobre a formação moral, sobre a constituição do *caráter*, sendo suficientes, provavelmente, *doses pequenas* ou *doses menores* de instrução. [...] não havia porque *mobilizar* a cabeça da mulher com informações ou conhecimento, já que seu destino primordial – como esposa e mãe – exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios (LOURO, 2009, p. 444, grifo da autora).

Consoante à sociedade da época, a instrução era compreendida como um processo restrito a informações culturais e a dados científicos, por isso era articulada à representação masculina. Por conseguinte, o mais apropriado às mulheres era o termo educação, porque esse termo remetia a formação de cunho ideológico, visto que as mulheres só precisavam ser educadas para o lar, era preciso que se conformassem com o papel doméstico. Por conta dessas representações, os meninos eram estimulados a frequentar as aulas, para que dessem prosseguimento em uma carreira, como a medicina e o direito, por exemplo (LOURO, 2009).

Mesmo frente ao ensino voltado às condutas femininas, e em presença a tantas restrições, o acesso à educação foi uma oportunidade do acesso ao ensino formal para as moças. Com isso, podemos pensar que, como refere Louro (2009, p. 444), o acesso a educação foi uma "arma privilegiada de libertação". Em vistas disso, segundo a autora, o acesso à educação possibilitou o ingresso de mulheres no magistério. Ainda que a profissão esteja relacionada às atividades de mãe e dona de casa, há de se reconhecer que, para as mulheres, foi uma importante mudança, principalmente para a conquista da sua presença no espaço público.

O acesso ao ensino secundário só foi permitido às mulheres por meio do Ato Adicional de 1834, que intitulou as Escolas Normais, cuja formação era específica à formação do professorado e da educação feminina. Nesse período, existiam vozes que reclamavam sobre as desigualdades sociais, o abandono da educação nas províncias e a falta de mestres com boa formação. Dessa forma, "Algumas medidas foram tomadas em respostas a tais reclamos e, em algumas cidades, logo começaram a ser criadas as primeiras Escolas Normais para formação de docentes"

(LOURO, 2009, p. 448). Essas reivindicações e a criação das Escolas Normais, possibilitaram o ingresso de mulheres em sala de aula, como professoras.

Cabe-nos ressaltar que, na segunda metade do século XIX, alguns autores³⁰ referem que grande parte dos professores do ensino das primárias letras era de homens. “Até a primeira metade do século [...] os professores do ensino das primeiras letras são preponderantemente homens. Conhecidos como “mestre-escola”, ministravam lições nas parcas salas de aulas (ARRIADA E COSTA, 2009, p. 34-35).

Mas, com a criação das Escolas Normais, o magistério passa a ser uma atividade indicada às mulheres, e, num curto período, a presença feminina passa a ser maior que a masculina. Ocorre, então, o processo de feminização do magistério. Sobre essa questão, Tambara (1998, p. 39) comenta:

O processo de feminização do magistério de instrução primária no Rio Grande do Sul intensificou-se com a instalação da escola normal quando se iniciou o processo de profissionalização da atividade de magistério e, concomitantemente, um processo de reserva de mercado desta atividade para a mulher. Este fenômeno ocorreu principalmente, no magistério do ensino primário, uma vez que tanto no secundário como no nível superior a predominância masculina manteve-se por longo tempo.

Podemos, dessa forma, perceber que ocorre uma mudança no perfil dos professores que trabalham no magistério, sendo que esse espaço passa a ser representado majoritariamente por mulheres, que serão reconhecidas como *normalistas*. Em face disso, o magistério configurou-se como uma profissão feminina, o que acabou afastando a presença de homens e, ao longo dos anos, foi expressivamente o espaço de mulheres. Em decorrência dessa mudança cultural, para a sociedade, as mulheres eram “possuidoras” de dons naturais, por exemplo, a maternidade, o que reforçava a idealização sobre o papel da mulher como mãe guardiã dos filhos e da família. Este discurso legitimou e atribuiu a docência como vocação e missão.

O magistério primário tornou-se coisa de mulher. Houve uma fetichização da atividade fazendo-a incorporar o caráter improdutivo do trabalho doméstico, em nossa sociedade tradicionalmente associado à mulher, e portanto, sem o valor de troca que o faria reconhecido em uma sociedade capitalista (TAMBARA, 1998, p. 36).

³⁰ Arriada (2009), Tambara (1998), Del Priore & Bassanezi (2009), Louro (1987; 2000; 2009; 2012) e Montagner (1999).

Através do processo de feminização do magistério, reforçou-se o discurso de que ser professora é uma *missão*, visto que as atividades de professora, mãe e dona de casa são tornadas sinônimas, sendo que a professora do ensino das primeiras letras estaria "cuidando" e educando os seus filhos. Inicialmente, diante dessas mudanças, houve críticas, "uma completa insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros 'pouco desenvolvidos' pelo 'desuso' a educação das crianças" (LOURO, 2009, p. 450, grifos da autora).

Se houve críticas, por outro lado, também ressoaram vozes que apoiavam a presença das mulheres nessa profissão. Cujo argumento principal era, sobretudo, respaldado na ideia que as mulheres eram *vocacionadas*. Ou seja, percebe-se que a extensão da maternidade estreitava-se às atividades como professora. Em parte essa representação era reforçada, visto que as mulheres eram vistas como possuidoras de um 'dom' natural, que sabiam cuidar das crianças, uma vez que eram educadoras por natureza, por isso era natural confiar-lhes a educação escolar de crianças. O magistério então representava, de certa forma, a extensão da maternidade. Conforme Tambara (1998, p. 39),

Neste período, "consolida-se a ideia da professora como vocacionada à atividade do magistério. Este caráter, na prática, serviu também para afastar o elemento masculino desta atividade uma vez que a remuneração, que já era pequena, diminuiu ainda.

O reconhecimento e a legitimação como vocação contribuíram para o desencadeamento do processo de desvalorização da profissão, entendida aqui como atividade do lar e de doação. O fato de que as mulheres não eram responsáveis pelo sustento do lar desencadeou a ideia de que não haveria necessidade de serem remuneradas, mas recompensadas, por meio de uma contribuição, o que contribuiu para o desprestígio salarial. Contudo, a depreciação não pode ser justificada apenas por meio do processo da feminização do magistério, visto que a desvalorização já dava sinais, ainda no período que a profissão era majoritariamente masculina (ALMEIDA, 1998).

Parece, no entanto, que o fato da formação dos meninos ser diferente em relação a das meninas foi um fator que contribuiu para que as mulheres fossem remuneradas com menores salários em relação aos dos homens, mesmo desempenhando a mesma profissão. Ainda que, por lei, os salários deveriam ser iguais, nessa própria lei, há a ressalva de que quem lecionasse geometria receberia

um maior salário. Sendo assim, como somente os professores homens estavam aptos a lecionar geometria, visto que as mulheres não tinham no seu currículo formativo este conteúdo, conseqüentemente, os professores homens recebiam os salários mais altos, em relação à remuneração feminina (LOURO, 1987).

Por esse motivo, não podemos associar a inserção das mulheres no magistério como sendo o único fator para que ocorresse a desvalorização da profissão, porque as mulheres recebiam menores salários, devido às diferenças da sua formação. Além disso, vale mencionarmos que, concomitante a inserção das mulheres no magistério, aconteciam mudanças importantes nas estruturas econômicas e sociais do país, sendo que o Brasil dava indícios do processo de urbanização³¹. Sobre essas mudanças podemos pensar que, conforme salienta Linhares (2002, p. 149, grifo nosso),

Tem início aqui a era das reformas que fazem revolver de alto abaixo os restos da herança colonial, se não nas realizações concretas mas, pelo menos, no discurso dos primeiros sindicatos, das lideranças populares, dos reformadores das instituições, **sobretudo a da escola que, pela primeira vez, se pretende que venha a ser leiga, universal e aberta a todos.**

Diante de tais mudanças, no caso específico da educação, as escolas deveriam qualificar a nação para o mercado de trabalho e para o consumo de produtos manufaturados. Dessa forma, o professor não tinha autonomia sobre seu trabalho, devendo trabalhar para sua pátria, e com isso contribuir para o progresso

³¹ Nas suas linhas mestras, a sociedade pouco mudou ao longo do século XIX, no tocante aos fundamentos da sociedade de base agrária. O sistema produtivo está voltado para o alargamento das bases econômicas e políticas da monocultura exportadora, balizada pelo café, como frente de expansão capitalista, sobretudo após a libertação dos escravos. Aos poucos, abriu-se o caminho para o desenvolvimento do capitalismo em alguns setores da atividade urbana, em meio a uma política de incentivo à imigração de trabalhadores urbanos e rurais. Período também de expansão do liberalismo nas práticas econômicas, no momento em que se expandem os mercados, cresce a população significativamente ao longo de todo o período que se prolonga, nas suas características básicas, até o final da Grande Guerra de 1914 a 1918, tendo passado de cerca de 5 milhões de habitantes na década de Independência para mais de 14 milhões em 1890 e 30 milhões em 1920. A economia do País, assim como o controle político do Estado, nos níveis local e nacional, estavam nas mãos dos produtores e exportadores de café, açúcar, bem como dos fazendeiros criadores de gado e produtores de leite. Entra-se no século XX, no entanto, sem que mudanças estruturais pareçam afetar na sua base o sistema social de dominação. Com o crescimento demográfico, as novas influências da civilização importada do mundo capitalista europeu logicamente são aqui implantadas. Digamos que o país se moderniza, nos seus aspectos urbanos, em suas modas, em seus novos hábitos de vida. Alargam-se os mercados internacionais embora ainda permaneçam precárias as comunicações entre estados e regiões do país. Tem início a era das reformas no campo da política e da economia, empurradas por força dos novos tempos, das novas crises do Capitalismo, das novas ideias que vêm com as guerras e com as revoluções que ocorreram do outro lado da Europa. Ver: LINHARES, Maria Yeda Leite. Possibilidades da história comparada no Brasil. A história agrária como uma experiência de pesquisa. In: CHEVITARESE, Leonardo André. (org.). **O campesinato na História**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: FAPERJ, 2002. p. 141-181.

da nação. Cobrava-se dos professores que exercessem a docência com amor à nação, sendo que este discurso vinculava-se ao progresso do país, ou seja, “era preciso de um corpo estável de profissionais que não buscasse no salário o motivo de seu ofício” (CHAMON, 2005, p. 80).

Referente a esse contexto, no final do século XIX, abriam-se espaços profissionais para as mulheres na profissão de professora. Sendo que grande parte da representação social sobre as mulheres tinha como natural os padrões comportamentais estabelecidos, embora isso não signifique que não houve vozes contrárias, visto que é necessário cautela quanto a não "resistência", feminina, porque as mulheres ocuparam espaços não públicos por longos anos, mas isso não significa que não exerceram contra poderes, no sentido conferido por Michele Perrot (2001). Segundo a análise da autora, as mulheres possuem poderes no plural, especificamente nas sociedades ocidentais contemporâneas, cujos poderes centram-se no privado, no familiar. “Reinam no imaginário dos homens, preenchem suas noites e ocupam seus sonhos” (PERROT, 2001, p. 167). Para realizar um contrapoder, as mulheres apoderaram-se dos lugares que lhes são confiados ou deixados. Essas práticas são bastante fortes entre as camponesas, que as praticam há séculos. A dona de casa burguesa investe esses poderes no âmbito da casa, desenvolve esse contra poder na educação de seus filhos, principalmente das filhas, “edificando uma mística feminina que tinha sua influência moral” (PERROT, 2001, p. 149).

Nesse sentido, a passividade das mulheres diante da história merece atenção, embora os discursos sobre a sua inserção no magistério refira que elas tenham "aceitado" as condições salariais, esse é um aspecto que merece cuidado, visto que não podemos generalizar essas questões, embora a maioria tenha aderido ao magistério e recebia menor remuneração.

Tudo foi muito conveniente para que se constituísse a imagem das professoras como ‘trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras’, o que serviu futuramente para lhes dificultar a discussão de questões ligadas a salário, carreira, condições de trabalho etc. (LOURO, 2009, p. 450).

Os homens, diante do desprestígio da profissão e por conta da maior facilidade do acesso à educação em relação às mulheres, migraram para diferentes profissões e setores, sendo que, nestes novos espaços, a remuneração era mais

vantajosa se comparado ao magistério. A implicação disso foi que aumentou o espaço para às mulheres, que passaram a ser aceitas pela sociedade como "portadoras" de um saber, cujo reconhecimento lhes autorizava a ocupar a profissão de professora³², mesmo que essa atividade estivesse associada às atividades do lar e da maternidade. De qualquer forma, isso significou uma importante conquista para as mulheres, uma vez que por anos, elas foram representadas como genitoras e responsáveis pela educação dos filhos e filhas e, também, como organizadoras do "lar".

Com efeito, a literatura sobre a história da educação dá sinais que, ao longo da história, mulheres e homens foram presença no ensino das primeiras letras. Embora, os discursos sobre a inserção de cada gênero tenham mudado ora legitimando os homens como professores, ora reforçando a figura do feminino neste espaço. Percebemos que, a partir de décadas mais recentes, vemos o número maior de professores lecionado nos Anos Iniciais, mas ainda, em relação às professoras, esses são números discrepantes, visto que, expressivamente, o magistério nestas séries, ainda segue com a maioria das professoras mulheres. Porém, a constatação desta realidade confirma que, independentemente do gênero, o magistério não é uma profissão exclusiva de mulheres.

Posto isso, parece-nos claro que o ambiente escolar é composto por ambos os gêneros, que atuam como professores/as, portanto há relevância da reflexão sobre as construções sociais e culturais no que diz respeito às representações de gênero. Dessa maneira, reforçamos a importância da problematização dos estudos sobre as representações de gênero no ambiente escolar. Em vista disso, buscamos apresentar uma breve contextualização dos movimentos feministas, os quais antecedem os estudos sobre gênero.

3. 2 Contextualização histórica dos movimentos feministas

A relação entre o sujeito e a sociedade é motivo de discussões e reflexões desde a Antiguidade, mas é no início do século XX que os debates sobre os papéis

³² Vale ressaltar que assim como na docência, a profissão de enfermeira também foi amplamente ocupada pelas mulheres, principalmente, nos anos 1950, no Brasil. (BAZZANEZI, 2008).

sociais relacionados às mulheres e homens começam a ter mais fervor. As mudanças estruturais, tais como a ascensão das classes médias e o desenvolvimento dos meios de comunicação que influenciavam a formação do pensamento da juventude, que, nesse período, passaram a ter mais acesso ao ensino superior transformaram as sociedades modernas, modificando-as (DEL PRIORE & AMANTINO, 2013).

Diante dessas transformações, houve a introdução de discussões a respeito da reflexão sobre os sujeitos e seu papéis desempenhados na sociedade. Com isso, ocorreram questionamentos referentes ao que era imposto e determinado sobre o papéis designados às mulheres e aos homens. Em vista disso, as mulheres viram-se diante de um contexto favorável para que pudessem manifestar suas insatisfações em relação à representação que lhes era imposta. Dessa forma, muitas mulheres iniciam a participação em movimentos feministas, que questionavam a "superioridade" do masculino nas diferentes esferas da vida pública e privada.

A condição na qual as mulheres encontravam-se, em relação a invisibilidade pública e social, desencadeou muitos questionamentos, os quais reivindicavam o acesso a esse espaço. Sobre a organização das sociedades, em meados de 1930, as mulheres não ocupavam espaços frequentados por homens. Neste caso, o espaço público era entendido como o oposto do privado, sendo que o ambiente público era o espaço dos discursos políticos e dos poderes, decisões que só eram permitidas aos homens. Sendo assim, nesse contexto, as mulheres encontravam dificuldades de expressarem-se na sociedade.

Por conta dessa realidade, as mulheres se organizaram e refletiram novas ideias, chegando à percepção de que "os direitos e o poder econômico dos homens estavam sobrepujando os das mulheres" (STEARNS, 2007, p. 214). Tais reflexões provocam o início da "decadência" do patriarcado. Visto que as mulheres não estavam mais dispostas a ficar caladas, aceitando as determinações impostas pelos homens, tanto na vida privada como na vida pública.

Deu-se, então, início a um período de reivindicações. "As reivindicações das vozes femininas do século XX podem ser interpretadas como uma reivindicação de 'descolonização' da mulher e não uma emancipação superficial" (BEAUVOIR, 1972 apud VELASQUEZ, 2010, p. 22), porque possibilita a sua visibilidade social e pública, que por muitos anos foi negada.

Os movimentos feministas, inicialmente, buscam o direito de voto às mulheres, movimento caracterizado pela luta dos direitos civis e políticos, que visavam à igualdade jurídica de homens e mulheres, entendido, em um primeiro momento, como a “primeira onda” do feminismo. Como sinaliza Louro (2003, p. 11).

A primeira onda aglutina-se, fundamentalmente, em torno do movimento sufragista, com o qual se buscou estender o direito de votar às mulheres e este, no Brasil, começou, praticamente, com a Proclamação da República, em 1890, e acabou quando o direito ao voto foi estendido às mulheres brasileiras, na constituição de 1934, mais de quarenta anos depois.

Cabe ressaltar que o movimento buscava, além do direito ao voto, o direito de frequentar escolas e universidades, com o intuito de assegurar a possibilidade de acesso a diferentes profissões. Dessa maneira, constituiu-se como um movimento multifacetado, visto que agregava diferentes grupos de mulheres e reivindicações, “um feminismo que se aliou aos movimentos sociais que lutavam pela formação de sindicatos e por melhores condições de trabalho e salários” (LOURO, 2003, p. 13). O movimento contribuiu para a conquista de reivindicações, mas muito, ainda, havia a ser conquistado.

A segunda onda feminista surge no final da década de 1960, com o interesse para que se produzisse conhecimentos, e não somente a denúncia sobre a subordinação social, mas buscava compreender por que as mulheres eram “invisíveis” social e politicamente. E essa nova onda, possibilitou uma maior e melhor intervenção, que efetivamente modificou a sua condição social (LOURO, 2003). Nesse contexto, as mulheres passaram a ser “objeto” de estudos, cuja atenção surge no campo acadêmico, que busca analisar historicamente a dominação do homem sobre a mulher. “Será no desdobramento da assim denominada ‘segunda onda’ [...] que o feminismo, além das preocupações sociais e políticas, irá se voltar para a construção propriamente teórica” (LOURO, 2012, p. 18; grifos da autora).

Concomitante a Louro (2012), Joan Scott (1990) ressalta que as feministas assinalaram desde o início das reivindicações que os estudos sobre as mulheres seriam uma contribuição para toda a história. “Não é demais dizer que, ainda que as tentativas iniciais tenha sido hesitantes, uma tal metodologia implica não somente uma nova história de mulheres mas também uma nova história” (1990, p. 73).

Scott (1990) corrobora com Stearns (2007), destacando que a ascensão do feminismo somado às mudanças dos papéis femininos, seja na esfera privada ou

pública, implicou num número maior sobre investigações em relação à condição das mulheres, no que refere as mudanças sobre os discursos que lhes representavam em relação aos seus comportamentos.

Visto que as mulheres buscavam a igualdade nas relações entre os sexos, destacando que a submissão da mulher não estava apenas associada às diferenças biológicas, “[...] a diferença sexual é uma forma primária de dar significado à diferenciação (SCOTT, 1990, p. 89)”. Entendem-se as diferenças físicas como algo que deve ser discutido numa construção social e histórica, além da questão biológica, sendo “um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade” (Idem, p. 76).

Nesse sentido, as feministas buscaram esclarecer que não são as características biológicas que marcam as diferenças, mas que estas são reiteradas pelos discursos para justificar a desigualdade entre os sexos, e que essas representações são construídas em cada sociedade e em diferentes contextos histórico-culturais (LOURO, 2003), sendo que iniciaram os questionamentos sobre os papéis sociais para homens e mulheres.

Diante disso, os movimentos de mulheres começaram a questionar a imagem da mulher relacionada à mulher/mãe, como maternidade compulsória. Em virtude dessas questões, as mulheres iniciaram a luta para que essas representações fossem desconstruídas, visto que havia/há a compreensão de que não é natural que toda mulher deve ser mãe, dessa forma buscaram romper com o tabu de que o sexo só deveria ser feito para a reprodução, ou seja, reivindicar-se a liberdade do corpo e da sexualidade. A “Revolução Sexual” também trouxe assuntos polêmicos como a virgindade, aborto e o uso da pílula contraceptiva. Através desses movimentos, a mulher buscava a liberdade de seu corpo, o direito de optar por não ter filhos, fazer sexo por prazer e não somente pela procriação e obrigação conjugal (SOIHET, 2002; BASSANEZI, 2009).

Com o intuito de provocar um debate mais efervescente, os movimentos de mulheres imprimiam um tom de denúncia, o qual procurou mostrar que a existência sobre a hierarquização dos papéis sexuais, que determinavam as condutas de homens e mulheres, não era natural e, sim, uma condição social construída. Conseqüentemente, as mulheres lutaram por liberdade de suas decisões e escolhas, principalmente em relação ao seu corpo e sua sexualidade.

A virgindade era vista como um selo de garantia de honra e pureza feminina, O valor atribuído a essas qualidades favorecia o controle social sobre a sexualidade das mulheres privilegiando, assim, uma situação de hegemonia do poder masculino nas relações estabelecidas entre homens e mulheres (BASSANEZI, 2009, p. 614).

Dessa maneira, as mulheres buscavam o direito à liberdade do seu corpo, além de que lutavam por ascensão social profissional. Em face disso, cresceram os estudos e os debates sobre as diferenças entre homens e mulheres, e, em meio a esses debates, há a introdução dos estudos sobre gênero categoria conceitual de gênero que possibilitou mostrar, que as diferenças baseadas no sexo tinham um caráter de construção social. Para Scott, “[...] o termo “gênero” torna-se uma forma de indicar “construções culturais” à criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres.” (1990, p. 75, grifos da autora).

O conceito sinaliza que homens e mulheres não nascem com determinações naturais sobre como devem agir e pensar, de acordo com sua definição biológica dos sexos. Como refere Louro:

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou pensa sobre elas que vai construir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual *gênero* será um conceito fundamental (2012, p. 25, grifo nosso).

Diante disso, percebe-se que o sexo é um aspecto que também constitui o gênero, mas é necessário enfatizar a construção social e histórica sobre as diferenças biológicas. Para Connell (1995, p. 189),

O gênero é, nos mais amplos termos a forma pela qual as características reprodutivas e as diferenças sexuais dos corpos humanos são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico” Para o autor, o conceito visa se referir ao modo como as sexualidades são representadas pela sociedade, pois é nela que se reproduzem as relações entre os sujeitos.

Corroborando com Connell, os autores Barreto, Araújo e Pereira ressaltam que o conceito de gênero “[...] foi criado para diferenciar a dimensão biológica, no entanto a maneira de ser homem e de ser mulher é realizada pela cultura [...] significa que homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia de seus corpos” (BARRETO, ARAÚJO e PEREIRA, 2009. p. 39).

Nesta mesma direção, Louro (1996, p. 9) refere que “O termo Gênero não pretende significar o mesmo que sexo, ou seja, enquanto sexo se refere à identidade biológica de uma pessoa, gênero está ligado à sua construção social como sujeito masculino ou feminino”. Dessa maneira, é importante que os estudos que abordem as relações de gênero analisem os contextos nos quais os sujeitos estão inseridos, o contexto histórico e a forma como homens e mulheres são representados. Isso porque o gênero é entendido como uma representação construída, portanto, passível de desconstrução. “Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo que socialmente se construiu sobre os sexos” (LOURO, 2012, p. 25).

Com isso, entendemos que o gênero é uma categoria analítica, sendo que enquanto representação é uma construção social, histórica e cultural, portanto atravessado por outras categorias como a etnia, religião, classe social, etc.

As pesquisas sobre os estudos de gênero expressivamente se ocupam sobre questões femininas. Sendo assim, os estudos reduzem a problematização sobre os homens. Consoante a isso, Scott (1990, p. 75, grifo nosso) comenta:

O termo “gênero”, além de um substituto para o termo mulheres, é também utilizado para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro. Essa utilização enfatiza o fato de que **o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens**, que ele é criado nesse e por esse mundo masculino.

Diante dessas considerações, destacamos que com o passar dos anos, o “mundo” das mulheres e dos homens passou por importantes mudanças, conseqüentemente alteraram-se as relações estabelecidas até então entre ambos os sexos. Dessa forma, sinalizamos a importância dos estudos que se ocupam sobre a maneira como percebemos e entendemos as relações entre homens e mulheres. Em vista disso, tivemos o objetivo de evidenciar as discussões e reflexões que se ocupam sobre a masculinidade, virilidade e a condição do homem na sociedade, especificamente, neste estudo, a sua condição sobre a sua profissão, enquanto professor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

3.2.1 Homem o "sexo forte"

De forma corrente, muitos textos manifestam o discurso efetivo da dominação do masculino sobre o feminino no transcorrer da história. Dessa maneira, o sujeito masculino foi representado por muitos anos, através da imagem, a qual se mostra pela força e superioridade em relação às mulheres. Por tal, a imagem do homem seria reconhecida como um sinônimo de poder e superioridade, uma vez que a sociedade estabeleceu um jeito de ser homem e um jeito de ser mulher, em que um deveria ser o oposto ao outro. Conforme, Sandra Unberhaum (2002, p. 4, grifo nosso),

O gênero nos ajuda a compreender a maneira de organizar a sociedade – **dividida em dois jeitos de ser: homem e mulher, masculino e feminino, gera preconceito e discriminação em relação aos homens.** Do mesmo modo que a cultura constrói um jeito de ser feminino, de ser mulher, constrói também um jeito de ser masculino, de ser homem. Só que existem muitos jeitos de ser homem e de ser mulher, e não tem um jeito certo e um errado. Existem jeitos diferentes.

Nesse sentido, a autora ressalta a importância de entendermos que, mesmo a sociedade “determinando” a forma de ser para cada sujeito, é necessário compreendermos que não existe forma correta de ser homem e ser mulher; existem sim, maneiras diferentes de ser em cada cultura.

Conhecemos o homem como um sujeito “superior” a mulher, como o “sexo forte” e isso devido ao fato de que a história do homem, por muito tempo, não foi analisada, ficando implícitas às histórias femininas, porque se entendia que a história citava o sujeito masculino ao mencionar o feminino. Como ressalta Schpun (2004, p. 107), “Fala-se muito dos homens: do sistema de dominação que eles usam contra as mulheres, e mesmo de suas crises e dúvidas. Contudo, os homens e o masculino raramente são contextualizados numa problemática de gênero”.

A representação do masculino remete ao seu domínio. Em vista disso, a sua espelha a imagem a qual lhe devem o respeito e sua adoração. Dessa forma, as mulheres, o “*sexo frágil*”, para merecerem a dignidade, deveriam ser submissas em relação ao “*sexo forte*”, esse é um pensamento corrente até o meados do século XIX (PERROT, 2005). Dessa forma, a história mostra a condição feminina, a qual se reveste de privações e negações. Para tanto, a sua invisibilidade, a sua condição

social e pública, reforça a imagem do masculino: imagem da força e poder na esfera social.

A imagem sobre a representação do masculino foi destacada como homem dominador, o “*sexo forte*”, por seu poder sobre sua família e sua esposa. Como a mulher deveria ser “submissa” ao homem, este precisava demonstrar superioridade sobre as mulheres. A mulher, enquanto filha e/ou esposa, devia obediência ao pai e/ou marido. Resquícios do sistema patriarcal, o qual estabelecia aos homens uma imagem de superiores em relação às mulheres. “Culturalmente, os sistemas patriarcais enfatizavam a fragilidade das mulheres e sua inferioridade. Insistiam nos deveres domésticos e algumas vezes restringiam os direitos das mulheres a aparecerem em público” (STEARNS, 2007, p. 33).

O sistema patriarcal foi surgindo à medida que a civilização foi se desenvolvendo, no período de caça e coleta, cujas relações entre homens e mulheres eram consideradas iguais entre os homens e as mulheres. Porque, ambos os sexos trabalhavam e contribuíam com os bens econômicos, mas com o deslocamento da caça e da coleta para a agricultura, surgiram novas formas de relações econômicas, e isso desencadeou uma hierarquia de gênero. Através dessas novas relações, foram estabelecidos novos comportamentos, sendo que os homens eram os responsáveis pela sobrevivência da família e, às mulheres cabia a tarefa da reprodução. Nesse contexto histórico, podemos pensar que essas mudanças culturais foram elementos que definiram as relações do sistema patriarcal, pois neste sistema há a dominação do homem em relação às mulheres. Conforme comenta Stearns (2007, p. 34):

A força do patriarcalismo caiu sobre as mulheres, mas obviamente afetou também definições de masculinidade. Os homens independentemente da personalidade de cada um, deveriam assumir seus papéis de dominantes. Deviam evitar mimar as mulheres, em especial em público. Com frequência, precisavam estar prontos a assumir deveres militares ou de outro tipo de liderança e, em princípio, eram evidentemente responsáveis pela sobrevivência da família.

Percebemos, através do sistema patriarcal, determinações da maneira como o homem se comportava na sociedade, até mesmo de como deveria tratar a sua esposa. Não cabia a ela questionar as “imposições” estabelecidas, visto que, se não as cumprisse, teria motivo de desprestígio em relação à comunidade, na qual estava inserida. Desta maneira, destacamos a importância da imagem para o homem sobre

“ser respeitado nas ruas e nas estradas era um requisito básico ao estabelecimento social” (DEL PRIORE e AMANTINO, 2013, p. 86). Para que se mantivessem nessa condição social e pública, estes homens seguiam os padrões, os quais lhe foram delegados, ao longo do tempo, e, com isso, naturalizados, que normatizavam a conduta do masculino. Sendo que essas normatizações se referiam sobre a força e a virilidade, que eram atributos reconhecidos de um homem digno.

Isso se justifica, visto que, desde pequenos, os meninos eram educados para que se comportassem com superioridade em relação às meninas e a sociedade, e deveriam agir sem revelar as suas fraquezas. Desde pequenos, já eram estabelecidos condutas “corretas” para que se comportassem, sendo que uma das primeiras lições ensinadas aos meninos dizia respeito as suas emoções, já que a expressão do chorar era um comportamento de meninas, portanto “meninos não choram”, meninos podiam dizer palavrões e meninas não. “Meninos crescem estimulados a serem livres e independentes, a contar vantagens e alardear seus méritos, desenvolvendo o senso de competitividade como uma das principais características úteis à sobrevivência na vida adulta” (DEL PRIORE E AMANTINO, 2013, p. 303).

Na trajetória das sociedades, em tempos e épocas diferentes, a história mostra o quanto a condição dos homens foi predeterminada, sendo que essas predeterminações foram lhe ensinadas e impostas desde a infância. Sobre o comportamento desejado para os meninos, esperava-se que demonstrassem a coragem e a força física, sua maneira de comportar-se era estimulada a disputas para que atingisse metas pessoais e sociais; a eles eram esperados os grandes atos, o qual pode ser exemplificado pela imagem dos duelos, atos em que homens enfrentavam-se para serem merecedores do respeito e do reconhecimento social. Como relembra Oliveira;

As disputas muitas vezes deixavam marcas e cicatrizes para o resto da vida. Alguns não escondiam o orgulho de possuí-las e assim, não raro, elas se transformavam em verdadeiros troféus, inscritos nos corpos, símbolos de sua dignidade, atestado de destemor obtido e valorizado, inclusive, pelos perdedores (2004, p. 25).

Percebemos, diante dessas considerações, que a necessidade da demonstração do poder físico, era uma conduta necessária para que fosse

respeitado e honrado, mesmo que isso o levasse à morte, mas morreria demonstrando o seu poder e a sua virilidade. Portanto, morreria com honra.

“Morrer com honra”, esta era a atitude que os pais falavam quando seus filhos não retornavam da guerra. E, este ato, considerado como bravura, associava-se a imagem de um homem que lutou por todos, pelos filhos, esposa e, também, pela pátria. Os que morressem pela pátria, eram honrados, o orgulho da família. Sobre esta questão, Goellner (2003, p. 63) exemplifica:

[...] preza a Deus que possas regressar brevemente aos meus braços; mas seja qual for o prazo que o destino marque para a minha saudade, eu a sofrerei sem lastimar-me, confiante em que não voltaras para perto de mim se haveres desafiado a tua Pátria.

Por meio desse relato, percebemos o quanto a honra era cobrada do homem, neste caso de uma mãe que se resigna a perder o seu filho, para que ele prove ser um homem honrado. Com essa exemplificação, podemos pensar que a nossa argumentação, a qual ressalta a relevância do homem comprovar constantemente sua honra e virilidade, era uma conduta considerada normal. “A formação dos exércitos, a conscrição e o recrutamento ‘davam medo’. Mas esse não era um sentimento considerado masculino” (DEL PRIORE e AMANTINO, 2013, p. 12). Portanto, percebemos que o homem, apesar de dispor de privilégios em relação às mulheres, não tinha muitas escolhas, ou era como a sociedade determinava, ou não era respeitado como homem.

Dessa forma, o “erro” cometido por um homem era contornado, pois, quando vinha a público, havia um motivo que justificasse tal erro, porque o homem digno, nunca cometera erros. Percebemos, nesse sentido, que o homem que se desviasse das normas sociais estaria estigmatizado pela sociedade.

Sendo assim, observamos que a “liberdade”, a qual a sociedade creditava aos homens e proibia às mulheres, não a liberdade como se imaginava, ao contrário, os homens deveriam seguir as condutas que a sociedade impunha-lhes, para poderem ser honrados e ter uma família respeitada por todos.

Tudo seria cômico, se não fosse sério. Pois a história dos homens não é só feita de conquistas e atos heróicos, mas também de sofrimento, dores e humilhações que os condenam a sofrer calados: “bom cabrito não berra”. “Homem que é homem não chora” (DEL PRIORE e AMANTINO, 2013, p. 10).

Entretanto, ao conhecermos mais sobre a realidade vivida pelos homens, que dizem das suas emoções, vemos que há uma lacuna historiográfica em relação aos comportamentos privados e subjetivos da masculinidade em face disso, o interesse por uma história que diga da inserção do homem nos diversos segmentos da sociedade e, também, sobre a sua profissionalização, dessa forma podemos pensar que: “[...] a história de nossos irmãos, pais, avós do passado nos ajude a compreender o presente e a construir um futuro no qual a igualdade social chegue com a de gênero” (DEL PRIORE e AMANTINO, 2013, 13).

3.2.2 Masculinidade como construção social

Nos séculos XVII e XVIII, na França e na Inglaterra, iniciou-se um período de questionamentos sobre o papel do homem e a sua identidade. Isso se deu, em parte, devido às discussões provenientes dos movimentos feministas. Se as mulheres discutiam sobre as questões, por exemplo, da maternidade e das relações conjugais, em virtude dessas discussões, a masculinidade também passava a ser relativizada. Os homens que repensavam seu "jeito" de ser assumiam um novo comportamento e atitudes como, por exemplo, a sua orientação sexual, passavam a ser “efeminados” (BADINTER, 1993; DEL PRIORE e AMANTINO, 2013).

Na passagem do século XIX e XX, frente às novas exigências que surgem com a industrialização, democratização e com as mudanças econômicas, acontecem mudanças nos costumes; com isso, surgem novas expectativas sobre a organização da família e seus valores. “No espaço de algumas gerações, 1871-1914, aparece um novo tipo de mulher, ameaçando as fronteiras sexuais impostas” (BADINTER, 1993, p. 15). Por conseguinte, surgem novos padrões de comportamentos e, com isso, modificações, as quais geram incertezas diante do que era tradição.

De alto a baixo na escala social, eles se sentem ameaçados em sua identidade por essa nova criatura que quer agir como eles, ser como eles, a ponto de perguntarem se não serão obrigados a ‘desempenhar tarefas femininas [...]’ (BADINTER, 1993, p. 16; grifo da autora).

As mulheres que participam de grupos feministas reivindicam igualdade de direitos e lutavam pelos espaços de poder dos quais os homens eram presença predominante, como exemplo, os espaços políticos, religiosos, militares e judiciários. No século XXI, como refere Michele Perrot (2001), fazer-se presença nos espaços militar, religioso e político são três ordens que ainda fogem às mulheres. O questionamento sobre a tradicional representação masculina, pela primeira vez, articula-se aos estudos sobre masculinidade associados à crítica das feministas. “Homens pró-feministas, por exemplo, unem-se às mulheres para criticar o machismo, e buscam explorar novas formas de masculinidades menos violentas e hierárquicas” (DEL PRIORE e AMANTINO, 2013).

Os diferentes grupos de feministas provocaram discussões sobre os valores tradicionais, principalmente o do casamento. Manifestam-se contra o autoritarismo do pai e do marido, comportamento que mostra resquícios da sociedade patriarcal. “Ao exigir do homem apaixonado uma submissão sem limites, próxima do masoquismo, elas invertem o modelo masculino dominante, o modelo do homem bruto e exigente, ou do marido grosseiro, que se julga com direito de tudo” (BADINTER, 1993, p. 13). As mulheres lutavam por mudanças nos costumes e isso também se refere ao casamento que, segundo a tradição, os homens tinham "poderes" sobre o comportamento das mulheres.

Os questionamentos sobre novas formas de viver e das escolhas privadas provocou a discussão sobre as escolhas femininas a respeito das suas relações conjugais, porque não queriam mais aceitar imposições da família que, na tradição de muitas sociedades, escolhiam o casamento por conveniência. Mas essas exigências não foram aceitas pela sociedade unanimemente. Os críticos da época argumentavam que estava acontecendo uma “masculinização da mulher”, visto que era uma questão da inversão dos papéis (DEL PRIORI e AMANTINO, 2013).

As mulheres não se contentam em afirmar a igualdade de desejo e direitos: dizem também que querem homens mais suaves e mais femininos. A isso os panfletários respondem que a coisa está feita e que a inversão dos papéis já começou (BADINTER, 1993, p. 14).

Diante disso, o homem compreende que o seu papel, nos diferentes espaços, está ameaçado, e isso se deve, em parte, porque as mulheres reivindicavam o acesso aos ambientes que até então não eram seus. Desse modo, a crise da masculinidade surge como uma questão social, e torna-se mais visível quando as

mulheres reclamam seus direitos de cidadãs, cujo objetivo foi buscar a legitimidade para efetivamente ocuparem espaços para além do espaço privado, ou seja, lutavam pela participação na vida pública (BADINTER, 1993).

A desconstrução de verdades desperta a incerteza diante do novo, surgindo discussões sobre a questão da masculinidade. Sendo assim, a inserção das mulheres nos espaços masculinos desconstruiu a representação hegemônica de que somente os homens fossem capazes para o exercício de funções, até então impensadas para as mulheres. Por consequência, subverteu numa relativização sobre a representação do masculino. Nesse sentido, segundo Oliveira (2004, p.89, grifo do autor), “a crise de fato existe, está fundada em mudanças “socioestruturais”, que devem abalar o regime patriarcal, afetando assim o próprio valor social da masculinidade”

Para o autor, a crise é consequência frente a mudanças provocadas pelas reivindicações das mulheres, que passaram a questionar e exigir os seus espaços sociais e profissionais. Desse modo, ao ocuparem os espaços que até então eram masculinos, as mulheres colocaram em debate a masculinidade, sendo essa entendida como um modo de ser e viver próprio do homem (OLIVEIRA, 2004).

Nesse sentido, Connell (1995) destaca a importância de não se reduzir o conceito sobre masculinidade, do senso comum, que atribui o significado à masculinidade como o “papel do sexo masculino”. O autor concebe a masculinidade como “uma configuração de práticas em torno da posição dos homens na estrutura das relações” (p. 188-189). Para o autor, a masculinidade é construída com base naquilo que o homem faz e não naquilo que se espera que o homem faça.

A imagem da masculinidade é uma construção cultural e social, que ocorre através do tempo, e essa imagem é reforçada pela tradição, pelos costumes e comportamento, uma vez que os contextos históricos, a cultura e a forma como os sujeitos vivem, geram diferentes representações de masculinidades. Connell (1995) comenta que existe uma masculinidade hegemônica, relacionada à heterossexualidade, mas não podemos qualificá-la enquanto modelo fixo, uma vez que esta não existe apenas de uma maneira em todos os tempos e espaços. Dessa forma, podemos relacionar a masculinidade como um produto inacabado que está em constante transformação em diferentes culturas.

Cada cultura e contexto histórico constroem modos de ser e agir, sendo que esses comportamentos influenciam a construção sobre a masculinidade. Como

exemplo, podemos destacar que em décadas passadas o homem não devia ter atitudes “ditas” femininas, como cuidar dos filhos. Hoje cuidar dos filhos também é tarefa do pai, sem colocar em dúvida a sua masculinidade e introduz um novo comportamento sobre o que se entende por ser pai.

Ao longo da história das sociedades é possível perceber que não existe uma masculinidade única, mas há pluralidades de formas de ser e agir no interior das relações sociais, que dizem de cada contexto histórico. Visto que “[...] um dado padrão de masculinidade hegemônica está sujeito ou a ser contestado ou a ser transformado ao longo do tempo” (CONNELL, 1995, p. 192). Ou seja, mesmo num modelo tradicionalmente reconhecido, é passível de questionamentos e, portanto, pode ser modificado, visto que nem todos escolhem ou desejam enquadrar-se nos padrões da masculinidade hegemônica. Como sinalizam Medrado e Lyra (2002, p. 64, grifo do autor):

A masculinidade hegemônica – branco, heterossexual e dominante – é um modelo cultural ideal, não sendo, portanto, atingível por praticamente nenhum homem. Contudo, como padrão, ele exerce um efeito controlador, através da incorporação de uma ritualização (no sentido antropológico) das práticas da sociabilidade cotidiana e de uma discursividade que exclui todo um campo emotivo considerado feminino e subordina outras variedades.

A masculinidade hegemônica representa o conjunto de valores enaltecidos através das práticas de cada homem, geralmente representam o homem como superior e detentor de poder social em relação às mulheres e, até mesmo, em relação a outros homens. A dominação atribuída ao homem articula-se a uma construção sócio-histórica, que representa o homem como forte e viril, atribuindo-lhe características que se referem ao modelo de masculinidade padrão. Conforme, Corbin, Courtine e Vigarello (2013, p. 17),

A virilidade é o elemento central da memória da dominação masculina. Isto equivale a dominação viril, sem porém se limitar a ela: ela pode ser exercida sem que um homem seja fisicamente viril, basta que ele o seja mentalmente, sabendo exercer em seu proveito a virilidade física dos outros.

De acordo com o autor, a virilidade não precisa necessariamente ser apresentada através da força física, visto que a demonstração de poder e superioridade passam por atitudes, gestos ou condutas. Podemos dizer que essa demonstração de poder, teve início com as relações estabelecidas pelo sistema patriarcal, porque o menino atribui a figura do pai a responsabilidade da manutenção

do lar, enquanto às mulheres, como mães e genitoras, há a imagem da sua subordinação em relação ao marido. A imagem do pai como provedor do lar e da família é vista como fundamental para a formação de um ideal de masculinidade. O pai deve ser um exemplo de masculinidade, já que a ele cabe a manutenção e a organização da família. Diante disso, o poder masculino é mostrado através da soberania construída dentro dos lares. “O patriarcal é definido aqui de modo muito simples como o poder efetivo e socialmente sancionado da figura do pai dentro do núcleo familiar, na qualidade de suas redes de apoio e imbricações em diversas esferas sociais [...]” (OLIVEIRA, 2004, p. 103).

O autor atribui ao sistema do patriarcado a dominação do homem no interior do núcleo familiar, sendo que, como provedor, cabia-lhe a vigilância da ordem, da obediência. Por isso competia ao pai;

[...] velar por tudo, comandar o trabalho, distribuir comida e castigo” o pai de família era reconhecido como “espécie de chefe grave e austero, a ele era atribuída a transmissão de valores patrimoniais, culturais e patronímico que assegurariam à criança sua passagem e depois sua inclusão na sociedade (DEL PRIORI e AMANTINO, 2013, p. 155).

Percebemos a importância da imagem paterna como a de provedor da família, sendo que a ele eram atribuídas obrigações, e isso demonstrava e reforçava o seu papel de chefe do núcleo familiar. Por isso, toda e qualquer vergonha que fosse atribuída a sua família, seria atribuída a sua falta de poder. Portanto, ao homem foram conferidas inúmeras cobranças, tanto no ambiente familiar, como nos espaços públicos. A sua masculinidade, por muito tempo, foi posta em teste, sendo que era preciso provar a sua virilidade constantemente, para que não fosse reconhecido como o *sexo frágil*, visto que a fragilidade foi um traço característico, por anos, marcadamente atribuído às mulheres. Nesse sentido, os homens precisaram impor o respeito e mostrar atitudes, perante qualquer situação, porque os seus sentimentos não deveriam ser expressos publicamente, porque lhes traria constrangimentos, e, notadamente, isso significava a desqualificação diante da sociedade e da família, visto que era necessário provar a imagem do *sexo forte*.

Desse modo, percebemos o quanto o homem vive em constante provação, seja nas relações familiares, na sociedade ou na sua profissão. Com isso, vemos a necessidade sobre o conhecimento do caráter relacional e construtivo de um ideal de masculinidade, porque isso poderá nos orientar a respeitar o modo de ser de

cada sujeito, sem impor-lhe ou enquadrá-lo à luz de normas e padrões estabelecidos por discursos que se distribuem em diferentes segmentos da sociedade e das instituições.

Diante dessas considerações, o que fica sobre a masculinidade, enquanto comportamento, norma e discurso, é que se trata de uma representação que se constrói em meio a contextos sociais, culturais e históricos. Assim, a masculinidade não se apresenta como uma imagem fixa, porque é construída e articulada a outras categoriais sociais. “As masculinidades estão constantemente mudando na história, são constantemente reconstruídas” (CONNELL, 1995, p. 191).

A partir desse pressuposto, buscamos conhecer os diferentes professores/homens que atuam em profissões “ditas” como femininas. Portanto, procuramos mostrar que, mesmo num ambiente com predominância de mulheres, houve a escolha pela profissão de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Com isso, podemos dizer que ser homem e professor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não se efetivou por caminhos da missão e da vocação, mas se constituiu numa escolha profissional.

3.2.3 Gênero e educação

Frente as desigualdades de gênero no contexto escolar, percebemos que há a necessidade do conhecimento sobre o que está sendo realizado para amenizar estas questões. Nesse sentido pensamos ser relevante pesquisar e conhecer sobre as políticas públicas educativas e suas contribuições quanto a inclusão de gênero nas discussões educacionais.

Sabemos que a educação não é um processo que se constrói somente no espaço formal da escolarização, entretanto a instituição escolar destaca-se por ser o espaço no qual vivenciamos diferentes experiências e somos provocados a buscar novos conhecimento e, com isso, buscar maior aprofundamento sobre temas articulados à escola. Isso porque cremos que o espaço escolar constitui-se importante na formação dos sujeitos e, conseqüentemente, na formação humana.

Por isso, torna-se fundamental apropriarmo-nos deste espaço para refletirmos sobre a realidade/experiência escolar e sobre a importância da educação abrir-se

frente a novas discussões sobre os estudos de gênero, que visam subsidiar meios de minorar as dificuldades vividas, que se referem às experiências dos sujeitos, vividas neste espaço. Embora nos pareça que as discussões sobre o tema são singelas, visto que ganharam visibilidade somente a partir dos anos 1990, e são expressivamente delimitadas sobre a discriminação feminina, como refere Unberhaum e Vianna (2004, p. 2).

A intersecção das relações de gênero e educação ganhou maior visibilidade nas pesquisas educacionais somente em meados dos anos de 1990, com grandes avanços na sistematização de reivindicações que visam à superação, no âmbito do Estado e das políticas públicas, de uma série de medidas contra a discriminação da mulher.

Ainda que as discussões estejam delimitadas, especificamente, sobre as discriminações às mulheres, vemos com isso um avanço, visto que a desigualdade social e a discriminação de gênero são temas que merecem destaque nos debates que se articulem ao espaço escolar. Uma vez que, a partir das análises das relações sociais, podemos construir novos conhecimentos que poderão contribuir para que possamos analisar e questionar determinações impostas pela sociedade, em especial, as relações de hierarquia de gênero entre homens e mulheres, as quais, ainda, se mostram presentes no dia a dia dos estudantes e professores/as, nos diferentes níveis de ensino.

O gênero enquanto um modo de dar significado às relações de poder estabelecidas e difundidas pelas políticas educacionais está presente nas mais variadas esferas, níveis e modalidades de ensino. E a avaliação sistemática das políticas públicas educacionais, nesta perspectiva, pode-se tornar um precioso aporte para a percepção das desigualdades de gênero (VIANNA; UNBERHAUM. op. cit., p. 80).

Desse modo, ao buscarmos refletir sobre as políticas educacionais de gênero no espaço escolar e o que está sendo elaborado para que se reduzam as desigualdades, em especial, a desigualdade de gênero no ensino brasileiro, foi-nos possível perceber que ainda são poucas as pesquisas relacionadas a essa temática. Diante disso, reforçamos a necessidade de que se produzam mais estudos sobre o tema, visto a importância dos debates e reflexões sobre as desigualdades de gênero, em especial nas instituições educacionais.

Poucas são as investigações que abordam o impacto da discriminação de gênero nas políticas públicas educacionais [...]. A escassez dessa abordagem espelha-se na raridade de análises densas sobre a discussão

acerca da igualdade entre homens e mulheres previstas [...] (VIANNA; UNBERHAUM. 2004, p. 78-79).

Ainda com o número pequeno dos estudos em programas educacionais que abordem a igualdade entre os gêneros no ambiente educacional, há programas educacionais que já sinalizam e destacam a importância de colocar em relevo a reflexão sobre a discriminação de gênero, em especial, a discriminação em relação às mulheres. Citamos o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, o qual, nos últimos anos, vem enfatizando a importância da visibilidade sobre as questões de gênero, principalmente sobre as mulheres. Por meio desse programa, foram dedicados espaços especiais nos Livros Didáticos - LD, com o objetivo de problematizar sobre como a imagem e as representações das mulheres são descritas e apresentadas em diferentes profissões e nos espaços de poder. Dessa maneira, o PNLD proporcionou maiores discussões também tornou mais visível os espaços profissionais ocupados por mulheres, visto que tem ampla circulação. No texto inicial da apresentação do guia de livros didáticos do ano de 2013³³, lemos que um dos objetivos refere-se a promover a construção da cidadania e a imagem positiva da mulher em diferentes ambientes.

Como parte integrante de suas propostas pedagógicas, as coleções e os livros regionais devem colaborar efetivamente para a construção da cidadania. Nessa perspectiva, as obras didáticas devem representar a sociedade, buscando:

- Promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
- Abordar a temática de gênero, da não-violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homofobia;
- Promover a imagem da mulher através do texto escrito, das ilustrações e das atividades das coleções, reforçando sua visibilidade (PNLD, 2013).

Ressaltamos que, ao valer-se deste material didático, o professor/a poderá, juntamente com os alunos/as, iniciar a reflexão sobre os espaços ocupados pelas mulheres, que constam exemplificados nos Livros Didáticos. Essas reflexões introdutórias são importantes ferramentas para que se inicie, no espaço escolar, as discussões e o conhecimento sobre os estudos de gênero. Destacamos a importância da vinculação sobre a imagem da mulher em diferentes espaços e

³³ Disponível em <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Josi/Meus%20documentos/Downloads/guia_pnld_2013_apresentacao.pdf> acesso em 13 de abril de 2014.

profissões, para que, através dessas ilustrações e imagens vinculadas aos LD, os alunos/as percebam a importância de respeitar as escolhas de cada sujeito.

Em vista disso, ressaltamos que a discussão sobre a igualdade de gênero deve iniciar nos curso de formação de professores, porque são estes educadores que irão fomentar a reflexão, que ainda se apresenta superficial frente à realidade da desigualdade de gênero. “Talvez assim, tenhamos uma sociedade com espaços e oportunidades iguais para mulheres e homens, eliminando a discriminação, o preconceito e a violência contra as mulheres” (AUAD, 2004, p. 71).

Posto isso, salientamos que os cursos de formação de professores deveriam proporcionar mais espaços para a discussão sobre as relações de gênero, por meio de disciplinas específicas, textos ou de cursos específicos sobre o tema. O conhecimento sobre a realidade da desigualdade de gênero, além de possibilitar aos acadêmicos/as que construam metodologias e abordagens específicas para abordarem o tema em sala de aula, também discute sobre o tema no cotidiano da escola, com isso intensificando e promovendo espaços para que se possibilite a toda comunidade escolar discutir sobre essas questões. Desse modo, o tema será posto em evidência, sendo assim, comportamentos e atitudes do dia a dia poderão ser repensados. Os acadêmicos/as devem ser orientados/as para que os alunos/as criem estratégias para possíveis transformações sobre as relações de gênero, visto que “A educação, no contexto da socialização, tem reproduzido as relações de gênero desiguais, inclusive na formação de professoras(es)” (CURADO; AUAD, 2008, p. 64). Por isso, destaca-se a necessidade de aprofundarmos os estudos de gênero nos curso de formação de professores.

Existe a necessidade de uma capacitação para os alunos do curso de Pedagogia, seja com disciplinas específicas sobre relações de gênero, seja com textos e debates que considerem o tema no interior das demais disciplinas e conteúdos a serem estudados pelos(as) educadores (as) (CURADO, AUAD, 2004, p. 69)

Diante dessas considerações, vemos que é necessário que os educadores/as reflitam sobre as relações de gênero no processo de sua formação, possibilitando que analisem as suas atitudes frente a seus alunos/as, buscando, com isso, diminuir as relações de desigualdade de gênero, cotidianamente expostas na sala de aula. Para que possamos construir uma sociedade mais democrática e igualitária,

precisamos de uma formação que se preocupe com a promoção da igualdade de gênero, desde a infância. Sendo que,

Nas escolas, as relações de gênero também ganham pouca relevância entre educadores e educadoras, assim como no conteúdo dos cursos de formação docente. Ainda temos os olhos pouco treinados para ver as dimensões de gênero no dia-a-dia escolar, talvez pela dificuldade de trazer para o centro das reflexões não apenas as desigualdades entre os sexos, mas também os significados de gênero subjacentes a essas desigualdades e pouco contemplados pelas políticas públicas que ordenam o sistema educacional (VIANNA; UNBERHAUM 2004, p. 3).

Dessa maneira, os cursos devem ofertar nos seus currículos temas sobre gênero, que visem melhores formas estratégicas, para que se discuta sobre as relações de gênero no processo formativo de professores/as. Para Curado e Auad:

É fundamental que o curso seja analisado, utilizando o gênero como categoria de análise. Pois será possível perceber a deficiência quanto ao assunto, de extrema importância na formação de educadores. Para assim, poder iniciar um processo de transformação. Proporcionando suporte aos professores para lidar com as relações de gênero no ambiente escolar e fora dele (2004, p. 70).

A partir da análise da Resolução nº. 1, de 15 de Maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação, que Instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN- para o Curso de graduação em Pedagogia Licenciatura, foi-nos possível perceber que pouco se menciona sobre relações de gênero.

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:
I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; (RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1, 2006).

As diretrizes estabelecem que os egressos do curso de Pedagogia precisam ter conhecimento sobre o tema e respeitar as diversidade de gênero nas escolas, mas essa é a única referência a igualdade de gênero que a resolução apresenta. Talvez a falta de referências sobre as relações de gênero possa ser justificada pelo fato dos técnicos do Ministério da Educação – MEC acreditarem que as questões de

gênero não se constituam em um problema que mereça maior espaço de discussões nas Instituições de Ensino Superior - IES.

Nesse sentido,

A compreensão das relações de gênero pela escola corre o risco de permanecer velada, uma vez que as políticas públicas não as mencionam e, quando o fazem, não exploram em todos os temas e itens curriculares os antagonismos de gênero presentes na organização do ensino e no cotidiano escolar. (VIANNA; UNBERHAUM, 2004, p. 25)

Ao analisarmos as Políticas Educacionais, as principais Legislações, Planos e Parâmetros Federais no âmbito da educação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação -Lei n. 9.394/1996, o Plano Nacional de Educação- Lei n.10.172/2001-, e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – PCN, percebemos que há pouca manifestação sobre as questões de gênero. Vianna e Unberhaum (op. cit., p. 20) salientam “Nesses documentos as questões de gênero aparecem, evidenciando zelo e cuidado com muitos dos aspectos relativos aos significados e às implicações de gênero nas relações e nos conteúdos escolares”.

Sem dúvida, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental representam, dentre os documentos, um significativo avanço em relação à adoção de uma perspectiva de gênero. O tema é conceitualmente definido na introdução e no tópico de Orientação Sexual (Brasil, 1997, v.10, II Parte, p.144-146), aparecendo mencionado em várias páginas. Os PCNs, porém, não estão impregnados de uma perspectiva de gênero, a qual, a nosso ver, deveria perpassar todas as áreas do conhecimento e não estar atrelada estritamente à Orientação Sexual (VIANNA; UNBERHAUM loc. cit.).

Os documentos ora exemplificados, sinalizam que o tema sobre as relações de gênero e a sua importância ainda são pouco destacados, embora pertinentes. Diante disso, salientamos a relevância da reflexão e, também, da sua visibilização sobre as relações de gênero no contexto das escolas. Compartilha-se com Curado e Auad (2008, p. 63) que “a educação com igualdade de gênero é uma maneira de enfrentar as desigualdades de gênero na sociedade”.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos os dados sobre a trajetória dos professores que colaboraram para o desenvolvimento desta pesquisa. São referências sobre as suas escolhas para o ingresso no curso de Pedagogia na UFSM e o início das atividades pedagógicas destes professores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

4.1 Homem pedagogo: o ingresso no curso de pedagogia

Com o intuito de conhecer a trajetória dos professores deste estudo, ressaltamos a relevância de apresentar as motivações que os levaram a ingressar em um curso com maior número de mulheres. Dessa forma, a aproximação e o conhecimento de suas trajetórias acadêmicas e profissionais possibilitou-nos compreender os caminhos percorridos para habilitarem-se como pedagogos.

Para tanto, a primeira pergunta que apresentamos aos professores tinha o objetivo de conhecer como ocorreu o seu ingresso no curso de Pedagogia e o que os motivou a escolher esta formação? Cabe-nos destacar que nos seus depoimentos, foram apresentadas diferentes justificativas para as suas escolhas profissionais. Sendo que destas, muitas dão conta de questões pessoais, podemos dizer que, quatro, dos cinco sujeitos, de certa forma, foram motivados pelo desejo de ser professor, e isso ficou destacado nas suas falas. No relato dos professores Fabio e Vicente, sobre essa questão, os mesmos dizem que foi uma escolha profissional relacionada pelo gostar da profissão e pela vontade de ser professor. Afirmam que esse sentimento foi construído por meio da convivência com as professoras de sua família, porque estas demonstravam satisfação e carinho pela profissão. Segundo o professor Fabio,

A profissão professor sempre esteve presente na minha vida porque minha mãe era professora. Assim, lembro que parte das minhas brincadeiras de infância eram brincar de “escolinha”, de corrigir cadernos, manusear os diários de planejamento da minha mãe, etc. (FABIO).

O professor ainda diz que, desde pequeno, tinha apreço pela profissão de professor porque admirava o trabalho da mãe. Cresceu observando-a e desejando um dia vir a ser professor de crianças, assim como ela. Com essa percepção, inscreveu-se para a seleção do concurso vestibular no ano de 2004, optando pelo curso de Pedagogia Anos Iniciais, mas como, no ano de 2006, o curso reuniu as duas habilitações³⁴, logo o professor também estava habilitado a lecionar nos Anos Iniciais na Educação Infantil e na EJA. Assim, quando surgiu a primeira oportunidade para que realizasse o estágio na Educação Infantil, o professor Fabio ficou apreensivo, porque nunca havia pensado na possibilidade da docência na Educação Infantil. Mesmo assim, diante da oportunidade, teve a sua primeira experiência com crianças menores, o que lhe trouxe muita satisfação, como diz, “[...] *quando me inscrevi optei pela “Pedagogia Anos Iniciais”, não me imaginava professor de crianças pequenas, e depois de algumas experiências, me descobri também professor de Educação Infantil (FABIO).*

Para o professor Fabio, a sua escolha sempre foi bem definida: ser professor dos Anos Iniciais assim como a mãe. A partir da sua experiência na Educação Infantil, a qual lhe trouxe satisfação, sempre que teve oportunidade optou por trabalhar na Educação Infantil. Atualmente é professor na Educação Infantil no município de Julio de Castilho, RS.

Assim como o professor Fabio, o professor Vicente, também foi “*influenciado*” por sua convivência com professoras. O professor diz que optou pela profissão de professor dos Anos Iniciais, ao observar e ajudara sua irmã que também é professora. Contou-nos: “*eu tinha uma irmã professora e eu acompanhava muito o trabalho dela, até às vezes ia com ela na escola em algumas vezes até substitui ela por algumas horas, alguns momentos em que ela precisava sair*” (VICENTE).

Vicente cursava o ensino médio quando começou a auxiliar a sua irmã nas atividades docentes. No ano de 1982, concluiu os estudos e a escola precisava de um professor para lecionar nas Séries Iniciais. Como Vicente era conhecido na comunidade, por substituir a sua irmã, recebeu o convite da escola para trabalhar como professor, “*surgiu uma vaga, e na época não havia necessidade de magistério, e aí alguém sugeriu o meu nome. [...] ai eu fui na SMEd e fui contratado e no outro dia já saí trabalhando*” (VICENTE).

³⁴ Rever capítulo 2.1 Curso de Pedagogia da UFSM: breve histórico.

Segundo Vicente, sua primeira aula como professor foi tranquila, porque já vinha desenvolvendo atividades junto com a irmã, por isso não sentiu insegurança ao assumir a turma na escola. “A foi bem legal! Foi o que me motivou a continuar posteriormente. Mas foi bem tranquilo, a gente já tinha aquele conhecimento por acompanhar o trabalho da irmã, então acho que não teve muito problema” (VICENTE). O professor, através dessa experiência, percebeu que havia a possibilidade de ter uma profissão, e isso nos leva a considerar que o referido professor construiu o desejo de atuar nos Anos Iniciais, mediante a sua experiência em sala de aula.

A experiência foi à parte principal que motivou a escolher o curso. Eu acabei gostando, eu gostava, né! Gostei muito de trabalhar com os alunos. Foi o que me motivou a continuar, porque no início, inicialmente eu não tinha o interesse em ser professor até pensava em outras formações, mas depois com a prática eu acabei gostando e acabei fazendo o curso de Pedagogia (VICENTE).

Diante dos relatos do professor Fabio e Vicente, a ideia que fica é que eles viveram uma experiência que lhes significou muito, visto que, através da atuação em sala de aula, escolheram seguir a docência. Para Fabio, a experiência na Educação Infantil possibilitou-lhe novos caminhos para a sua atuação como professor, e, para Vicente, a atuação em sala de aula incentivou-o a prosseguir como professor até os dias de hoje. Ambos foram tocados por uma experiência, que deu sentido a suas atuações enquanto professores. Para Larrosa, “[...] é experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, ao nos passar, nos forma e nos transforma” (2002, p. 26).

Com uma visão diferente dos professores Fabio e Vicente, o professor Gabriel optou pela profissão de Pedagogo, tendo em vista buscar conhecimentos sobre as práticas dos professores na Educação de Jovens e Adultos – EJA. Queria compreender “*como se fazia para mudar a prática de alguns professores na escola*” (GABRIEL). Diante de tal questionamento, Gabriel procurou o curso que lhe ajudaria nesse sentido, porque, segundo ele, se Licenciado em Pedagogia, poderia orientar pedagogicamente os/as professores/as que se deparassem frente a dificuldades nas suas práticas, e, além disso, poderia lecionar na EJA, nos Anos Iniciais, e na Educação Infantil. Foi assim que Gabriel decidiu ingressar no curso de Pedagogia, em busca de respostas a suas inquietações.

Assim como Gabriel, o professor João também optou pelo curso de Pedagogia, a fim de que pudesse buscar uma formação pedagógica mais adequada para a sua prática. Anteriormente ao ingresso no curso de Pedagogia, João atuava como professor de Kung Fu, numa academia esportiva no município de Santa Maria, e no decorrer de suas atividades como professor na academia, percebeu que se via em meio a dificuldades para “lidar” com as crianças menores. Diante disso, João resolveu pesquisar na internet qual seria o curso que desenvolvia estudos sobre a psicomotricidade infantil. Encontrou como resposta os cursos de Educação Física, Fisioterapia e Pedagogia. Ao ler mais sobre os cursos, optou pelo de Pedagogia, porque, segundo João, “*imaginava que a pedagogia iria me subsidiar essa demanda. Daí surgiu à idéia de cursar o curso*”.

Entrei no curso em busca de uma determinada demanda, aprofundar leituras e entendimento sobre o desenvolvimento psicomotor de criança pequena. Com o tempo, fui descortinando novas disciplinas e novos conhecimentos ligados a outras áreas da educação (psicologia da educação, didática, infância, políticas públicas, etc.). [...] busquei sempre estudar e me engajar na Pedagogia, participando desde o 1º semestre em pesquisas, projetos e eventos. Devido a isso, minhas expectativas logo foram sendo “metamorfoseada” e ampliando meus objetivos e expectativas para além de um conhecimento específico como tinha antes e quando entrei no curso (JOÃO).

João ingressou no curso buscando subsídios teóricos que lhe auxiliassem no desenvolvimento das suas atividades com as crianças, mas com a passagem dos semestres, viu-se frente a novos conhecimentos e, por consequência, novas oportunidades. Dessa forma, vislumbrou a possibilidade para que seguisse na profissão de professor primário.

[...] entrei na pedagogia sem intenção de exercer a docência de pedagogo em escola. Tinha um trabalho, antes da faculdade, em academia e pretendia continuar. A idéia inicial era apenas buscar subsídios que me permitissem ter mais argumentos, entendimentos e estratégias metodológicas de ensino para crianças e jovens nestes ambientes nos quais trabalhava. Com o tempo, conforme as diferentes disciplinas iam exigindo a inserção nas escolas, fui pegando gosto de estar neste local (JOÃO).

Diferente de Fabio, Vicente, Gabriel e João, o professor Elias ingressou no curso de Pedagogia, por um acaso, “*Foi uma coisa que aconteceu na minha vida, às coisas foram acontecendo na minha vida, até nem era uma coisa que eu queria*” (ELIAS). Elias teve a sua primeira formação como Técnico Agrícola e atuou por alguns anos como professor de projetos e oficinas, que eram voltados à agricultura. Mas no decorrer de sua trajetória na escola, como professor, percebeu que poucas escolas

ofertavam vagas para técnicos agrícolas, “[...] na época não faziam concurso para técnicos agrícolas e tinha uma meia dúzia de escolas que tinham uma disciplina, principalmente as escolas de fora, rurais eu até comecei aqui em Itaara” (ELIAS).

Dessa maneira, quando surgiu a oportunidade de realizar o curso de formação para professores em serviço, ofertado pela prefeitura de Itaara em parceria com a UFSM³⁵, viu a possibilidade de cursar uma licenciatura e ter o aumento no salário, sendo que poderia permanecer na escola com o cargo de professor, com nível superior, além de obter novas habilitações, o que lhe traria melhores oportunidades.

Nós tínhamos que ter esse curso, porque senão nós ficaríamos em cargo de extinção na Prefeitura e também pela questão do financeiro, que aumentaria o nosso salário em 20%, porque daí tu sai do curso médio para um curso superior e era um curso que foi nos ofertado, fizemos só uma prova, para entrar na universidade. Se eu fosse prestar vestibular eu teria que fazer um curso no horário normal e não teria tempo de fazer pois não conciliaria com meu horário de trabalho, eu sempre trabalhei 40 horas. Então não teria tempo para fazer e se eu fosse pagar um curso particular não teria ânimo nem vontade porque eu tinha dois filhos pequenos na época (ELIAS).

Para o professor, o curso seria uma forma de aumentar a sua renda, além de obter o certificado de nível superior. Elias não se imaginava lecionando na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais, almejava somente a formação, porque pretendia permanecer como professor de projetos e oficinas relacionados à agricultura.

Mas no decorrer das atividades, como professor de técnicas agrícolas, acabou reduzindo 20h do seu contrato, frente a essa situação, precisou buscar uma suplementação salarial. Por conta disso, contactou a SMEd, sendo que a única vaga disponível era em uma escola de Educação Infantil. Inicialmente, o professor ficou apreensivo, visto que não tinha experiência na área, mas, como acreditava que seria preciso fazer o estágio do curso na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, logo pensou que esta seria uma boa oportunidade para adquirir experiência. Diante disso, aceitou a vaga na Escola.

Eram 24 alunos do pré-B, me apavorei no primeiro dia! Meu Deus vou desistir! Porque tu não tem aquela rotina que se tu está fazendo um curso de Educação Infantil te ensinam o que faz aqui o que faz ali, de tanto a tanto tempo é o tempo de cada atividade, isso eu não sabia nada. Graças a Deus que a diretora, viu né. No primeiro dia, eu já cheguei e disse para a diretora, olha estou caindo de pára-quedas, tu me ajuda. E também quero aprender porque eu estou fazendo o curso de

³⁵ Ver capítulo 2.3 Curso de Qualificação de Professores em Serviço.

Pedagogia noturno, faltavam dois anos pra mim terminar ainda, e ela 'não, então ta!'. Me arrumou a melhor estagiária, graças a Deus. Bhá, daí a guria tinha experiência acho que até ela estava fazendo Educação Infantil na UNIFRA, foi o que me salvou aquele ano. Ai no outro ano eu já sabia que tipo de atividade dá. [...] Gostei tanto até que fiquei 12 anos na educação infantil. Entrei meio que pela porta dos fundos e acabei ficando (ELIAS).

Por meio dessa experiência, no início “assustadora”, mas, ao final, bem sucedida, o professor construiu apreço pela profissão de professor de crianças. Desde então nunca mais deixou de atuar como professor, após trabalhar por 12 anos na Educação Infantil (cinco anos em sala de aula e seis anos como supervisor), passou a lecionar nos Anos Iniciais.

O professor deixou a escola de Educação Infantil, porque foi nomeado pela prefeitura de Santa Maria, como professor dos Anos Iniciais, desde então, há seis anos leciona numa escola rural do município de Santa Maria, nesta escola, o professor Elias trabalha com as turmas do 1º ao 5º ano.

Elias gostou muito de lecionar para crianças, sendo que, mesmo quando surgiram oportunidades para que retornasse a trabalhar com técnicas agrícolas, ele não aceitou, “[...] depois até surgiu um convite para voltar a trabalhar com as técnicas agrícolas, e eu disse, mas eu vou sair da educação infantil, eu já estava cansado das técnicas agrícolas [...]” (ELIAS). Segundo o professor, as técnicas agrícolas são atividades mais pesadas e cansativas. O professor argumenta que lecionar para crianças é uma atividade muito prazerosa e leve, depois que se “pega” o jeito é muito mais fácil. “[...] já estava cansado, as técnicas agrícolas cansa muito, porque tu trabalha no tempo, no sol, na chuva é um trabalho braçal, eu já estava cansado. E na educação infantil era um trabalho mais tranquilo, depois que tu pega o jeito ele se torna muito fácil ele se torna mais leve (ELIAS)”. O relato do professor mostrou, novamente, que a experiência em sala de aula motiva a permanência dos professores nos anos iniciais.

Através dos relatos dos professores, os quais nos mostraram sobre as suas motivações para a escolha da profissão de Pedagogo e lecionar para crianças, do conjunto das cinco trajetórias, quatro seguiram novos rumos, após a experiência em sala de aula. É nesse sentido, que Larrosa (2007) ressalta a importância de se deixar “tocar” pela experiência

[...] Quando falamos de *fazer* uma experiência isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer; *fazer* significa aqui: sofrer, padecer, tomar aquilo que nos alcança receptivamente, aceitar, na medida

em que nos submetemos a isso. Fazer uma experiência quer dizer, portanto: deixar-nos abordar em nós mesmos por aquilo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Nós podemos, assim, ser transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (2007, p. 134).

A experiência em sala de aula dos professores, que se mostram marcadas em suas falas, foi o principal motivo da escolha e/ou permanência na área de formação. Visto que cada um, com suas singularidades e diferentes trajetórias, escolheram caminhos que os levaram ao curso de Pedagogia, por diversas razões, entre elas, a busca por um ideal e, no decorrer destas trajetórias, a profissão foi possibilitando novos espaços, proporcionando novas experiências, que motivaram e incentivaram a permanência na profissão.

Os entrevistados disseram que o fato de serem homens não os impediu na escolha pela profissão de Pedagogo. O que os motivou a escolher e permanecer nessa profissão, foi somente a satisfação e o prazer de estarem com os alunos/as em sala de aula. Ambos demonstraram que, em algum momento do curso, ou de suas atuações como professores, foram descobrindo o quanto a profissão de professor primário os satisfazia, motivando-os a continuar na docência, mesmo sendo esta uma profissão com maior número de professoras mulheres.

4.2 Imagem da família diante da escolha profissional

Percebemos pelos relatos que dois professores foram motivados a seguir na profissão de professores nos anos iniciais pelo exemplo da família. Mas nem sempre a família demonstrou apoio a essa decisão do homem, que optou no prosseguimento dos estudos para a formação docente para o ensino primário. Dessa forma, buscamos conhecer se os cinco professores/colaboradores da pesquisa tiveram o apoio e o incentivo dos familiares, para que prosseguissem na profissão. Para responder sobre essa questão, perguntamos aos professores sobre o posicionamento da sua família sobre a sua escolha profissional.

Verificamos que os professores, Fabio e Vicente, sempre tiveram o apoio e o incentivo da família, visto que o desejo de ser professor surgiu em meio a convivência com os familiares, que lecionavam no ensino primário. O professor

Fabio destaca que os seus familiares sempre lhe apoiaram, sendo que desde pequeno ele comentava que gostaria de ser professor, assim como a sua mãe. Segundo ele, a família sempre o apoiou, sendo que esta escolha era o caminho já esperado. Dá mesma forma, o professor Vicente comenta sobre o apoio da família: *“Eles apoiaram, foi bem tranquilo. Eu morava em casa com os pais, eles gostaram muito da ideia. Já tinha a minha irmã professora, e a família gostou muito da ideia. Aprovou!”*.

O professor Elias, quando questionado sobre a decisão de cursar Pedagogia, comenta que teve total incentivo da família, visto que sua esposa também é professora formada em Pedagogia. Sendo que seu avô foi professor, o professor Elias conta que ele morava na zona rural e, na época, quem possuía mais escolaridade ensinava as crianças da comunidade. *“Então meu avô também foi professor no ensino primário”* (ELIAS). O professor Elias ressalta que contou com o incentivo dos familiares, segundo ele, esta já era uma profissão (re)conhecida por sua família. Elias já tinha planos para iniciar uma nova formação,

[...] a minha esposa sempre me deu apoio, porque ela já trabalhava com educação infantil e como na época eu fiquei sem a oportunidade de trabalhar nas técnicas agrícolas e já estava cansado, as técnicas agrícolas cansa muito [...] E na educação infantil era um trabalho mais tranquilo, depois que tu pega o jeito ele se torna muito fácil. Ela sempre me deu apoio quanto a isso (ELIAS).

Diante desses comentários, percebemos que os professores Fabio, Vicente e Elias não sentiram qualquer manifestação familiar, que fosse contrária às suas escolhas profissionais. Entretanto, para o professor João, no tocante à sua escolha profissional, houve contrariedade por parte da família. O professor comenta que, no início, seus familiares faziam comentários sobre a desvalorização da educação e dos profissionais da área; argumentavam que os/as professores/as não eram valorizados/as. Por conta dessas questões, o questionavam se era isso mesmo que ele queria, visto que, como professor de Kung Fu, ele teria outras oportunidades.

Nunca se demonstraram resistentes embora, no início principalmente, sempre vinham com aqueles “conselhos” “é isso o que você quer pra ti? Ser professor de escola, do jeito que elas (as escolas) estão sucateadas, velhas, desvalorizadas, etc?”. Mas com o passar do tempo, conforme fui me engajando e aprofundando dentro do curso, não faltou incentivo (principalmente financeiros na hora de adquirir um livro novo e participar de eventos de educação!) (JOÃO, grifo do autor).

Para esse professor, os comentários não foram demonstrações de depreciação por sua escolha, mas questionamentos que tinham o objetivo de fazê-lo sobre a sua escolha profissional. Salienta que a sua intenção não era prosseguir na docência escolar, o que buscava era a qualificação profissional, para que pudesse desenvolver com melhor qualidade as suas aulas de kung Fu junto a crianças; disse-nos que não demonstrou importância sobre os questionamentos da família e prosseguiu o curso. Com o passar dos semestres, foi adquirindo "gosto" cada vez maior pela profissão, e se engajou nas atividades e eventos relacionados a área educacional. Dessa forma, seus pais, ao perceberem a sua motivação e dedicação, prontamente lhe incentivaram e o auxiliaram, financeiramente para que pudesse participar destes eventos.

Diferente dos professores Fabio, Vicente, Elias e João, o professor Gabriel não quis falar sobre o assunto. A cada momento que retornávamos a pergunta relacionada a posição da família frente a escolha profissional, Gabriel somente respondia: *“Nada falaram, cada um faz da vida o que deseja”* (GABRIEL). Diante do comentário, podemos pensar que este é um assunto que o professor não gosta de relembrar ou comentar. Por esse motivo, não insistimos nesta questão.

Cabe-nos sugerir que mesmo, frente a posicionamentos contrários ou com pouco incentivo, os entrevistados optaram em seguir na profissão de professores do ensino primário. Sobre essa questão, Almeida ressalta: “[...] existe uma liberdade de escolha que concerne a todo ser humano e que o faz traçar seu próprio caminho, que muitas vezes, é diferente daquilo que dele se espera” (1998, p. 175). Os professores mostraram que o "gosto" que constituíram por esta profissão, no decorrer de suas vivências acadêmicas e escolares, foi mais importante para eles do que os questionamentos quanto à sua profissão, e, assim, mostraram que o que mais lhes importou foi terem escolhido a profissão porque lhes dava satisfação.

Entretanto, podemos inferir que o posicionamento dos familiares apresenta-se como questão importante para a escolha profissional, sendo que se torna um aspecto motivador, mas não o único, visto que a escolha é influenciada por outros fatores, como exemplo, o gostar da profissão; sendo que o "gostar" mostrou-se um traço característico mais evidenciado nos relatos dos professores.

4.2.1 Professor homem nos anos iniciais do ensino fundamental

Sobre as questões que se referem a resistência da presença dos professores na prática docente, buscamos verificar se há alguma forma de resistência por parte dos pais, dos alunos/as e da própria comunidade escolar no que refere a prática dos professores homens nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essa questão foi perguntada aos professores, para que pudéssemos verificar como eles se sentiram em relação à receptividade em relação aos pais, alunos/as e a comunidade escolar.

No decorrer do curso, em especial quando procuram estágios, os professores percebiam certa desconfiança por parte da comunidade escolar. Segundo os entrevistados, a procura por estágio é o período mais complicado, visto que é neste momento que sentem a indiferença e desconfiança por parte de algumas instituições.

O professor Gabriel confirma seu relato, destacando que sentiu certa desconfiança por parte da coordenadora: *“Houve desconfiança uma vez que fui pedir estágio em uma escola municipal na periferia de Santa Maria”* (GABRIEL). O professor relatou que esta foi a única vez que sentiu a indiferença em uma instituição escolar. Sendo que, após concluir o curso, passou num concurso municipal.

Gilberto não foi o único a perceber, no início das atividades, as dificuldades que iria enfrentar por um espaço profissional no magistério. Segundo o professor João, a busca por estágio durante o curso trouxe-lhe amadurecimento para que superasse as dificuldades que enfrentou posteriormente, *“[...] anos de curso de pedagogia me deram certa ‘blindagem’”* (JOÃO, grifo do autor). Visto que, durante os primeiros contatos para estagiar, ao conhecer as escolas, por muitas vezes, sentiu-se constrangido devido aos olhares "desconfiados", além de que era difícil ser aceito nas escolas para realizar o estágio.

Posterior à aprovação em um concurso municipal, o professor João acreditava que não vivenciaria novamente tais constrangimentos, mas não foi o que aconteceu, o professor relata que, ao apresentar-se na escola, foi surpreendido com *“olhares desconfiados, olhares de canto de olho, os ‘burburinhos e cochichos’ de professoras, funcionárias e até mesmo a diretora e a coordenadora ficaram com uma cara de surpresa quando me apresentei na escola”* (JOÃO). Não bastasse às manifestações de estranhamento, algumas colegas professoras o questionaram sobre a escolha

profissional. Dessa forma, o professor sentiu que estes questionamentos sobre a sua escolha profissional, estavam também questionando a sua atuação, a sua competência enquanto professor. *Mas com o tempo fui superando as “desconfianças” e demonstrando meu trabalho “(JOÃO, grifo do autor).* O professor João encarava com tranquilidade os estranhamentos. Segundo ele, essa atitude, em parte, se justifica devido a presença do maior número de professoras, portanto a presença de professores homens nos anos iniciais causa certa desconfiança,

E entendo cada um desses casos, pois, culturalmente, desde o processo que se deu de feminização do magistério, mais acumulo de outros elementos como a mídia, cultura, etc. reforçam essa idéia de que escola e educação não são locais para homens, [...], pois, por detrás de tudo isso, está também a idéia de que criança pequena se [...] “deve ‘cuidar’ e exige afeto e carinho” elementos que são da dita natureza feminina. Enfim, descordo e tento a cada novo dia desconstruir esses “mitos culturais” e midiáticos que permeiam o imaginário social das pessoas! (JOÃO).

O relato desse professor corrobora com os depoimentos apresentados pelos demais professores, visto que, assim como João, o professor Fabio também sentiu este "desconforto" em relação às colegas professoras, numa primeira escola que lecionou. Fabio relata que não o questionavam diretamente sobre a sua escolha profissional, apenas percebia um silêncio diferente na sala dos/as professores/as. O professor acredita que existia certo questionamento no ar, mas os colegas ficaram constrangidos de perguntar-lhe. E, no decorrer da sua trajetória na escola, foi construindo boas relações profissionais com os colegas professores/as, diante disso não sentiu mais o desconforto inicial.

Para o professor Elias, assim como Gilberto, João e Fabio também comentam que sentiram este estranhamento por parte da comunidade escolar. Mas Elias, assim como João, vê a questão com tranquilidade, porque, segundo ele, é comum o questionamento sobre a presença de um professor homem, diante de um número maior de professoras mulheres. Elias comenta, que nas escolas que lecionou percebia que a comunidade em primeiro lugar queria saber quem era aquele professor homem: *“mas um homem! Mas quem é esse cara aí”(ELIAS),* a comunidade, primeiramente, queria conhecer o sujeito Elias, buscando compreender quais seriam os seus objetivos como professor nos anos iniciais.

Para o professor, a cada mudança de escola, novamente o processo se repetia, porque era necessário conquistar o seu espaço, mostrar quem era aquele

professor homem. *“Cada troca [...] era uma nova comunidade que eu vou ter que conquistar e a professora mulher não tem essa dificuldade”* (ELIAS). Segundo Elias, somente o professor homem precisava constantemente conquistar o espaço na escola, segundo ele, as professoras mulheres não passam por essa (a)provação, visto que o ambiente escolar é referido como um espaço de predominância feminina nas atividades docentes.

O professor Vicente teve uma trajetória diferente dos professores Gilberto, João, Fabio e Elias, visto que já era conhecido na comunidade escolar, portanto diz não ter sentido demonstrações de "suspeição", por parte dos colegas. Pelo fato de que trabalhou na mesma escola por anos, o professor comenta que nunca sentiu a necessidade de conquistar o seu espaço enquanto professor nos anos Iniciais; porque já o tinha conquistado durante a atuação com a sua irmã.

Os depoimentos dos professores deixam-nos a sinalização de que ainda vivemos numa cultura, na qual se determinam papéis e profissões de acordo com o gênero. Sendo que, como no caso desses professores, o ingresso e a escolha numa profissão, que de forma expressiva é representada à luz do feminino, constitui-se numa permanente luta a conquista neste espaço, visto que há espaços que parecem “enquadrar” os sujeitos, segundo “jeitos” construídos, portanto, para muitos professores, a inserção neste espaço é uma tarefa constante, o provar que são capazes e bons profissionais, como assim o são as mulheres professoras.

Nesse sentido,

Vivemos numa sociedade na qual lidamos com o enquadramento, a cada um, um lugar definido, a cada gênero são determinados espaços possíveis. Estabelecemos fronteiras e, quando alguém se aproxima desta limiar, o discurso da sexualidade surge para “arrumar”, “organizar”. Assim, ser homem e estar num espaço feminino é ultrapassar a fronteira e permitir a indagação e o questionamento, não quanto ao gênero, mas quanto à sexualidade. Ou seja, há uma mistura entre gênero, fronteira de gênero e sexualidade” (FONSECA, 2011, p. 67, grifo do autor).

4.2.2 Receptividade dos pais e alunos/as

Os relatos anteriores nos revelaram que quatro, dos cinco professores, sentiram certo estranhamento por parte dos colegas professores, logo que chegavam à escola, mas, aos poucos, foram conquistados seus espaços. Com o

objetivo de verificarmos se os alunos ou seus responsáveis também manifestaram algum tipo de estranhamento em relação aos professores, passamos a comentar seus depoimentos sobre o primeiro contato com os pais e alunos/as.

A presença das mulheres professoras nos Anos Iniciais do Ensino fundamental é uma imagem comum, dessa forma, os pais, e até mesmo os/as alunos/as, quando vêem professores homens nesse espaço, por vezes manifestam algum tipo de questionamento, porque a presença de um homem na docência, nessas séries, ainda é pouca visibilizada, portanto uma prática não comum.

Sobre essa questão, os professores comentam que o primeiro contato com as crianças foi tranquilo, sendo que elas gostam, pois acham diferente, "legal" um professor homem. As crianças são receptivas, comenta o professor João, que diz ter sido bem recebido pelos alunos/as. Para ele, a presença masculina é importante nesta faixa etária, porque poderá auxiliá-los na construção das suas identidades. *“Da parte das crianças fui muito bem recebido, pois, desde o 1º dia, percebi o quanto é importante para a constituição da identidade da criança, a figura masculina”* (JOÃO). Segundo o professor, o estranhamento maior foi sentido em relação aos pais, comenta:

As mães foram bem receptivas no início, com raras exceções. Os pais foram mais exitosos e demoraram para estabelecer o vínculo de respeito, amizade e parceria comigo enquanto profissional da educação responsável também pelo desenvolvimento de seus filhos (JOÃO).

Segundo o professor João, os ares desconfiados são compreensíveis, visto que os pais estão “entregando” a educação de seus filhos/as para um professor, os quais não conhecem, e o fato de ser um homem, numa profissão com predominância de mulheres, causa maior receio. O professor, também atribui a desconfiança pelo fato das discussões e conhecimento casos de pedofilia, *“infelizmente ainda há muitos casos sérios e horrendos em muitas escolas por aí, devido a falta de caráter, profissionalismo, senso de responsabilidade que determinados sujeitos agem”* (JOÃO). Para João, os casos de pedofilia deixam os pais e mães apreensivos, há certo receio de deixarem os seus filhos/as com um professor homem.

Amanda Rabelo (2008, p. 458, grifo da autora), em sua tese, argumenta que a sociedade relaciona os casos de pedofilia e assédio ao profissional homem, como se as professoras mulheres não pudessem também realizar tal crueldade.

A suspeita ou preocupação de que os professores primários do sexo masculino possam ser pedófilos ou assediar os/as aluno/as segue esta mesma “lógica” de preconceitos de gênero e vai mais além, pois estas representações contêm o temor da “sexualidade masculina”, e continua a acreditar na representação de que falta à mulher a sexualidade.

Diante de tais considerações, podemos pensar que, infelizmente, a imagem do homem atribuída ao cuidado da criança, ainda causa medo e receio para muitos pais e mães. Mas a confiança dos pais é construída e conquistada, a medida em que os professores vão desenvolvendo as atividades na escola e no dia a dia em suas práticas pedagógicas. O receio quanto ao crime de pedofilia só foi manifestado no relato do professor João. Podemos atribuir a esse relato o fato de que, atualmente, o professor esteja atuando na educação infantil. Sendo que, nessa etapa, é quase comum o discurso sobre o medo dos pais, em relação ao contato físico entre os seus/suas filhos/as com o professor homem, visto que na educação infantil o contato com o corpo da criança é frequente.

Os demais professores também revelaram que o primeiro contato com os alunos/as e os pais foi tranquilo. O professor Elias desatacou que sempre no início do ano letivo e, principalmente nas mudanças de escolas, ele gostava de fazer uma reunião, na qual se apresenta e revela como será a sua prática em sala de aula. O professor acredita que com esse cuidado, nestes primeiros contatos com pais, estes poderão conhecê-lo melhor e, assim, ter confiança em seu trabalho. Sobre o contato com os alunos/as, também diz que se deu de forma tranquila. Para ele, a primeira impressão das crianças é que o professor homem é mais brabo, por isso nos primeiros dias de aula, os alunos/as mostram-se apreensivos, parecem observar, para conhecer melhor o professor, “*Muitos pensam que o professor é brabo, porque eles gostam da professora, porque a professora dá presentinho. E o homem já não, eu já sou mais reservado*” (ELIAS). Elias atribui a imagem que os alunos têm, sobre o professor ser bravo, devido o fato dos professores homens não darem presentinhos, não ficarem “mimando” as crianças. Mas aos poucos os alunos/as vão conhecendo o professor e percebem que o professor não brabo, talvez mais quieto e reservado.

Percebemos, através dos depoimentos dos professores, que não existe grande resistência por parte dos pais e alunos/as, existe traços de um estranhamento inicial, que se remete ao fato de não conhecerem o sujeito masculino, que vai lecionar para os seus filhos/as. Mas, aos poucos, os professores

vão construindo relações de respeito e de cooperação com os pais que, após conhecerem os professores, passam a dar mais credibilidade a sua atuação.

4.2.3 A Prática em sala de aula

Após os depoimentos sobre a recepção dos professores, em relação à comunidade escolar dos pais e dos alunos/as frente ao professor homem, acreditamos ser importante sabermos, também, como os professores significam suas práticas em sala de aula, como se veem enquanto professores nos anos iniciais.

O professor João, assim como Gabriel, acredita que, para uma boa prática em sala de aula, é preciso estar sempre se qualificando. Gabriel ressalta que sua prática em sala de aula é “*lúdica, contextualizada, buscando sempre a formação do sujeito, tal qual fui formado para desenvolver*” (GABRIEL). O professor Gabriel, assim como o professor João, acredita que, para a prática ter significado para o professor e para os/as alunos/as, faz-se necessário estar sempre estudando e ressignificando as atividades; entende que é necessário dar sentido as suas atuações.

Tento significar e ressignificar sempre! Todos os dias, nunca deixo de fazer a escrita de minhas reflexões, nunca deixo de estudar, participar de eventos, dialogar com meus pares na escola e demais colegas da rede municipal. Penso que estar sempre refletindo sobre o meu entendimento de escola, criança, educação, pedagogia, educação infantil, trabalho docente, etc. são primordiais nesse processo de significar a prática, esta sempre alicerçada no estudo e vice-versa! (JOÃO)

Para os professores João, Gabriel e Elias é muito importante estar sempre se atualizando, mas, segundo o professor Elias, a sua prática não foge muito do ensino tradicional, visto que acredita na importância do/a aluno/a "copiar" o conteúdo do quadro e realizaras provas no final do trimestre.

Eu sou bem tradicional, procuro diversificar um pouco, mas mais tradicional do que qualquer outra coisa [...], no primeiro ano, eu pegava um tema e aquele tema eu ia desenvolvendo semanalmente, mensalmente, mas agora com o quinto ano que são conteúdos, primeiro esse conteúdo, depois aquele, depois aquele outro, então tu não pode fugir muito daquilo eu sei que poderia dentro daquele conteúdo definido eu poderia trabalhar de outra maneira tentar[...] a minha prática é bem simples, [...] não sou muito de enrolar demais, eu procuro fazer eles trabalharem bastante, porque eu aprendi desse jeito (ELIAS)

Ressalta ainda que com o modelo tradicional sempre teve êxito para ele quando a prática esta dando certo, não há motivo para mudar, mesmo diante de críticas. Elias relata que sua esposa não gosta das aulas tradicionais que ele utiliza, ela às vezes o questiona: “*chega de fazer tantas provas*” (ELIAS). Mas, para Elias, esta é a melhor forma “*para saber se meus alunos estão dominando o conteúdo trabalhado*” (ELIAS).

Elias afirma que o modo como desenvolve a sua prática com os alunos traz bons resultados, tanto sobre o conhecimento dos conteúdos, quanto sobre os aspectos da indisciplina. O professor comenta que, por muitas vezes, precisou lecionar em turmas com comportamento complicado e, por isso, acredita que ele tenha "pulso mais firme" que as colegas professoras. Diz que não permite "baderna" na aula, e os/as alunos/as o respeitam, “*brabo, sempre fui, não deixo os alunos conversa muito em sala de aula*” (ELIAS). Por isso, sempre me solicitam para assumir as turmas mais indisciplinadas da escola.

A diretora me convidou, ela disse “Elias vamos lá pro Duque”, eu disse vamos. “Lá tem um primeiro ano que esta precisando de um pulso forte, a professora estava se aposentando e a gurizada tomou conta dela, engatinhavam pelo chão, era um primeiro ano com 29 alunos”. Eu disse é essa turma que eu quero. Então vamos pra lá (ELIAS).

Percebemos, através da narrativa do professor Elias, o gosto que demonstra por trabalhar com turmas mais "complicadas". O professor ressalta que tem anseio por esses “desafios”. Podemos atribuir este gosto pelo desafio, à necessidade de afirmar a sua competência, porque, para ele, não há turma "ruim", em todas as turmas que trabalhou obteve sucesso, tanto sobre os conteúdos, quanto sobre problemas de comportamento.

Da mesma forma, o depoimento do professor Vicente encaminha-se nessa direção, o qual acredita que desenvolve uma prática com diferenças, sendo que, para ele, cada um tem seus métodos, sendo necessário estar sempre se modificando e aperfeiçoando, “*A cada ano a gente vai mudando, a gente vai vendo o que muda. Mas eu procuro sempre focar nesse aluno que tem mais dificuldade e a gente vê o resultado*” (VICENTE). O professor Vicente associa a sua prática a sua atuação voltada aos alunos com dificuldades de aprendizagem; para ele, o esforço sempre trará bons resultados.

Os professores Elias e Vicente relatam que quando existem turmas com dificuldades, tanto no ensino quanto em reação ao comportamento, é solicitado auxílio. Diante desses depoimentos os professores reafirmam que é comum direcionarem aos professores homens as turmas com maiores dificuldades. As narrativas dos professores corroboram com o estudo de Fonseca (2011, p. 51), o qual verificou em sua pesquisa, que os professores homens são mais disciplinadores, por isso a eles são indicadas as turmas com indisciplinas, “Os professores homens são constantemente sugeridos para trabalhar com as turmas consideradas mais indisciplinadas e difíceis”.

Ainda sobre essa questão, os professores ressaltam que não é somente pela indisciplina dos alunos que as turmas lhes são direcionadas. Os estudantes com mais dificuldades de aprendizagem e as turmas para a alfabetização também lhes são encaminhadas. Segundo o professor Vicente e Elias, muitas professoras têm medo das turmas de alfabetização, e os dois, ao contrário, dizem nunca terem medo, e que suas trajetórias, enquanto alfabetizadores foi de sucesso.

Tem gente que tem medo de trabalhar com o primeiro ano acha que é complicado, eu trabalhei tive a experiência, alguns anos como professor único e trabalhei com alfabetização e não tive problema nenhum de alfabetizar. É só a questão de tu encarar as coisas eu não vejo problema nenhum (VICENTE).

Novamente percebemos a reafirmação de suas competências: Vicente resalta que alfabetizar não é complicado, é preciso encarar a situação. Para ele, as turmas de alfabetização são o pavor das professoras, e ele não vê desse mesmo modo, para o professor a turma de alfabetização exige a mesma qualificação do professor, esse medo, segundo ele, é apenas uma questão de ponto de vista.

Podemos entender que os professores demonstram que, através das atividades desenvolvidas nas turmas que lhes são direcionadas, eles têm a oportunidade e a necessidade de comprovar a sua competência. Visto que, estão constantemente afirmando que não encontram dificuldades maiores, para eles, a turma só precisa de um professor de “pulso firme”. Cada turma com dificuldade que tem êxito e sucesso é considerada exemplo de competência para os professores.

[...] eu lembro uma coisa que me marcou, tinha um aluno com problema, realmente o aluno tinha problema ele já estava a seis anos no primeiro ano e ele não conseguia ler nada, nem vogais e eu no decorrer daquele ano, que era o sétimo ano

dele no primeiro ano, eu consegui alfabetizar aquele aluno, foi uma coisa que me marcou. Foi o primeiro ano que eu trabalhei com o primeiro ano (VICENTE).

Tenho outros casos também, lembro de outro aluno que estava a três ou quatro anos no primeiro ano, e passaram pro segundo, mas sem estar alfabetizado, até por uma questão de tentativa, pois ele já estava grande no primeiro ano. E eu lembro que eu fiz um trabalho separado com ele e outro aluno junto, um aluno que veio de outra escola, este não estava fora da idade, estava na idade correta, mas ele também não estava alfabetizado, e eu fiz um trabalho com estes dois alunos separados e eu consegui alfabetizar os dois em um ano e eles continuaram no outro ano junto comigo, ai sim no nível de segundo ano e depois ele foi, não foi um excelente aluno, mas foi um grande avanço (VICENTE).

Atravessadamente ao depoimento do professor Vicente, percebemos o quanto o sucesso dos/as alunos/as é motivador para o professor, a sua fala apresenta a satisfação no auxílio e no progresso dos/as alunos/as. Na mesma direção, o discurso do professor Elias ressalta a sua satisfação por finalizar o ano com uma turma que ele caracteriza como "muito complicada".

*No Lar de Joaquina, no primeiro ano eu peguei uma turma muito difícil aquele ano credo, eu tinha dois alunos especiais na sala, uma meninas com uns 15 anos no primeiro ano, ela não conseguia aprender e de vez em quando dava uns surtos de gritar, e um gurizinho que já tinha passado por três escolas que não tinha controle, mas consegui concluí o ano. Até os pais desse gurizinho seguido iam à escola e sempre a gente se deu super bem. **Ele passou para o segundo ano, ai outra colega pegou, a colega chegou na metade de abril e pediu para o guri saí, não conseguiu controlar, ai levaram ele lá pro Patronato.** Então nas escolas que eu passei, sempre consegui controlar as turmas, e não tive problemas por ser homem não (ELIAS).*

Elias relata-nos que a turma, na qual lecionou, é "muito complicada" ressaltando que conseguiu concluir o ano com todos os/as alunos/as, mesmo com os mais problemáticos. Em sua fala, marcadamente, diz que o exemplo duma professora que não conseguiu controlar o mesmo aluno indisciplinado no ano subsequente, o que nos leva a refletir porque o professor faz essa comparação, que relaciona o seu sucesso com o "fracasso" da professora mulher. Podemos atribuir a este exemplo a necessidade que o professor Elias sente de se afirmar competente, tanto ou mais, que a professora mulher. E isso nos leva a concordar com Cardoso (2007) e Rabelo (2009), os quais afirmam que os professores sentem necessidade de mostrar a sua competência enquanto educadores, com isso provar à sociedade que são capazes de exercer a profissão de educadores primários.

Nesse sentido, podemos dizer que existe, nas relações de gênero, a necessidade da comparação entre as suas "competências", como se o professor fosse explicar que mesmo sendo esta profissão reconhecida como feminina, ele, um

homem, tem melhor competência que a professora mulher. Além disso, podemos atribuir a esse exemplo a necessidade que o homem apresenta de mostrar-se melhor e superior em relação às mulheres, visto que, ao reafirmar que conseguiu concluir o ano com o aluno problemático, e a professora desistiu, deixa-nos indícios da sua necessidade de se reafirmar competente e melhor do que a mulher professora.

Os professores relacionam o seu desempenho e o êxito em relação às turmas problemáticas ao fato de serem mais focados, mais independentes, de não possuírem medo de desafios, ao passo que, para eles, as professoras mulheres são "cheias de frescuras", como comenta Vicente *"a mulher faz um trabalho com mais detalhes e habilidades de mulher. E eu faço um trabalho mais tradicional, vamos dizer que vou direto ao ponto em questão, mas sempre de uma forma em que desperte a atenção e o interesse do aluno"* (grifo nosso).

Nesse sentido, Cardoso (2007, p. 5, grifos do autor) refere que, "Embora muitas atitudes de professores e professoras no cotidiano escolar sejam muito parecidas, os homens se consideram mais *independentes* e mais *ousados* que as mulheres". Perante o jogo de representações, os professores apresentam suas potencialidades e destacam a dificuldades das professoras, ao mesmo tempo, se reafirmam enquanto competentes no que fazem, visto que frequentemente o homem precisa se reafirmar como melhor que a mulher, mais ainda, frente a profissão com expressivo número de mulheres professoras. Com isso, produzem a *demarcação de fronteiras*, que busca definir quem eles são e quem são elas (CARDOSO, 2007).

Os professores buscam demonstrar o quanto são competentes, tanto ou mais que as professoras nesta profissão, por conta disso, percebemos a constante necessidade que os professores homens sentem de se auto afirmarem e de reiterarem a sua capacidade no exercício da profissão. Mas, acreditamos que a contínua afirmação pode estar relacionada à representação sobre a masculinidade. Visto entendermos que os homens sempre necessitaram provar a sua superioridade em relação às mulheres, e isso se faz mais necessário ainda, por conta da sua inserção num ambiente reconhecido como um espaço feminino.

4.2.4 Potencialidades do professor homem

Para os professores participantes deste estudo, as potencialidades do professor homem que lecionam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental são as mesmas das professoras mulheres. Para o professor Elias, as mulheres podem ser mais organizadas, sendo que, segundo ele, dedicam mais o seu tempo para as atividades da escola do que os homens.

Potencialidades, acho que seriam as mesmas que das professoras mulheres de repente as professoras mulheres podem ser mais organizadas, podem ser mais dedicadas que nos homens, somos meio relapsos as vezes, eu me acho as vezes, que eu podia fazer melhor, eu precisava ser mais organizado em certas situações, quanto a preparar uma aula bem preparada, quanto a ver mais conteúdos (ELIAS).

Para o professor Elias, as mulheres são mais disciplinadas, uma vez que organizam o seu tempo, para que possam realizar todas as tarefas necessárias. Segundo esse professor, para os homens essa organização do tempo é mais difícil, porque eles sempre têm mais atividades para realizarem, segundo ele, esse pode ser considerado um fator que desqualifica a sua dedicação com o material didático e as atividades da escola.

Mas o homem, sempre tem uma coisa a mais pra fazer é a grama pra cortar é a lenha pra guardar é o pátio pra limpar e o planejamento em si a gente deixa pra depois, quando vê ta no final, no limite daí tu, bhá 22h e 30min da noite Meu Deus a aula de amanhã e a mulher não (ELIAS).

A minha esposa chega se tiver aquela pia cheia de louça, capaz ela chega senta aqui e vai preparar as coisas dela no computador e deixa a louça para depois e eu já não, eu já chego e lavo pra depois eu pensar em fazer, então esse eu acho que é um ponto negativo. Não sei se é com todos os homens, mas a mulher é mais organizada (ELIAS).

Elias ainda justifica que o homem tem outros afazeres e as mulheres também, mas elas sabem se organizar melhor. Ele atribui a organização das mulheres como um potencial feminino. Diante desses comentários, novamente o discurso masculino, explica a sua condição, em comparação à mulher, discurso que busca justificar as suas “falhas”.

Assim, como o professor Elias, Vicente também destaca que não percebe diferença entre a potencialidade do professor e da professora, mas, ao mesmo

tempo, descreve as potencialidades da professora comparando-as com as suas, e ressalta que a mulher é mais detalhista e habilidosa.

Eu não vejo diferença. Talvez a mulher faça um trabalho com mais detalhes e habilidades de mulher, e eu faço um trabalho mais tradicional, vamos dizer que vou direto ao ponto em questão, mas sempre de uma forma em que desperte a atenção e o interesse do aluno. No mais, não vejo nada de diferente, acho bem tranquilo (VICENTE).

Novamente percebemos que o professor salienta as potencialidades das professoras, comparando-as com as potencialidades que atribui como sendo atributos dos professores. Com isso, fica clara a necessidade da comparação do masculino em relação ao feminino. Essa comparação está constantemente relacionada num sentido de oposição, poderíamos pensar sobre uma "hierarquização de gênero". Sendo possível inferir que há a constante necessidade do homem afirmar não possuir características femininas.

No mesmo sentido que os professores Elias e Vicente, o professor João, ao refletir sobre as potencialidades do professor homem, reforça a comparação entre os gêneros, ressaltando que essa necessidade da diferença entre homens e mulheres é histórica e cultural. Para o professor João, há a necessidade do professor homem ser mais rígido e disciplinador, com o objetivo de comprovar sua diferença em relação às professoras mulheres, *“Nós homens, somos educados e produzidos socialmente e culturalmente para vermos, agirmos e interagirmos na sociedade de forma diferentes das mulheres. Passando a imagem de severidade, uma imagem de homem que impera também na escola (JOÃO).*

Dessa forma, para o professor João a imagem que a sociedade representa sobre os professores diz de um jeito disciplinador, visto que os professores se utilizam desse potencial para ocuparem os seus espaços na educação básica. Isso lhes confere o reconhecimento de possuírem “pulso firme”, que os auxilia a provar a sua capacidade e competência, embora o professor compreenda que não haja potencialidades especiais para homens e mulheres.

Por meio desses depoimentos, percebemos que os professores, exceto o professor João, o qual não atribui ao professor homem potencialidade especiais, ressaltam que as suas potencialidade são as mesmas das professoras mulheres, mas ao mesmo tempo chamam atenção para as potencialidade que as professoras

possuem, que não são atribuídas aos professores homens, o que desencadeia um processo comparativo constante.

4.2.5 Desafios do professor homem

Com o intuito de conhecermos a forma como os professores referem-se quanto às potencialidades do professor homem, acreditamos que os depoimentos destacados são importantes para que possamos apresentar as dificuldades que os professores atribuíram à profissão.

O professor Fabio afirma que o professor homem não tem mais desafios que as professoras mulheres, segundo ele *“Os desafios são os mesmo que se apresentam para a professora mulher, dar conta das especificidades de cada criança, organizar aulas interessantes e que chamem a atenção da turma, buscar um maior apoio da família na realização das atividades escolares, etc.”*. De acordo com o professor, os desafios estão relacionados às práticas dos professores, a dificuldade está em conseguir contemplar a singularidade de cada aluno/a e, em motivá-los/as a construir o diálogo com as famílias para que estas se envolvam mais com a escola, dessa forma, segundo ele, essas são dificuldades que se apresentam para ambos os professores em todos os níveis de ensino.

Os professores Vicente e Fabio também destacam como desafio a necessidade de contemplar as diversidades dos alunos, *“É estar sempre preparado para enfrentar a diversidade de alunos que encontramos em uma sala de aula, cada um com suas particularidades”*. Vicente ressalta a necessidade de estar sempre se atualizando, para que se consiga contemplar as diversidades culturais do grupo de alunos/as, e acompanhar os interesses dos seus alunos/as, *“lidar com as novas tecnologias em que nosso aluno já nasceu inserido a elas e as aulas sem elas se tornam desinteressantes para eles”*. Vicente comenta que é preciso se enquadrar às novas tecnologias e utilizá-las com os/as alunos/as, para motivá-los/as. Para esse professor, os desafios são diários, visto que o professor precisa estar constantemente provocando o interesse dos alunos.

Seguindo na mesma linha que Vicente, o professor Gabriel ressalta que os desafios são diários, e que devem ser solucionados como diálogo. Para ele, os

desafios estão relacionados, também, com a questão da indisciplina dos/as alunos/as, como se pode observar em sua fala: *“Muita indisciplina encarada com muita conversa. Não gosto de ter atenção pela força ou pela coerção. Se com jeito a coisa não anda, não é com voz alta que resolvemos os problemas”* (GABRIEL). Comenta, ainda, que não gosta de resolver os problemas no horário das suas aulas. Os desafios apresentados por Gabriel não são questões direcionadas somente os professores homens, mas dificuldades que envolvem todos os professores.

Já, para o professor João, o desafio está relacionado à imagem atribuída ao homem, a qual diz de um professor mais brabo, *“infelizmente por um lado e felizmente por outro, a imagem de disciplina, severidade, do castigo que permeiam a imagem de homem ainda impera na escola, mesmo na educação infantil”* (JOÃO). Para ele, o desafio está na desconstrução desta imagem, que muitas vezes assusta os alunos, *“Esse é um desafio, desconstruir essa imagem, mas ao mesmo tempo não abrir mão desses elementos tão importantes na constituição de uma relação saudável com criança pequena”* (JOÃO). De acordo com o professor João, essa imagem é construída com base em um “ideal” de professor primário, o qual atribui a este nível de ensino a presença estritamente feminina. Para tanto, a inserção do homem poderia deixar o ambiente mais disciplinado, visto que a “seriedade” do professor homem contribuiria para construir um ambiente mais ordeiro. De acordo com João, a imagem atribuída ao homem professor, como severo e disciplinador, pode ser um potencial para o professor, portanto ele pensa, que por essa representação, grande parte dos professores homens são solicitados para trabalhar com as turmas ditas “problemáticas”. Mas, ao mesmo tempo, para ele, essa imagem pode representar um desafio para o professor, que não gosta de ser reconhecido como severo, tomamos como exemplo, o professor Gabriel, que destacou no seu depoimento que não gosta de ser respeitado por ser severo como professor.

Diferente dos demais professores, o professor Elias atribui como desafio a dificuldade de falar com as mães dos alunos. Para Elias, é muito difícil conversar com as mães, pois argumenta que tem receio de ser mal compreendido.

O receio é meu. Por ser tímido. Eu não sei como a mãe de fulano de tal vai receber alguma coisa assim. Tenho medo que ela não aceite o que a gente vá falar. E se for mulher a conversa é mais íntima, e o homem parece que tem uma separação. Eu sinto isso, uma coisa minha” (ELIAS).

Para o professor, a dificuldade existe por ele ser tímido, e, também, porque sempre são as mães que buscam os/as filhos/as na escola. Segundo Elias, se a conversa fosse com o pai, ele não sentiria tanta dificuldade.

[...] o homem não tem o mesmo tato que a mulher. Porque quase sempre quem vai buscar ou quem vai reclamar é a mãe, o pai dificilmente aparece, o pai a gente chama assim em último caso. “vou chamar o teu pai” pode ser que resolva, porque a tua mãe não está resolvendo. Então a professora mulher ela tem aquele contato, tem mais aquela facilidade de falar com as mães, porque de repente são vizinhas, são amigas, já se conhecem. O homem não tem muito jeito é aquilo e deu, não tem muito conversa, não tem muito diálogo, na questão com a mulher, essa é uma dificuldade que eu encontro (ELIAS).

O professor Elias comenta que nunca sentiu indiferença por parte das mães, pelo contrário, sempre foi bem recebido nas reuniões e conversas. Elias atribuía sua dificuldade ao fato de ser muito tímido, e acredita que essa dificuldade não é comum aos demais professores, mas sim um traço do seu próprio temperamento.

Frente a tantas atribuições, os depoimentos deixam-nos a sinalização de que os professores (re)apresentam sobre diferentes dificuldades, sendo que as suas atribuições quanto aos desafios da profissão de professor dos Anos Iniciais é bastante diversa. Por meio desses depoimentos, foi-nos possível perceber que as dificuldades relacionadas à indisciplina, à diversidade e à formação continuada são atribuições apresentadas pela maioria dos professores, mas não há um indicativo que, por serem homens neste espaço, se sintam desprestigiados, pelo contrário, quando puderam, manifestaram traços da hierarquização dos gêneros.

CONCLUSÃO

A profissão de professor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é predominantemente reconhecida como uma profissão feminina. A presença do professor homem, em certa medida, causa estranhamento. Sendo assim nos questionamos: por que o homem escolheu esta profissão que remete a imagem do feminino? Como ocorre a receptividade do professor homem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Essas foram algumas das inquietações que nos levaram à elaboração e a realização deste estudo. As respostas sobre tais questionamentos nos surpreenderam, porque mostraram que há especificidades sociais e pessoais que dizem de cada sujeito, visto que os professores/colaboradores sinalizaram que ingressaram no curso por diferentes motivações, entre elas, a vontade de ser professor de criança.

Escolhemos conhecer as trajetórias desses professores através da utilização do estudo de caso, aliado à metodologia da história oral temática. Através dessa metodologia, foi-nos possível a imersão mais profunda sobre o tema. E isso colaborou para que as subjetividades e as singularidades de cada professor fossem conhecidas, contribuindo para que este estudo não dissesse sobre generalizações, mas, sim, resguardasse as trajetórias de cada professor e as suas especificidades.

O estudo sobre o ingresso dos homens no curso de Pedagogia da UFSM, entre os anos de 1984 a 2012, possibilitou-nos verificar que o número de homens que ingressam no curso, assim como que o percentual de professores que lecionam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ainda é baixo. Isso pode ser atribuído ao contexto cultural no qual estão inseridos, visto que estamos familiarizados a ouvir que a docência nos iniciais do ensino fundamental é uma profissão ideal às mulheres.

O estudo sobre a feminização do magistério sinaliza que o ambiente escolar é composto por homens e mulheres, já que ambos fazem parte da construção do sistema de ensino das primeiras letras, e mesmo que a educação primária seja reconhecida como feminina, houve e há a inserção de professores homens. O histórico possibilitou-nos verificar que ambos são capazes de exercer a docência,

sendo que os primeiros professores eram homens, o que nos faz pensar que a docência nunca foi uma profissão exclusivamente feminina.

Ao analisarmos as motivações que levaram os professores a escolher pela profissão de Pedagogo, e lecionarem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, encontramos diferentes particularidades, entre elas o gosto pela profissão, foi a que mais chamou a atenção, uma vez que este gosto também foi incorporado por experiências vividas em sala de aula. Por meio dos depoimentos, percebemos o quanto a profissão deu sentido as suas vidas. Embora sejam comuns discursos que caracterizem a profissão como feminina, os professores deste estudo não caracterizam o magistério dessa forma, e mostram, através das suas experiências e conquistas, que a profissão de professor primário pode sim ser exercida por homens, porque possuem a mesma capacidade que as mulheres. Mesmo que as suas histórias de vidas e os caminhos de suas formações sejam diferentes, os mesmos, em momentos de suas trajetórias, vivenciaram processos de estranhamento, sobre a formação ou na atuação enquanto professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

No transcorrer das análises, encontramos, por diversas vezes, depoimentos em que o professor reafirma a sua capacidade e a sua competência para exercer a profissão. Atribuímos essas afirmações como sendo necessárias aos homens, enquanto sujeitos, pois eles ainda acreditam que precisam provar a sua capacidade e superioridade diante das mulheres. Características construídas no interior de relações atravessadas por diferentes culturas, sobre um ideal de homem, embora, poucos compreendam dessa forma, há a necessidade da aprovação por parte de alguns professores.

Percebemos, também, o quanto o homem vive em constante aprovação, seja pela família ou pela sociedade. Faz-se necessário entender e respeitar o modo de ser de cada sujeito, sem tentar colocá-lo dentro de padrões estabelecidos. Por conta disso, a masculinidade enquanto comportamento, norma, ideal de ser, é uma representação que se constrói, em épocas e contextos históricos e culturais diferentes, ou seja, a masculinidade não é fixa, está em constante construção e reconstrução.

Os depoimentos dos professores demonstraram que, mesmo acreditando ser necessária a constante comprovação da sua capacidade e competência, o professor homem está nesta profissão por escolha e não por imposição. Isso ocorre porque

todos os entrevistados afirmaram gostar da profissão. Embora as suas histórias de vidas e as trajetórias sobre suas formações sejam diferentes, apresentam aspectos semelhantes, como por exemplo, os processos de estranhamento, na trajetória da formação ou na atuação, enquanto professores dos anos iniciais.

Vemos que, em tempos de debates pelo respeito às diferenças, destacamos a importância das políticas públicas educacionais apresentarem mais ênfase às questões sobre as relações de gênero no âmbito educacional, dada a relevância do tema acerca da busca por igualdade e respeito.

Frente aos problemas educacionais vivenciados atualmente visto que alunos/as têm apresentado comportamentos negligentes e indisciplina acreditamos que o professor homem, assim como a professora mulher, seja um importante colaborador para que se amenizem tais situações. De acordo com os depoimentos dos professores, há referências colocadas por eles, que são constantemente solicitados a lecionarem com turmas que apresentem problemas de indisciplina. Nesse sentido, a imagem do professor homem é articulada por meio de um ideal sobre a masculinidade, ou seja, podemos perceber que eles reconhecem que são solicitados sobre as questões da indisciplina, porque são homens e, portanto são severos. Esse é um traço interessante, porque ainda, no tempo presente, se reforça um jeito de ser homem e um jeito de ser mulher, mas negativamente contribui para a hierarquização do gênero.

Com o estudo, buscamos problematizar questões sobre a presença dos professores homens, que superaram discursos sobre os gêneros, e escolheram a profissão de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Visto que, a intenção, com este estudo foi fomentar as discussões sobre os professores que atuam num ambiente ainda considerado feminino.

Contudo, não tivemos o objetivo de encontrar respostas definitivas, mas pensar novos caminhos para que possamos repensar as relações de gênero na sociedade e, especificamente, na escola. Ressaltamos que não buscamos com este trabalho respostas, mas problematizações que apontem novos caminhos, para que as questões de gênero gestem novas possibilidades para se pensar a presença de professores homens nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Dessa forma, foi-nos possível verificar que há ainda traços de resistência sobre a presença do professor nos Anos Iniciais. O que fica é que o objeto da análise desta investigação merece atenção, em vista de produzir mais estudos sobre

o tema, para que as práticas pedagógicas de professores homens, num contexto escolar pouco analisado, seja visibilizadas e problematizadas, e a partir dessas discussões as imagens dos professores e a forma como estes serão recepcionados sejam ressignificadas.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. **Ouvir Contar: textos em história oral.** Rio de Janeiro: FGV, 2004.

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

ARRIADA, E.; COSTA, C. G. da. Desnudando o século XIX: escola normal, feminização e sexualidade. *In* TAMBARA, E.; CORSETTI, B. **Instituições formadoras de professores no Rio Grande do Sul.** Pelotas. Ed. da Universidade UFPel, 2009.

AUAD, D. **Relações de Gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de co-educação.** Tese (Doutorado em Educação, área de Sociologia da Educação) São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004.

_____.; CURADO, J. **Gênero e Políticas Públicas: a construção de uma experiência de formação.** Campo Grande: UCDB, 2008. Disponível em: <<http://www.sepm.gov.br/publicacoes-teste/publicacoes/2008/genero-e-politicas-publicas.pdf>> Acesso em: 25 jul. 2013.

BADINTER, E. **XY: sobre a identidade masculina.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BARRETO, A.; ARAÚJO, L.; PEREIRA, M. E. Gênero e Diversidade na Escola: Formação de professoras/es em Gênero, orientação sexual e relações Étnico-raciais. **Livro de conteúdo**, Versão 2009 – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009. Disponível em: <http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2013/ig/pdf/genero_diversidade_escola_2009.pdf> Acesso em 10 set. 2013.

BASSANEZI, C. Mulheres dos Anos Dourados *In*: DEL PRIORE, Mary; BASSANEZI, Carla. **História das Mulheres no Brasil.** 9. ed., 2. Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009. p. 607-639.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.395, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 28 jul. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 15 de Maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciatura. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 23 jul. 2013.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores: busca e movimento**. Campinas, SP: Papyrus, 5. ed. 2004.

CARDOSO, F. A. **Homens fora do lugar: identidades de professores homens na docência com crianças**. Anais 30^o reunião da ANPED, out de 2007. Disponível em <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT23-3550--Int.pdf>> Acesso em 10 de abr. 2014.

CARVALHO, M. P. de. **Vozes Masculinas numa profissão feminina: o que têm a dizer os professores**. Set.1998. Disponível em: <<http://lasa.international.pitt.edu/LA-SA98/PintodeCarvalho.pdf>> Acesso em: 29 Jul. 2011.

CAVALHEIRO, R. **Trajetórias de formação no ensino superior: um estudo com os professores que atuam nos cursos de Pedagogia da UFSM**.2006, 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

CHAMON, M. **Trajetória de feminização do magistério. Ambigüidades e conflitos**. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

CHIZZOTTO, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez. 2006

CONNEL, R. Políticas da masculinidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. **Educação & Realidade**. v. 15, n. 2, Porto Alegre, 1995.

CORBIN, A.; COURTINE, J.; VIGARELLO, G. **História da Virilidade: a virilidade em crise? Séculos XX-XI**. v. 3. Trad. Noéli Correia de Mello Sobrinho e Thiago de Abreu e Lima Florêncio. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DEL PRIORE, M.; BASSANEZI, C. **História das Mulheres no Brasil**. 9. ed., 2. Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

_____.; AMANTINO, M. **História dos homens no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

DENZIN, N. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, T. S. Martins. **Quem é o professor homem nos Anos Iniciais? Discursos, representações e Relações de gênero**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011. 141f.

GOELLNER, S. V. **Bela, maternal e feminina: imagens da mulher na Revista Educação Physica**. Ijuí, Ed. Unijuí. 2003. (Coleção Educação Física).

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 19. Jan/Abr. 2002. p. 20-28. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n19/n19a03.pdf>> Acesso em 03 abr. 2014.

_____. Literatura, experiência e formação. In: VORRABER, Marisa Costa (Org.) **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

LINHARES, M. Y. L. Possibilidades da história comparada no Brasil. A história agrária como uma experiência de pesquisa. In: CHEVITARESE, L. A. (Org.). **O campesinato na História**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: FAPERJ, 2002. p. 141-181.

LOURO, G. L. **Prendas e antiprendas: um escola de mulheres**. Ed. da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 1987.

_____. **Lembranças de velhas colônias italianas: trabalhos, famílias e educação**. Educação e Realidade. Porto Alegre. v. 16, n. 2, p. 21-28, jul./dez.1990.

_____. Nas redes do conceito de gênero. In: LOPES, M. J. M.; MEYER, D. E.; WALDOW, V. R. **Gênero e saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. Epistemologia feminista e teorização social – desafios, subversões e alianças. In: ADELMAN, M.; SILVESTREIN, C. B. **Coletânea gênero plural**. Curitiba: ed, UFPR, 2002.

_____. FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. Mulheres na Sala de Aula. *In* DEL PRIORE, Mary; BASSANEZI, Carla. **História das Mulheres no Brasil.** 9. ed., 2. Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009. p. 443-481.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativas.** São Paulo: EPU. 1986.

MARTINS, G. de A. **Estudo de Caso: uma estratégia de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2006.

MEDRADO, B.; LYRA, J. Produzindo sentidos sobre o masculino: da hegemonia à ética da diversidade *In*: ADELMAN, M.; SILVESTRIN, C. B. S. **Coletânea gênero plural.** Curitiba: Ed, UFPR, 2002.

MEIHY, J. C. S. B. **(Re) introduzindo a história no Brasil.** São Paulo: Editora USP, 1995.

_____. **Manual de história oral.** 3. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2000.

_____. **História oral: como fazer, como pensar.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MOURA, L. D. de. **A Educação católica no Brasil.** Passado, presente e futuro. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração,** São Paulo, v. 1, n. 3, 2º. sem, 1996. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2009.

OLIVEIRA, P. P de. **A construção social da masculinidade.** Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2004.

PERROT, M. **As mulheres ou os silêncios da história**. São Paulo: EDUSC, 2005.

_____. **Mulheres Públicas**. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

PINSKY, C. B. **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

PRIORE, M. del.; AMANTINO, M. **História dos Homens no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. **Curso de Pedagogia Licenciatura Plena Diurno**. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2006. Disponível em <http://w3.ufsm.br/pedagogia/index_arquivos/noticias1_arquivos/ppp/apresentacao/apresentacao.pdf> Acesso em: 07 jun. 2013.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. **Curso de Pedagogia Licenciatura Plena Noturno**. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2005. Disponível em <http://w3.ufsm.br/pedagogia/index_arquivos/noticias1_arquivos/ppp/apresentacao/apresentacao.pdf> Acesso em: 07 jun. 2013.

PLND. **Programa Livro Nacional do Livro Didático**. Disponível em <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Josi/Meus%20documentos/Downloads/guia_pnld_2013_apresentacao.pdf> acesso em 13 de abril de 2014.

RABELO, A. O. **Os professores do sexo masculino no ensino “primário”: um “corpo estranho” no cotidiano das escolas públicas do Rio de Janeiro (Brasil) e de Aveiro (Portugal)**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – Estudo RBEP. V.90, nº 226, p.636-649, set/dez. 2009. Disponível em <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1449/1284>> acesso em 10 de abr. 2014.

_____. **A figura masculina na docência do ensino primário: Um “corpo estranho” no cotidiano das escolas públicas “primárias” do Rio de Janeiro - Brasil e Aveiro – Portugal**. Tese de Doutorado do departamento de ciências da Educação. Universidade de Aveiro. 561f. 2008.

_____. Professores Homens nas Séries Iniciais: escolha profissional e mal-estar docente. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre nº 35(2), maio/ago. 2010, p. 279-299. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8198/9481>> acesso em 10 abr. de 2014.

RESOLUÇÃO. Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. **Diretrizes curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura.** Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 21 Out. 2012.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade.** v. 16, n. 2. Jul/Dez. 1990, Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, RS. SCHPUN, M. R. **Masculinidades.** São Paulo: Boitempo Editorial: Santa Cruz do Sul, Edunisc, 2004.

SOIHET, R. Formas de Violência, relações de gênero e feminismo. In: **Gênero: Núcleo Transdisciplinar de Estudos de Gênero – NUTEG** –v. 2, n. 2 (1. Sem) 2002. p. 07-26.

SOUZA, C. R. S. e. **Universidade Federal de Santa Maria: 21 anos do Centro de Educação.**2001. Disponível em ><http://sites.unifra.br/Portals/35/Artigos/2001/35/universidade.pdf> > Acesso em: 20 jun. 2013.

STEARNS, P. N. **História das relações de gênero.** Tradução de Mirna Pinsky. São Paulo. Contexto, 2007.

TAMBARA, E. **Profissionalização, escola normal e feminização:** magistério Sul-rio-grandense de instrução pública no século XIX. História da Educação/ASPHE (Associação Sul-rio-grandense de pesquisadores em História da Educação). Pelotas, n. 3, p. 35-58, abril 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. – São Paulo: Atlas, 1987.

UNBERHAUM, S. **Entendendo o que é Gênero.** In: Da Teoria à Ação Pedagógica em Diversidade Sexual, 2002. Disponível em: <<http://www.prr3.mpf.gov.br/noticias/diversidade/textos/entendendogenero.pdf>>. Acessado em 09 de jul. de 2009.

_____. Sandra e VIANNA; Cláudia Pereira. **O Gênero nas Políticas Públicas de Educação no Brasil:** 1988-2002. Caderno de Pesquisa, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a05n121.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2013.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** Tradução de Luiz Fernando Cadoso. 2. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1977.

VELASQUEZ, C. D. C. **Memórias de professoras rurais: um tempo...um vento...** sentidos e significados de vivências. 2010. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

VENTURA, M. M. **O estudo de caso como modalidade de pesquisa.** Revista SOCERJ, Set./Out., 2007. Disponível em: <http://www.polo.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/o_estudo_de_caso_como_modalidade_de_pesquisa.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2013.

ANEXOS

ANEXO A – Modelo Carta de Cessão**CARTA DE CESSÃO**

À Universidade Federal de Santa Maria,
Centro de Educação – CE/UFSM
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Eu,,
Cl....., CPF....., declaro para devidos fins que
cedo os direitos de minha entrevista, gravada no dia dedo
ano de dois mil e treze para a pesquisadora Josiane Caroline Machado Carré e ao
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, para ser usada integralmente ou em partes, sem
restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma autorizo a
sua audição, transcrição e os usos das citações a terceiros, ficando vinculado o
controle ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da
UFSM que detém guarda da mesma.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente,
que terá minha assinatura.

_____/____ de _____ de 2013.

Local e data

Assinatura

APÊNDICES

APÊNDICE A – Proposta de entrevista semi-estruturada

1. Nome:
2. Ano de nascimento:
3. Ano de ingresso no curso: _____ Ano de formação: _____
4. Possui Pós-Graduação: () S () N - Especifique:
5. Como a profissão de professor aconteceu na sua vida?
6. Como aconteceu sua inserção no curso de Pedagogia?
7. O que o motivou a escolher este curso?
8. Como foi sua inserção no curso, o contato com os professores e colegas?
9. Em algum momento você se sentiu inferior ou oprimido por ser do sexo masculino?
10. Quais eram suas perspectivas em relação a sua formação?
11. Desde o início do curso a intenção era trabalhar em sala de aula?
12. Qual a posição da sua família em relação a sua escolha?
13. Há quanto tempo está atuando nas turmas dos Anos Iniciais/Educação Infantil?
14. Como você foi recebido na primeira escola que foi trabalhar?
15. Como você vê o seu trabalho?
16. Fale um pouco do ser professor dos Anos Iniciais.
17. Alguém questionou a presença de um homem como professor dos Anos Iniciais?
18. Como foi recebido pelos alunos da sua primeira turma?
19. Como foi a sua primeira experiência em sala de aula?
20. Como é sua relação com as colegas professoras?
21. Como é sua relação com os pais dos seus alunos?
22. Como eles lhe receberam, enquanto professor de seus filhos?
23. Quais são as potencialidades e desafios do professor homem nos anos iniciais?
24. Se existe desafios, como lida com eles?
25. Como você entende a percepção dos alunos e da comunidade em relação a o professor homem dos anos iniciais?
26. Como você significa sua prática em sala de aula?

APÊNDICE B – Carta de Apresentação a Escola

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Sr.(a) Diretor(a)


Venho, através deste, encaminhar a Mestranda *Josiane Caroline Machado Carré*, aluna do curso de Pós-Graduação em Educação/UFSM, matrícula 201260142, para solicitar autorização na realização de sua pesquisa de Mestrado junto aos professores dainteressados em participar da pesquisa. O trabalho será realizado através de uma pesquisa com os professores, a qual será gravada e posteriormente transcrita.

Cordialmente,

Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha
(Orientador)

Santa Maria, ____ de _____ de 2013.

APÊNDICE C – Carta solicitando informações: Secretária de Educação do Município de Santa Maria


REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Santa Maria, 11 de novembro de 2013.

De: Prof. Jorge Luiz da Cunha
 Universidade Federal de Santa Maria
 Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado
 Prédio 47, 7º Andar, Sala 763
 Cidade Universitária – Camobi
 97105-900 Sta. Maria - RS

Para: Profa. Silvana Costabeber Guerino
 Secretária (Interina)
 Secretaria de Município da Educação
 Sta. Maria - RS

Ref.: Apresentação de pesquisadora PPGE/CE/UFSM

Prezada Senhora,

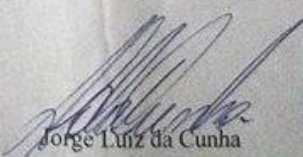
Ao cumprimentá-la, tomo a liberdade de apresentar a Profa. Josiane Caroline Machado Carré, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, por mim orientada.

A Profa. Josiane desenvolve a pesquisa “Homens no Jardim de Infância. Um olhar sobre os professores formados no Curso de Pedagogia da UFSM” e necessita do acesso a informações públicas relevantes para o desenvolvimento de seu projeto de posse da Secretaria de Município dirigida por Vossa Senhoria e acessíveis através da Lei Nº 12.527, de 18 de novembro de 2011 (Lei de Acesso à Informação).


Agradeço antecipadamente sua atenção e me coloco a sua disposição para mais informações e esclarecimentos.

Atenciosamente,

REF. MUNIC. SANTA MARIA
 SMED
 RECEBEMOS em
 18/11/13
 Hora _____


 Jorge Luiz da Cunha
 Ouvidor - UFSM
 Portaria n. 61.444/2012

APÊNDICE D – Carta solicitando informações: Departamento de Registro e Controle Acadêmico


REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

Santa Maria, 22 de novembro de 2013.

De: Prof. Jorge Luiz da Cunha
Universidade Federal de Santa Maria
Ouvidoria
Prédio 47, 7º Andar, Sala 763
Cidade Universitária – Camobi
97105-900 Santa Maria - RS

Para: Sra. Maria Estela Bortoluzi Pereira
Universidade Federal de Santa Maria
Departamento de Registro e Controle Acadêmico - DERCA
Prédio 47, 3º Andar
Cidade Universitária – Camobi
97105-900 Santa Maria - RS

Ref.: Solicita acesso a informações.


Prezada Senhora,

Ao cumprimentá-la, solicito acesso às informações solicitadas pela Sra. JOSIANE CAROLINE MACHADO CARRÉ, matrícula 201260142, do Curso de Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – PPGE/UFSM, o desenvolvimento de seu projeto intitulado Homens no Jardim de Infância: um olhar sobre a formação dos professores no Curso de Pedagogia.

Trata-se de projeto de mestrado em educação orientado por mim.

Agradeço antecipadamente sua atenção e providências e me coloco a disposição para mais informações ou esclarecimentos.

Atenciosamente,


Jorge Luiz da Cunha

*Recibido
em 22/11/13*