

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Luis Fernando Martins Lopes

**A PRESENÇA DE PROFISSIONAIS HOMENS NOS ANOS INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE REVISÃO**

Três Lagoas (MS)  
2023

LUIS FERNANDO MARTINS LOPES

A PRESENÇA DE PROFISSIONAIS HOMENS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE REVISÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* de Três Lagoas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ione da Silva Cunha Nogueira

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvia Adriana Rodrigues

Três Lagoas (MS)  
2023

LUIS FERNANDO MARTINS LOPES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Ione da Silva Cunha Nogueira

Universidade Federal de Mato Grosso Do Sul

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Natália Cristina de Oliveira

Universidade Federal de Mato Grosso Do Sul

---

Prof. Dr. Klinger Ciríaco

Universidade Federal de São Carlos

Três Lagoas, 05 de setembro de 2023.

## AGRADECIMENTOS

*“A essência de toda arte bela, de toda grande arte, é a gratidão”*

(Friedrich Nietzsche)

Agradeço primeiramente a Deus, pela vida, pela dádiva de ser gerado, nascer, crescer, estudar, me formar e, agora, concluir este mestrado. A Ele, sou grato por me permitir almejar e alcançar meus sonhos, por estar comigo nos erros e acertos e possibilitar que eu cresça, por seu infinito amor e bondade e por tudo quanto tem me proporcionado. Gratidão!

Agradeço às minhas orientadoras, a começar pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cintia Lima Crescencio, que me deu a honra de ser selecionado como seu orientando – tendo-a como professora enquanto ainda era aluno especial do programa e, posteriormente, como orientadora no PPGEduc-CPTL. Uma profissional extremamente capacitada e dedicada. Sou muito grato por sua orientação, paciência e competência, e por sempre acreditar em mim e no meu potencial. Obrigado por tudo!

Posteriormente, agradeço à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ione da Silva Cunha Nogueira, que gentilmente me aceitou como seu orientando depois que a professora Cintia se desligou do programa. Com sua paciência, sabedoria e delicadeza, tem nos orientado e ajudado a traçar o desfecho deste trabalho. Obrigado pelos momentos de encontros virtuais, pelas risadas e por todo o ensinamento transmitido. Serei eternamente grato!

Agradeço também à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvia Adriana Rodrigues, que aceitou/topou o desafio de ser nossa coorientadora, embalando-nos com sua dinâmica, destreza, sabedoria e simplicidade, trazendo-nos e mostrando-nos novos olhares precisos sobre o trabalho realizado. Gratidão pela parceria!

Agradeço aos membros da banca examinadora, Prof. Dr. Klinger Ciríaco e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Natália Cristina de Oliveira, que tão gentilmente aceitaram participar e colaborar de forma precisa e extremamente importante com esta dissertação.

A minha parceira de mestrado, Cintia de Paula Borges Menezes, pelas conversas, orientações, escritas compartilhadas e participações em eventos; pelos momentos de angústia e de felicidade que vivenciamos juntos, ainda que virtualmente – obrigado pela parceria!

Aos meus diretores, Walderley e Taíza, que sempre me apoiaram na realização deste curso de pós-graduação, autorizando minhas ausências nos dias de aulas, apresentações e reuniões – grato!

À minha família, meu maior amor, por sempre me incentivar nos estudos, a crescer profissional e pessoalmente, faltam-me palavras para agradecer-lhes. Aos meus pais, Lauro Jr. e Laura, obrigado por todo o apoio, carinho e dedicação, sobretudo nos momentos mais difíceis. Às minhas irmãs, Flaviane e Lauriele, obrigado por sempre me apoiarem e por participarem desse processo, fazendo as leituras de tudo o que eu escrevia e dando seus pareceres e sugestões, mesmo não sendo da área. Aos meus avós, que sempre incentivaram meus estudos e se fizeram presentes em cada conquista, que Deus os abençoe sempre!

Por fim, agradeço a todos aqueles que, direta e indiretamente, contribuíram para o desenvolvimento desta dissertação. Meus sinceros agradecimentos.

## RESUMO

Esta dissertação – vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *campus* de Três Lagoas, e à linha de pesquisa “Formação de Professores e Políticas Públicas” – tem como objetivo estudar a presença de profissionais docentes homens nos anos iniciais do ensino fundamental. Para isso será apresentado o retrospecto histórico da profissão docente de seu começo, pelos Jesuítas, no período de colonização passando por todos os adventos políticos e sociais até os dados do século XXI mais recentes, que demonstram uma nova presença do professor homem nos anos iniciais do ensino fundamental. Este se mostra um campo de debates que possibilitará evidenciar as relações de gênero com foco nas masculinidades e na sua constituição enquanto categoria de discussões e reflexões, relacionando masculinidades e feminilidades com a construção do ser docente, assim busca-se utilizando-se de alguns autores que trabalham a temática, fazer uma discussão da categoria gênero associada a docência masculina nos anos iniciais do ensino fundamental, como também as masculinidades quando adentram este espaço predominantemente feminino. Para isso, foi revisitado a literatura e as produções científicas sobre masculinidades e feminilidades nos anos iniciais do ensino fundamental no período de 2011-2021, articulando suas pesquisas a temática da pesquisa apresentada, que em destaque se mostraram bem escassas e limitadas, ainda que utilizados variados tipos de descritores e mecanismos de busca. A metodologia utilizada foi a de abordagem qualitativa-quantitativa, desenvolvida por meio do método estudo de revisão do tipo estado do conhecimento para obtenção de material teórico sobre a pesquisa. Para a compreensão, análise dos dados e encaminhamento da pesquisa, o estudo terá como referências Ribeiro (2015), Caldas (2022), Scott (1992), Albuquerque Junior (2013), Vianna (2002), dentre outros autores(as). Ao final, expõe-se a importância de se discutir e pensar o ambiente escolar como um lugar de igualdade de gênero, um ambiente de revisão de modelos de masculinidades e feminilidades, sobretudo quando o masculino adentra um espaço culturalmente construído para o feminino, e pode-se constatar que ainda tem pouquíssimas produções e programas de pós-graduação que articulam este tipo de temática, e destacamos a importância das pesquisas relacionadas a presença de profissionais homens anos iniciais do ensino fundamental e as discussões de gênero – masculinidade e feminilidades – relacionadas ao mesmo.

Palavras-chave: profissão docente; gênero; masculinidades.

## ABSTRACT

This dissertation – linked to the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS), Três Lagoas campus, and the research line “Teacher Training and Public Policies” – aims to study the presence of male teaching professionals in the early years of elementary school. For this purpose, the historical retrospective of the teaching profession will be presented, from its beginning, by the Jesuits, in the period of colonization, passing through all the political and social advents until the most recent data from the 21st century, which demonstrate a new presence of the male teacher in the early years of the elementary School. This proves to be a field of debate that will make it possible to highlight gender relations with a focus on masculinities and their constitution as a category of discussions and reflections, relating masculinities and femininities with the construction of being a teacher, thus seeking to use some authors who work on the theme, discuss the gender category associated with male teaching in the early years of elementary school, as well as masculinities when they enter this predominantly female space. To this end, the literature and scientific productions on masculinities and femininities in the early years of elementary school in the period 2011-2021 were revisited, articulating their research with the theme of the research presented, which in particular proved to be very scarce and limited, even though used different types of descriptors and search engines. The methodology used was a qualitative-quantitative approach, developed through the state of knowledge review study method to obtain theoretical material about the research. For understanding, data analysis and research forwarding, the study will have as references Ribeiro (2015), Caldas (2022), Scott (1992), Albuquerque Junior (2013), Vianna (2002), among other authors. In the end, the importance of discussing and thinking about the school environment as a place of gender equality, an environment for reviewing models of masculinity and femininity is exposed, especially when the masculine enters a space culturally constructed for the feminine, and can It is clear that there are still very few productions and postgraduate programs that articulate this type of theme, and we highlight the importance of research relating the presence of male professionals in the early years of primary education and discussions of gender – masculinity and femininities – related to same.

Keywords: teaching profession; gender; masculinities.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>2 DOCÊNCIA: UM RETROSPECTO ATRELADO AOS DADOS DO SÉCULO XXI ....</b>	<b>14</b>
<b>3 GÊNERO: ESTUDO DE UMA CATEGORIA HISTÓRICA .....</b>	<b>26</b>
3.1 MASCULINIDADE .....	37
3.2. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS .....	40
<b>4 PRODUÇÕES <i>STRICTO SENSU</i> SOBRE OS DOCENTES HOMENS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL .....</b>	<b>44</b>
4.1 TESES E DISSERTAÇÕES: RESULTADOS QUANTITATIVOS SOBRE AS BASES CONSULTADAS	48
4.2 TESES E DISSERTAÇÕES: RESULTADOS QUALITATIVOS SOBRE AS BASES CONSULTADAS ..	55
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>63</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>65</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>68</b>



## 1 INTRODUÇÃO

*Um dia vivi a ilusão de que ser homem bastaria  
Que o mundo masculino tudo me daria  
Do que eu quisesse ter*

*Que nada, minha porção mulher que até então se resguardara  
É a porção melhor que trago em mim agora  
É o que me faz viver*

*Quem dera pudesse todo homem compreender, ó mãe, quem dera  
Ser o verão no apogeu da primavera  
E só por ela ser*

*Quem sabe o super-homem venha nos restituir a glória  
Mudando como um deus o curso da história  
Por causa da mulher*

(Gilberto Gil, 1981)

A epígrafe com que iniciamos esta introdução é a música “Super-homem, a canção”, interpretada pelo cantor e compositor Gilberto Gil. A canção muito me chamou a atenção por sua letra forte e, ao mesmo tempo, sensível ao retratar a visão social do masculino e do feminino.

Nela, o compositor conceitua que “ser homem bastaria”, que tudo seria seu por ter nascido assim; porém, logo em seguida, ele faz a ressalva de sua “porção mulher” e afirma que o que foi dito anteriormente não é nada, pois todos trazemos conosco a primavera – a feminilidade –, e não somente o verão – a masculinidade. Na última estrofe, a canção nos faz refletir sobre todo o percurso da humanidade e sobre como teria sido se a mulher tivesse sido reconhecida/vista como ser igualitário, sem hierarquização sexual e de gênero – tudo teria sido diferente.

Partindo desse princípio, quando adentramos o meio acadêmico, mais precisamente a educação básica, com foco nos anos iniciais do ensino fundamental, essas relações de diversidade sexual tornam-se ainda mais latentes: deparamo-nos com um universo historicamente construído pelo sexo masculino, mais precisamente desde a colonização do país, que, ao longo de décadas, acabou se tornando feminino – e agora, no início do século XXI, experimenta uma considerável demanda de profissionais homens.

Vivenciamos uma era de diversidades religiosas, sociais, culturais, sexuais, dentre outras. No entanto, será que a sociedade contemporânea compreende essas mudanças histórico-sociais? No ambiente escolar, em que nos deparamos com uma extraordinária diversidade

metodológica, didática e cultural, ainda encontramos sólidas barreiras quando se coloca em pauta a diversidade sexual e o confronto binário masculino e feminino.

A temática para o desenvolvimento desta dissertação – vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *campus* de Três Lagoas, na linha de pesquisa “Formação de Professores e Políticas Públicas” – foi definida na perspectiva de reconhecer e ampliar os olhares para uma profissão de extrema importância à formação educacional que, no nível dos anos iniciais do ensino fundamental, tem sido predominantemente exercida pelas mulheres. É relevante visualizar como se percebe a presença de profissionais do sexo masculino neste nível de ensino e quais são suas demandas.

A temática foi escolhida porque sou professor e coordenador pedagógico atuante nos anos iniciais do ensino fundamental. Quando iniciei minha carreira profissional docente nos anos iniciais, mais precisamente no ciclo de alfabetização – até então do 1º ao 3º ano dos anos iniciais ensino fundamental –, deparei-me com algumas situações em que muitos se espantaram ao ver um homem alfabetizador. O número de profissionais homens que encontrei nos lugares em que atuei era mínimo, e com frequência não havia nenhum professor na alfabetização. Em relação ao gênero e à atuação nessa área, a representatividade feminina é visivelmente maior.

O sonho de me tornar educador surgiu desde a época em que cursava os anos finais ensino fundamental; inicialmente, a docência não era minha primeira opção, devido às dificuldades e demandas que observava na rotina dos meus professores. Iniciei a carreira profissional na docência aos 17 anos. No ano de 2005, fazia cursos numa escola de informática; certo dia, a coordenadora foi até nossa turma e disse que havia uma vaga para professor. Como nós éramos a turma do último ano, faríamos uma avaliação de proficiência classificatória para essa vaga. Por meio dessa avaliação, fui o primeiro colocado – e assim comecei dando aulas de informática avançada para crianças de oito a dez anos.

No ano seguinte (2006), comecei a cursar a licenciatura em Letras e, a partir de então, intercalava as aulas de informática com as da faculdade. Iniciei os estágios na rede estadual de educação básica, comecei a dar aulas de reforço e, posteriormente, aulas em várias escolas, lecionando também para os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio. Também trabalhei em algumas escolas da rede municipal, ministrando aulas de informática para os estudantes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Terminada a licenciatura em Letras, e por ainda estar trabalhando com informática, iniciei a licenciatura em Computação. Posteriormente, por estar lecionando para crianças e me encantar pelos anos iniciais do ensino fundamental, ao finalizar a graduação em Computação, fui cursar Pedagogia, além de fazer outros cursos e especializações.

Finalizada a licenciatura em Pedagogia, prestei em 2014 o concurso para especialista em educação no município de Brasilândia (MS); fui aprovado e, em decorrência disso, assumi um período como coordenador pedagógico numa escola de alfabetização e, no outro período, comecei a lecionar no município de Pauliceia (SP) como professor dos anos iniciais do ensino fundamental e professor adjunto.

Ao adentrar o universo escolar dos anos iniciais do ensino fundamental, deparei-me com um ambiente encantador e, ao mesmo tempo, desafiador. A equipe gestora, ao ver meu perfil, considerou que eu me sairia muito bem como alfabetizador – embora estivesse inseguro, por ser minha primeira experiência – e me atribuiu uma sala no ciclo de alfabetização. A partir daquele momento, pude constatar que não estavam errados: fui cada vez mais me apaixonando pela alfabetização.

No entanto, alguns não foram tão receptivos à ideia de um professor trabalhar com crianças. Muitos olhares foram lançados sobre essa atribuição, não só nesta unidade/neste município, mas em todos nos quais lecionei. Muitas pessoas, com suas visões limitadas pelo estereótipo machista e “conservador”, me viam como um homem que só seria útil para colocar ordem, ser um ditador com as crianças ou alguém que não seria capaz de demonstrar afeto ou dar atenção aos estudantes. Embora o ambiente escolar venha passando por diversas mudanças, inclusive em relação à composição do corpo docente, muitos que não conhecem a história da educação pensam que somente as mulheres são as responsáveis pela escolarização dos anos iniciais.

Assim surgiu a problemática desta dissertação: quantos são e como são realizados os estudos sobre a presença masculina no ensino fundamental I? Como é vista a presença de profissionais homens no ensino fundamental? Quais são os dados numéricos sobre a presença desses profissionais neste nível de ensino? Como alternativa para sanar esses primeiros questionamentos, propôs-se aqui desenvolver um estudo de revisão que contemple a educação e a participação dos profissionais homens, assim como a visão dos demais profissionais no contexto do século passado sobre as masculinidades no ambiente escolar.

Quando se fala na educação/ensino dos anos iniciais do ensino fundamental, automaticamente atrelamos este nível de ensino a profissionais mulheres, assim como a educação infantil, por se tratar de uma etapa que ainda traz consigo na primeira de ensino os traços/cuidados, que muitos associam a cuidados maternos, ainda que historicamente esta etapa de ensino tenho tido como primeiros educadores, os homens, estes eram vistos como seres “angelicais”, mas que no decorrer do tempo foi perdendo o espaço para as profissionais

mulheres, devido a falta de valorização, e principalmente por ser a única opção de trabalho para estas.

Atualmente, muitos ainda trazem esta significação materna, assim muitos profissionais e a comunidade em geral ainda se assustam quando veem um homem adentrar este espaço, os anos iniciais do ensino fundamental, o que nos leva a perceber o quanto ainda temos que evoluir quando se trata das questões de gênero, pois muitos(as) ainda apresentam, direta ou indiretamente, uma certa resistência a estes profissionais por delimitar a sua masculinidade a algo que não se relaciona ao ensino, a educação de crianças. E isto é perceptível não só pelas famílias, que veem este profissional como uma pessoa insensível e capaz de demonstrar afeto a seus educandos, mas também pelos próprios gestores e “colegas” de profissão.

A pesquisa é importante para a linha de pesquisa do programa, uma vez que se atrela significativamente às propostas de estudo do mesmo e à sua significativa relevância para a atual sociedade contemporânea, assim como o constante e infinito processo de mudança no contexto educacional. A experiência e prática profissional vivenciada nesses anos demonstraram que há uma boa quantidade de relevantes discussões sobre as relações de gênero e suas influências.

O objetivo geral desta pesquisa é estudar a presença de profissionais docentes homens nos anos iniciais do ensino fundamental. E os objetivos específicos são: Revisitar a literatura em seu contexto histórico a apresentar um retrospecto histórico da profissão docente atrelado aos dados do século XXI; Investigar e analisar as relações de gênero e suas influências no âmbito profissional docente nos anos iniciais do ensino fundamental; Apresentar os dados recolhidos a partir da busca realizada em bancos de dados, utilizando-se de descritores associados e presença de profissionais homens nos anos iniciais do ensino fundamental e as relações de gênero (masculinidade e feminilidade) neste ambiente; e, Realizar um retrospecto do processo/trajeto da pesquisa e destacar a importância de se discutir a temática apresentada, como também, a falta de programas que realizem pesquisas relacionadas a este campo.

O processo metodológico utilizado pautou-se nas abordagens qualitativa e quantitativa com objetivo exploratório, desenvolvidas por meio do estudo de revisão do tipo estado do conhecimento. A partir do levantamento biográfico, realizaremos a construção teórica embasada em autores que se debruçam sobre as temáticas discutidas e sua função como pesquisa aqui apresentada.

A seleção de todo o conteúdo e a delimitação da temática abordada foram feitas a partir das inquietações vivenciadas ao longo da minha experiência docente. A mínima presença masculina nos lugares/nas unidades por onde trabalhei na educação, mais precisamente nos anos iniciais do ensino fundamental I, configura-se um grande campo de análise e suscita

discussões pautadas num amplo leque de áreas de pesquisa – como a própria presença masculina, as discussões sobre gênero, as masculinidades e feminilidades e a feminização do magistério, categorias que refletem em todos os trabalhos selecionados para esta análise.

No capítulo 2, contextualizaremos a história da docência no Brasil, como ocorreu a mudança do professorado e quais foram as perspectivas dos tradicionais colégios para a formação no magistério – criado inicialmente para atender apenas aos meninos, mas que, aos poucos, foi sendo preenchido pelas meninas, devidos as condições da profissão na época, que impossibilitava ascensão profissional e financeira, e que se tornaria então majoritariamente feminino por ser a única opção de carreira profissional para as meninas, que ainda assim, estavam cercadas de limitações e regras a serem seguidas, com os levantamentos históricos de autores(as) como Ribeiro (2015), Demartini e Antunes (1993), Caldas (2022), dentre outros(as).

No capítulo 3, dissertamos sobre a categoria gênero, seu contexto histórico e as considerações de sua utilização para análise, como também na docência quando adentram o ambiente escolar, suas rupturas e discussões, com apontamentos e definições de autores como Scott (1995) e Albuquerque Júnior (2013); encerramos esta seção trazendo aportes teóricos sobre a categoria masculinidade, que determina muitas das vezes as limitações do gênero, de acordo com o pensamento patriarcal a soberania do homem, para isso apresentamos a articulação teórica de autores(as) como Gestos (2007), Louro (2003) e Connel (1995), dentre outros(as).

Em seguida, no capítulo 4, será apresentado o levantamento das produções *stricto sensu* (artigos, dissertações e teses) publicadas entres os anos de 2011 e 2021, – período este que foi demarcado a partir da proposta de início da pesquisa, e a repercussão da temática apresentada e suas categorias – de que tematizam os profissionais professores homens atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental, de acordo com os dados coletados, observamos uma quantidade mínima de produções que abordam a temática, que passou um processo de filtragem com um considerável número de resultados, mas que não se encaixavam diretamente a temática apresentada. Com base nas buscas, também pudemos refletir sobre a importância de discutir relações de gênero dentro do ambiente educacional, pauta presente em cada uma das produções integrantes deste resultado de busca.

Nas considerações finais, será realizado um sucinto retrospecto do trajeto dissertativo associado a importância de se discutir sobre a temática e de sua escassez como objeto de pesquisa no setor educacional, que muitas – se não todas as vezes – está mistificada como algo desnecessário. Nestas considerações também serão articulados os resultados dos objetivos propostos inicialmente, se alcançados ou não, e as dificuldades de se realizar uma pesquisa que

apresenta uma temática com descritores variados e que ao mesmo tempo limita os resultados apresentados e a busca realizada.

## 2 DOCÊNCIA: UM RETROSPECTO ATRELADO AOS DADOS DO SÉCULO XXI

Neste capítulo será realizada a apresentação do material de pesquisa referente a história da profissão docente, a partir de buscas, leituras e referências de autores e autoras que trabalham a temática, traçaremos uma linha temporal desde os primórdios do Brasil Colonial, onde se iniciou o processo de escolarização pelos padres jesuítas, que era somente para meninos de alta classe social; passando pela reforma pombalina; a abertura das escolas normais para meninas; a desvalorização da profissão e as dificuldades; os dados estatísticos da época e as considerações dos pesquisadores, assim como as demandas e a apresentação dos dados do último Censo realizado.

Como agentes ativos de uma sociedade em constante transformação e em que as discussões sociais se diversificam, o ser humano tem se reinventado e se adaptado aos ambientes que lhe são oferecidos e que vão surgindo, seja para conhecer, seja construir sua carreira acadêmica ou profissional. Independentemente da área de conhecimento, tem-se destacado e mostrado que toda a humanidade, assim como seus antepassados, precisa se adequar àquilo que lhe é proposto e evoluir.

Nessa perspectiva, faremos uma contextualização sobre o percurso histórico da profissão docente no Brasil e sua variação entre gêneros. Partiremos de uma profissão inicialmente masculina – uma vez que teve início numa época em que as mulheres não podiam exercer nenhum tipo de profissão ou ofício – que, ao longo do tempo, tornou-se predominantemente feminina, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Os dados pesquisados serão utilizados para explorar essa retrospectiva e o que fomentou essa mudança profissional na educação.

De acordo com Ribeiro (2015), no Brasil, a profissão docente teve início com a chegada dos jesuítas, em 1549 – mais precisamente, com o funcionamento das escolas que objetivavam a formação da “elite dirigente e de quadros para a ordem dos inicianos”. Suas práticas educacionais eram norteadas pelos princípios do *Ratio Studiorum*, que se compunha de uma pedagogia de “composição humanista tradicional e vertente religiosa”. Os jesuítas foram, de fato, os únicos educadores neste período e “transmitiram quase na sua integridade o patrimônio de uma cultura que se pretendia homogênea, a mesma língua, a mesma religião, a mesma concepção de vida e os mesmos ideais de homem culto-civilizado” (Ribeiro, 2015, p. 416-417). Independente se nos corredores das escolas ou nas aldeias, os jesuítas foram os responsáveis pela elaboração dos “fundamentos do nosso sistema de ensino”; todas essas estruturas acabaram por criar um tipo de “pedagogia brasílica”.

O autor ainda destaca que, antes do *Ratio*, nos primórdios da colonização, Manoel da Nóbrega já havia construído um “plano de instrução, que orientava inclusive os primeiros colégios da colônia”; nele, os estudos tinham início com a “aprendizagem da língua portuguesa e da doutrina católica, além de instrumentos musicais”. Com a concretização desses estudos – que, como observado, faziam referência ao nível primário –, acontecia uma divisão “em um nível secundário”, a partir do qual grande parcela dos alunos era destinada aos “ofícios mecânicos ou agrícolas”, e uma pequena parcela seguia para os estudos de gramática latina para, posteriormente, ser enviada à Europa para estudar em Coimbra ou na Espanha (Ribeiro, 2015, p. 417).

Sobre as instituições de ensino, Ribeiro (2015), expõe que, no “período colonial”, não existia formação específica para professores profissionais, “comprometidos apenas com a instrução”. O preparo docente submetia-se, “primeiramente, à formação do sacerdote”. Assim, “durante os 210 anos em que permaneceram no Brasil, os jesuítas” foram os mais poderosos influenciadores da construção da sociedade brasileira e se tornaram os principais “mentores intelectuais do período colonial”, firmando-se no Brasil com a construção de “dezessete colégios secundários e duas centenas de escolas primárias” (Ribeiro, 2015, p. 419-420).

No período colonial, também se destaca a ausência da figura feminina, da mulher no âmbito escolar – e, conseqüentemente, no mercado de trabalho. De acordo com Demartini e Antunes (1993), “os colégios e escolas elementares mantidos e administrados pelos jesuítas destinavam-se apenas aos homens”. Já as mulheres precisavam “aprender e dedicar-se a tarefas ditas ‘próprias ao seu sexo’: costuras, bordar, lavar, fazer rendas e cuidar das crianças”; a elas, cabiam as características da “timidez e ignorância”. Isso perdurou, e só começou a mudar após a Independência (Demartini; Antunes, 1993, p. 6).

Os jesuítas, em sua permanência no Brasil – até à expulsão, em 1759, pelo ministro português Marques de Pombal –, já haviam criado um concreto “sistema de ensino”, com todos os recursos e as categorias necessárias para uma instituição de ensino, como “currículo estruturado, organização didática consolidada, um corpo docente altamente qualificado e instalações de infra-estruturas [*sic*] adequadas” (Ribeiro, 2015, p. 420).

Após sua expulsão do sistema de ensino da época, com a reforma pombalina, foram criadas e implantadas as aulas régias; isso foi considerado por muitos pesquisadores um desmantelamento de tudo aquilo que já havia sido construído na educação da colônia. Por meio da reforma, Pombal iniciara a retomada “e fortalecimento do Estado, e o poder do rei”. Essa mudança também ocasionara o repasse ao Estado da “responsabilidade pela instrução pública, colocando-a a serviço dos interesses da Coroa portuguesa” (Ribeiro, 2015, p. 420).



Ainda em decorrência da reforma, houve um grande desfalque de docentes nos colégios, o que permitiu a contratação de novos professores – ainda restritos aos padres, por serem os únicos que possuíam a “formação jesuítica”, o que acabou por dar continuidade às suas “ações pedagógicas”. Eles formavam o maior grupo de profissionais docentes selecionados para as aulas régias, que consistiam em “disciplinas avulsas ministradas por um professor nomeado”.

Com a vinda da Corte portuguesa para a colônia, em 1808, “grandes transformações culturais, sociais, econômicas e educacionais” seriam observadas. Na educação, houve, pela primeira vez, a criação de “instituições de ensino superior nas áreas de Engenharias, Medicina, Química e Agricultura”. Observou-se ainda que todo o “ensino primário e secundário continuou existindo sob a forma das aulas régias instituídas pelo Marquês de Pombal” (Ribeiro, 2015, p. 420-424).

Sobre a formação de professores com a chegada da Corte portuguesa, o autor relata que houve poucas alterações – no início do século XIX, intensificou-se a escassez de profissionais docentes, sobretudo devido à falta de escolas de formação de professores. Em 1824, fora promulgada a Constituição; um ano antes, houve a “criação da Lei de 1823”, que outorgava a quaisquer cidadãos a legitimidade de criar “escolas elementares e nelas empregarem o Ensino Mútuo”, que objetivava o “ensino da leitura, o ensino rudimentar da aritmética e, sobretudo, o domínio do método criado por Joseph Lancaster”<sup>1</sup> (Ribeiro, 2015, p. 424-425).

Ribeiro (2015) destaca que “as primeiras escolas normais brasileiras, destinadas à formação de professores, só seriam estabelecidas, por iniciativa das Províncias, logo após a reforma constitucional de 1834, que, [...], conferiu mais autonomia às Assembleias Legislativas Provinciais”. A criação da primeira escola normal brasileira aconteceu na “Província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10, de 1835” – que seguia a ordenação de que deveria existir uma escola normal na capital da província, com a finalidade de “habilitar futuros professores da instrução primária, e também professores que não tinham instrução suficiente para atuar nas escolas de Ensino Mútuo”. Sobre a estruturação dessas escolas, assim deveriam ser constituídas:

A escola normal seria regida por um diretor, que exerceria também a função de professor, e contemplaria o seguinte currículo: ler e escrever pelo método lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; princípios de moral cristã. (Ribeiro, 2015, p. 426).

---

<sup>1</sup> O método criado por Joseph Lancaster consistia num sistema de monitoramento, em que os alunos mais aplicados ministravam aulas para os iniciantes ou àqueles com defasagem na aprendizagem, “todos regidos por uma disciplina rígida e respeito à hierarquia escolar” (Ribeiro, 2015, p. 425).

A criação das primeiras escolas normais no Brasil não conquistou o interesse dos docentes, pois “ofereciam baixos salários para o exercício do magistério, um currículo rudimentar, estrutura precária e pouco apreço conferido aos profissionais da educação” (Ribeiro, 2015, p. 427).

De acordo com Caldas (2022), em meados do século XIX entrou em vigência o “Regulamento para a Reforma do Ensino Primário e Secundário da Corte de 1854”, em cuja estrutura trazia “determinações, para os docentes no ensino público e particular”, dentre elas:

os critérios de seleção, as formas de recrutamento docente (sistema tradicional de aprendizagem com os mestre-escola, escolas primárias, através de concurso e nomeações), a delimitação de saberes/práticas específicos, as exigências de moralidade e boa conduta social, os vencimentos e plano de funcionalização (sistema de gratificações, normas de jubilação e montepio), as punições e sanções para infrações e faltas (sistema disciplinar) e política de promoção e emulação (por exemplo, o reconhecimento expresso em forma de títulos honoríficos e menções honrosas ou publicação de obras, compêndios e métodos didático de autoria docente). (Caldas, 2022, p. 1675).

Ainda de acordo com a autora, para estar à frente e/ou lecionar numa escola, seria necessário requerer a licença ao “Inspetor Geral de Instrução Primária e Secundária da Corte”, o que possibilitava um documento e suporte estruturado de “recrutamento de professores” para o exercício da atividade docente. Nessa autorização, o “candidato deveria justificar e comprovar os seguintes requisitos”:

a) aptidão para o magistério, a qual incluía tanto o conhecimento das matérias de ensino primário ou secundário quanto a habilidade técnica; b) maioridade civil, ou seja, mais de 21 anos de idade para os homens e mais de 25 anos para as mulheres; c) moralidade de conduta profissional e pessoal, atestada por documentos escritos de pessoas idôneas (padre, juiz) da localidade em que residiam; d) capacidade e habilitação para a função do magistério, avaliadas tanto na forma dos exames públicos escritos (dissertação) e orais, quanto através da comprovação de experiência prática da docência (apresentados a uma banca nomeada pelo Diretor Geral dos Estudos); e) nacionalidade brasileira. As mulheres, para se candidatar a professora adjunta ou efetiva das escolas públicas de meninas, dirigir casa e/ou lecionar, deveriam comprovar além da maioridade civil de 25 anos: a) no caso de moças solteiras, a apresentação de expressa autorização paterna ou de outro responsável; se fossem casadas, a autorização do marido; se fosse viúva, o atestado de óbito e as separadas, deveriam apresentar a certidão do pároco da cidade de origem. Tais exigências, denotam uma sociedade extremamente machista e patriarcal. (Caldas, 2022, p. 1675-1676).

Quanto à estruturação da formação docente, essa “intervenção do Estado” citada anteriormente, conforme a autora, contribuiu significativamente ao possibilitar, a partir “da

unificação, da hierarquização da escola nacional”, que a educação se fortificasse. Esse ajustamento “estatal” também instaurou os docentes como “corpo profissional e não apenas como uma concessão corporativa do ofício”. Assim, o Estado teve um papel importante não só na junção da formação para os docentes, mas também contribuiu para, juntamente com a sociedade civil, estabelecer “os diversos modelos curriculares, que se adaptavam à realidade de cada região, bem como definir a conduta do professor de acordo com os objetivos das escolas primárias, futura campo de atuação deles” (Caldas, 2022, p. 1676).

Mesmo assim, os primeiros 50 anos do Brasil Império ficaram marcados como um período imperfeito e “malsucedido”. No entanto, mudanças de ordem “ideológica, política e cultural”, iniciadas em 1870, desencadearam consequências intensas na área educacional, possibilitando uma valorização nunca vista antes. A visão de que o investimento na educação deveria acontecer num país torna-se “geral entre sujeitos de distintos partidos e a educação passa a ser encarada como indispensável ao desenvolvimento social e econômico da nação”. Atrelada a essa valorização, observa-se que “em 1867 havia 4 escolas normais e em 1883 o número avança para 22”; melhoraram igualmente a estruturação e o “nível dessas escolas”. Simultaneamente ao enaltecimento das escolas normais, houve também a evolução de seu currículo, a expansão dos critérios para admissão e a “sua abertura ao elemento feminino” (Ribeiro, 2015, p. 429).

Ainda no período imperial, mais precisamente em seus anos finais, as escolas normais abriram as portas às mulheres. Observou-se progressiva participação e predominância feminina. Ali, já se vislumbrava a grande importância e a participação maciça que a mulher teria na educação nacional brasileira; a “percepção de que a educação da infância deveria ser-lhe atribuída, uma vez que era o prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia em casa, começava a ser defendida por pensadores e políticos” (Ribeiro, 2015, p. 430).

Ribeiro (2015) ressalta que “essa acentuada presença das mulheres não é por acaso”: é necessário enfatizar “[...] como se internalizou no Brasil a associação entre magistério e público feminino”. Deve-se também destacar a luta por direitos das mulheres, que exigiam o direito ao acesso à formação e às oportunidades de trabalho remunerado. O autor cita a existência de três elementos que se relacionam a essas mudanças: a falta de procura, por parte dos homens, pelas escolas normais, devido às “precárias condições” e aos “salários incipientes”, somada “às pressões exercidas pelas mulheres por maiores direitos, e ao mesmo tempo imbricando-se numa questão ideológica de pensar a mulher estrategicamente dentro da intenção de conservação da estrutura social”. Estabeleceu-se que a mulher, já associada historicamente como “educadora

do lar”, devia “no Magistério reproduzir o ‘cuidar’, garantindo assim o estabelecimento da ordem e da reprodução do próprio patriarcalismo” (Ribeiro, 2015, p. 431).

O autor ainda destaca que “a conquista de uma vaga para a docência no grupo escolar significava, para as mulheres, uma oportunidade de adquirir o máximo da ascensão na carreira”; contudo, “os cargos de direção destinavam-se aos homens”. Estes eram os responsáveis pela organização e estruturação curricular, como também por todos os procedimentos administrativos dentro das unidades de ensino (Ribeiro, 2015, p. 431).

Desse modo, a escola normal passou a representar a única opção de formação superior oferecida às mulheres de maneira ampla e sem contestação até meados do século XX para aquelas que quisessem “prosseguir em seus estudos além do primário”. Essa predominância também passou a ser observada na representatividade numérica a partir de 1880: com a reabertura da Escola Normal de São Paulo, “o número em matrícula geral dos alunos de 1º e 2º anos era 61, dos quais 29 eram mulheres. O curso anexo recebeu 127 matrículas, 55 rapazes e 72 moças, sendo que no 1º ano havia 24 moças para 20 rapazes”. Considerando esses números, pode-se observar o início da feminização da assiduidade na Escola Normal de São Paulo (Demartini; Antunes, 1993, p. 6).

O fenômeno da feminização da escola normal seria consequência de dois movimentos distintos: de um lado, devido à conversão dos valores e à aquisição de mais espaço na sociedade por parte das mulheres; de outro lado, observava-se a constância de certos padrões precisos de comportamento. Consequentemente, o acesso de mulheres ao magistério intensificou a imagem de que a docência seria uma colocação de segunda ordem ou complementar, e, sendo uma função mal remunerada, atraía com grande frequência aqueles que a viam como uma atividade paralela, aqueles que contavam com a ajuda financeira da família ou, ainda, aqueles que não puderam encontrar um encargo de melhor remuneração (Demartini; Antunes, 1993).

Sobre esse assunto, destaca-se a escolha do magistério pelas mulheres pelo fato de que elas podiam conciliar as atividades profissionais e as domésticas devido à curta jornada de trabalho e às férias escolares, concomitantemente à estabilidade que o magistério público oferecia à função, assim como outros benefícios – o que se diferenciava das escolas privadas, pelo menos no começo do século (Demartini; Antunes, 1993).

A feminização do magistério sempre esteve atrelada ao conceito de vocação – que, segundo os autores, foi sendo determinado pelos próprios educadores e educadoras, já que a escolha da profissão se adequava à natureza feminina e o exercício das atividades de docência necessitava “de sentimento, dedicação, minúcia e paciência”. Isso fortaleceu o pensamento de

que as pessoas têm aptidões e tendências inatas que determinam suas ocupações, o que consistiu numa das principais ferramentas para conduzir e induzir as mulheres a se encaixar em profissões socialmente menos valorizadas (Demartini; Antunes, 1993, p. 8).

Historicamente, e na perspectiva dos professores homens que ainda exerciam a docência nos primeiros anos do século XX, o início da feminização do magistério foi documentado pela mídia impressa da época, mais precisamente entre 1906 e 1908, nos jornais voltados ao público feminino e de cunho pedagógico – que revelavam o cenário de disputas dentro da profissão docente: os professores resistiam à entrada das mulheres no magistério, caracterizando-as como intrusas numa área de trabalho que não lhes cabia. Os professores as viam como donas de casa que não dependiam de um salário e não deveriam ter direitos iguais aos dos homens. Esse pensamento foi o grande articulador e influenciador da falta de reconhecimento salarial igualitário para as mulheres em diversos países (Almeida, 1996, p. 75).

Relacionados a todas essas informações, a autora nos apresenta dados estatísticos sobre as mudanças no cenário educacional com a entrada das mulheres no magistério. Os dados sobre a cidade de São Paulo, por exemplo, mostram que a presença feminina no magistério já era marcante: as informações do *Anuário de Ensino*, de 1889, revelam que as mulheres já respondiam pelo maior número de matrículas entre os normalistas. No ano de 1921, a Escola Normal da capital paulista registrava um total de 172 estudantes homens e 768 mulheres; entre os formandos, 24 eram alunos e 120, alunas (Almeida, 1996, p. 75).

Em seu artigo, Vianna (2002) também argumenta que a docência feminina no ensino se desenvolveu sob a responsabilidade do Estado no final do século XIX, e teve relação direta com o crescimento do ensino público primário. A autora complementa ao dizer que, no século XX, a feminização do magistério chegou ao extremo: no final da década de 20 e no início dos anos 30, a maioria dos professores já era essencialmente feminina. Os dados estatísticos mostram que, de acordo com o “Censo Demográfico de 1920, 75% do professorado do ensino público primário brasileiro compunha-se de mulheres e, no total de docentes, sem distinção de grau de ensino, elas somavam 65%”. Tais mudanças só vieram a se intensificar com a presença feminina nos demais níveis de ensino (Vianna, 2002, p. 84-85).

Ainda conforme a autora, os professores homens migraram gradativamente das salas de aula do primário, desde o século XIX – fazendo com que as escolas normais passassem a formar mais e mais mulheres. Essa mudança se manteve por todo o século XX. As profundas transformações econômicas, demográficas, sociais, culturais e políticas vivenciadas pelo país acabaram por desencadear essa alteração e resultaram na intensificação da presença feminina no mercado de trabalho em geral – situação que ocorreu igualmente em outros países da

América Latina, como Uruguai, Venezuela e México. Sobre esse assunto, observa-se nesse período não só a grande demanda de mulheres que se direcionou ao ensino primário, conquistando-o como mercado de trabalho, “mas também a ampliação da presença feminina em outros níveis e modalidades de ensino”, configurando-se assim, desde o século passado, a ascensão feminina na educação básica (Vianna, 2002, p. 84-85).

Para a autora, o processo de feminização do magistério pode estar associado às péssimas condições de trabalho, ao rebaixamento salarial e à estratificação sexual da carreira docente, assim como à reprodução de estereótipos por parte da escola (Vianna, 2002, p. 90).

Como já dito, a feminização da docência, desde seus primórdios, teve como fonte de impulso a migração dos homens dessa área em direção a oportunidades de trabalho consideradas “masculinos”; pode-se perceber, mais uma vez, a questão do gênero como forma de determinar as atribuições profissionais. A mulher, com poucos direitos adquiridos até então, teve como opção profissional o magistério – que permaneceu vinculado ao gênero feminino, cujas características principais eram o amparo e o cuidado maternal com as crianças. Deve-se ressaltar ainda que aquelas professoras, jovens de poucos recursos (sem dote) ou órfãs, tinham a oportunidade de seguir uma profissão digna, de acordo com o ideal feminino que atendesse aos costumes de aprisioná-las no lar e de só valorizá-las como esposas e mães (Almeida, 1996, p. 74).

A autora também destaca que, para essas jovens que não possuíam recursos e uma família com bases econômicas, o casamento era algo muito distante. A fim de não serem “um peso para a sociedade”, era necessário que tivessem um “meio de subsistência proporcionado por uma profissão digna”. Assim, ser professora nada mais era do que a representação de uma extensão das “funções domésticas de instruir e educar crianças”, mascarada sob a “missão” e a “vocação” pertinentes às mulheres – o que lhes possibilitava uma forma aceitável de sobrevivência, “na qual a conotação negativa com o trabalho remunerado feminino esvaía-se perante a nobreza do magistério” (Almeida, 1996, p. 74).

De acordo com Albuquerque Júnior (2013), o processo histórico nunca aceitou de forma “amigável” a horizontalidade dos direitos de homens e mulheres. Os primeiros sempre se apresentaram como seres verticais (o homem é um ser superior, acima da horizontalidade), dominantes, responsáveis pela ordem social e pelo controle da família – enquanto o feminino (horizontal, um ser que não compete com a verticalidade e que está abaixo do masculino) sempre fora visto como o ser frágil, submisso e responsável pela criação dos rebentos. Em continuidade, o autor argumenta que a maior visibilidade social das mulheres, cada vez mais fora do espaço doméstico, leva a reações de desagrado por parte dos homens, que representam

a ordem patriarcal ameaçada. Como se pode observar, esses conceitos se intensificam principalmente quando as mulheres vão à luta por direitos e independência; elas são vistas como seres em processo de masculinização do seu eu feminino, uma afronta, uma reversão da ordem patriarcal e tradicional preestabelecida – ao mesmo tempo que o homem, restringido à sua masculinidade, não poderia jamais portar ou demonstrar quaisquer aspectos de traços sugestivos de feminilidade, sensibilização e/ou perda de sua virilidade (Albuquerque Júnior, 2013, p. 39-40).

Sobre as condições de trabalho docente, observam-se os relatos registrados no livro *O calvário de uma professora*, escrito por Dora Lice (pseudônimo de Violeta Leme) em setembro de 1927, que nos apresenta suas considerações:

Apreciais certamente a verdade; ela não foi alterada. Os fatos aqui narrados são autênticos, apenas para o bom andamento da narrativa, não obedecem a ordem cronológica. Abrindo as portas das escolas para que vossos olhos vejam o seu interior, sem aparato da ESPERA, outro fim não temos senão pedir um pouco de atenção para a modesta educadora paulista, tão duramente tratada. É ela a força máxima que impulsiona o complicado mecanismo da instrução pública. Mas, tão sobrecarregada de deveres, tão premedida por feitores, muitas vezes brutais, já está ela perdendo o ânimo para o trabalho racional. Transformada em máquina, trabalha como máquina e esse trabalho é contraproducente. Libertai-as das normas rígidas de programas forçados e extensos, não de acordo com as necessidades regionais. Deixa-as agir mais livremente. Seja ela menos escrava; tenha um pouco mais de autonomia em sua classe ou escola, e vereis o seu interesse pelo trabalho e pelo aperfeiçoamento do ensino. Tenha livre direito de debates, possa fazer demonstrações de sua experiência e será surpreendente o seu trabalho. Ela é muito mais perspicaz e diligente do que esses que só sabem mandar. Quantos desses que oprimem a professora, entravando o bom andamento do ensino, e sobrecarregando o ensino público, não seriam mais aproveitados na lavoura!... Que excelentes fiscais não seriam para os colonos rudes que cultivam a terra. São, no entanto, prejudiciais como dirigentes daqueles que tem a missão de cultivar os espíritos... Volvei o olhar, Exmo. Sr., não somente para o mecanismo da instrução, mas também para quem o põe em movimento. A essa classe de quem tudo se espera, a quem tudo se pede e a quem nada se dá, concedei o vosso apoio, a vossa justa proteção. Porque é a personalidade da professora o mais importante elemento da educação da infância, é ela que mais coopera na grande obra da formação do caráter nacional. (Dora Lice, 1927 *apud* Catani, 2007, p. 591-592).

As palavras de Dora Lice só confirmam a falta de suporte e a repressão vivenciadas pelos profissionais da educação desde a abertura das escolas normais, e o quanto os professores eram controlados – uma vez que não gozavam de autonomia sobre suas ações docentes, em condições de nítida limitação e desumanização.

Almeida (1996) também recorda e destaca que a desvalorização no magistério perdurou, com relação aos ganhos salariais, ao longo de “toda sua história” – não só na docência, mas também em outras profissões que “têm entre seu público-alvo a população de baixa renda”. Destaca-se também a ideia de que, mesmo havendo “certa crença e respeito”, herança dos tempos em que ser professor era algo de grande “*status*, prestígio e poder”, o ato de “ser professor ou ser professora, num país como o Brasil, desde a época dos jesuítas, sempre foi uma profissão pouco valorizada na perspectiva da remuneração recebida” (Almeida, 1996, p. 74).

Mesmo com toda a exposição e a defesa dos “educadores e intelectuais” a fim de enobrecer a prática docente nas primeiras décadas do século XX, dando-lhe atributos que mais “a aproximavam de um sacerdócio do que do trabalho remunerado”, ainda é possível observar produções que contradizem tal “ideário”. Um exemplo trazido pela autora é o *Anuário do Ensino*, de 1918, em que o inspetor de instrução pública, Benedicto M. Tolosa, expõe seu relatório de visitas:

O professor ganha actualmente apenas o suficiente para não morrer de fome, morando pessimamente e vestindo mal; não pode pois, economizar um tostão sequer para construir um pecúlio capaz de ampará-lo na adversidade. (Almeida, 1996, p. 74).

Tais dificuldades do professorado à época e a explícita miséria levaram à instituição pública da “Caixa Beneficente”, criada em 27 de dezembro de 1915 pela Lei nº 1491 – com o objetivo de atender aos professores que “por um ou outro motivo necessitassem de assistência pecuniária” (financeira). Almeida (1996) também destaca que essas adversidades enfrentadas pelo professorado não se restringiam ao Brasil: em Portugal, “país que primeiramente ditou as normas educacionais brasileiras”, todos estavam vivenciando o mesmo processo (p. 74).

Vianna (2013) discorre sobre a baixa remuneração docente, característica presente desde “o início do século XX”, que até então estava relacionada ao curso primário. Na estruturação da jornada de trabalho, os professores recebiam por disciplina, e havia “diferenças de currículos, as quais implicavam em [*sic*] diferenças salariais”. Essas divisões refletiam sobre o que o professor deveria ministrar e sobre aquilo que a professora poderia lecionar, e resultavam em diferenças salariais entre ambos – a mulher ganhava menos do que os homens, mesmo exercendo atividades semelhantes (Vianna, 2013, p. 167).

Mesmo com as condições de trabalho supracitadas, a presença feminina no magistério se intensificou em todos os demais níveis de ensino devido à grande oferta dos cursos de formação para o magistério, atendendo aos “aspectos quantitativos de cidades de grande porte



como São Paulo já no final da década de 1930 e meados de 1940”. Todo esse processo esteve atrelado não só à prática docente, mas também aos requisitos apresentados, a partir de então, para a ascensão profissional na conquista de posições ou “funções oferecidas pelo mercado de trabalho em franco processo de industrialização”. (p. 165).

Já na década de 1950, Vianna (2013) discorre sobre a ampliação das escolas segundo os dados da época. Era possível observar um grande contingente de profissionais do magistério – o número de docentes formados ultrapassava “a capacidade de absorção da rede estadual”, enquanto no ensino público primário a sobrecarga de profissionais esteve presente nas décadas de 1940 e 1950: “dos 45.432 cargos existentes no magistério primário paulista, 80,2% encontravam-se no sistema escolar primário público estadual” (p. 165).

Todo o processo histórico de feminização do magistério foi característico ao longo dos séculos XX e XXI e esteve ao lado das “íntensas alterações econômicas, demográficas, sociais, culturais e políticas” – com destaque na década de 1990, devido ao desenvolvimento do mercado de trabalho e, nele, “a divisão sexual do trabalho e a configuração das chamadas profissões femininas”. Estatísticas dos anos 1990 mostram que as áreas predominantemente femininas “abrigavam 30% das mulheres economicamente ativas”; dentre elas, “destacavam-se as professoras primárias, juntamente com as empregadas domésticas, enfermeiras, costureiras e secretárias, para citar alguns exemplos”. Nesse mesmo período, “dos 2/3 das mulheres que se declararam trabalhadoras, 17% eram professoras” (Vianna, 2013, p. 165-166).

Os dados apresentados entre 2002 e 2007, relacionados às “séries históricas constantes no banco de dados sobre o trabalho das mulheres”, destacam com precisão “o padrão de inserção profissional segundo o sexo”. Os números apontam que “70% das mulheres ativas no mercado de trabalho continuam empregadas em profissões femininas, como é o caso de fonoaudiólogas, nutricionistas, biblioteconomistas, cozinheiras e professoras”. Ao longo do tempo, a profissão docente, que se tornou majoritariamente feminina, também passou por mudanças representativas: os dados do Censo de 1990 demonstraram que 90% dos estudantes que concluíam sua formação profissional na educação eram mulheres. Em uma década – mais precisamente em 2009 –, viu-se uma queda nesse percentual: as mulheres respondiam por 73,8% das concluintes (Vianna, 2013, p. 166).

A autora ainda destaca que, no período entre 2005 e 2010, observou-se uma presença 30% maior de homens na função docente – mas é preciso destacar que essa presença se verifica em cargos de maior remuneração, como “técnicos de educação e diretores escolares”, posições de maior destaque. Ainda que se observe um considerável aumento da presença do sexo masculino na educação, ele não se relaciona com todo o processo histórico de feminização do

magistério, que vai muito além das relações de gênero e da organização sexual docente. Dentre estas, destaca-se o que “diz respeito ao fato de que” se observa uma grande concentração do sexo masculino em “exatamente nos níveis e modalidades de ensino que ainda oferecem” percentual maior de remuneração e “usufruem mais prestígio”. (Vianna, 2013, p. 166-167).

Vale ressaltar que todas as informações citadas anteriormente são apresentadas por Gatti e Barretto (2009), que destacam que, “na década de 1990, entretanto, provavelmente por causa da escassez na oferta de emprego, o magistério teria se transformado em opção viável para homens que almejam alguma colocação” (Gatti; Barreto, 2009, p. 31).

Sobre os levantamentos realizados mais recentemente no Brasil, podemos observar os dados da Sinopse Estatística da Educação Básica 2019 (INEP, 2020), segundo a qual foram registrados 751.994 docentes nos anos iniciais do ensino fundamental, entre 24 e 60 anos – dentre os quais 664.886 do sexo feminino e 87.108 do sexo masculino. Ou seja, as mulheres compõem 88% do total de docentes, enquanto os homens respondem por 12% desse percentual – o que nos permite visualizar, ainda que de forma tímida, a reinserção de profissionais homens na referida etapa de ensino.

Já conforme o último Resumo Técnico Censo da Educação Superior de 2019 (INEP, 2021), pode-se constatar também que, dos 815.959 discentes matriculados na graduação de Pedagogia, 92,1% são mulheres e 7,9%, homens.

Todas essas informações demonstram como a educação vem atravessando pequenas, mas consideráveis mudanças quanto aos seus principais agentes, os professores, e que perspectivas e expectativas sobre o ser homem e suas masculinidades perpassam um processo de desconstrução e reintegração, ainda que questionado por uma sociedade contemporânea construída sobre aspectos machistas tradicionais.

Nas páginas subsequentes, discutiremos com a devida fundamentação teórica a categoria gênero e suas respectivas ramificações para tratarmos das demandas relacionadas ao fazer pedagógico masculino e as suas masculinidades quando adentram um espaço predominantemente – e até então – feminizado.

### 3 GÊNERO: ESTUDO DE UMA CATEGORIA HISTÓRICA

Nesta capítulo, será apresentada a análise e as discussões referentes a categoria gênero, utilizando-se de autores e autoras que realizam pesquisas e estudos sobre a mesma, será realizado um panorama de sua constituição, sua relevância para os estudos relacionados a masculinidade e feminilidade, como também a necessidade e a importância de se discutir o tema, principalmente no ambiente escolar, local este que está constantemente sujeito aos mais variados tipos de manifestação, mas é constantemente fechado aos padrões normativos já estabelecidos desde seus primórdios. Finalizando este capítulo, será apresentado uma breve discussão em uma subseção sobre a categoria masculinidade, quando esta adentra o ambiente escolar, para a discussão será apresentado as considerações de estudiosos que da área e como a análise desta categoria também é importante para a constituição do ser/profissional docente.

Quando se busca compreender questões relacionadas e que constituem a definição de gênero, é necessário pesquisar, rever e refletir sobre as bases de conhecimento e impulsionar as discussões. Assim, serão apresentadas a seguir as definições e discussões teóricas sobre a categoria gênero, tão importante e em destaque no século XXI, mas sobre a qual já se desenvolvem estudos pelo menos desde a década de 1950, por meio das contribuições do sexólogo John Money (Carvalho; Rabay, 2015, p. 119).

Para começarmos esta fundamentação, Scott (1995) é bem precisa ao definir a utilização do termo “gênero” em sua forma mais recente, inicialmente entre as feministas norte-americanas, que insistiam “no caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” – contextualizando que a palavra “indicava uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como ‘sexo’ ou ‘diferença sexual’”. O uso do termo “gênero” destaca igualmente a feminilidade em seu “aspecto relacional das definições normativas”, e

aquelas que estavam preocupadas pelo fato de que a produção de estudos sobre mulheres se centrava nas mulheres de maneira demasiado estreita e separada utilizaram o termo “gênero” para introduzir uma noção relacional em nosso vocabulário analítico. Segundo esta visão, as mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e não se poderia compreender qualquer um dos sexos por meio de um estudo inteiramente separado. (Scott, 1995, p. 72).

A autora faz uma contextualização que se atrela à posição dos estudos da época: as conceituações de gênero estavam associadas sobretudo aos movimentos feministas, mas, ao

mesmo tempo, não faziam distinção entre o masculino e o feminino – e precisavam se entrelaçar.

Albuquerque Júnior (2013) faz uma ampla e sólida discussão sobre gênero em *Nordestino: invenção do “falo” – uma história do gênero masculino (1920-1940)*. O autor pauta-se no nordestino e, historicamente embasado em diversas teorias, estabelece que houve uma categorização das mulheres que as deixou totalmente equiparadas a todos os demais excluídos, ao mesmo tempo que os homens tinham como principal objetivo o seu reconhecimento como classe trabalhadora, como integrantes participativos da construção da sociedade.

Esses pensamentos sobre as diferenças entre masculino e feminino levaram a psicanálise a apresentar e defender a “existência de uma ‘psique feminina’ em oposição a uma ‘psique masculina’”. De acordo com o autor, a historiografia retrata que esses dois “eus” – psiques – possibilitou a definição do “eu masculino” estruturada na “racionalidade, do pragmático e do utilitário”, em contraposição ao “eu feminino”, estabelecido “na irracionalidade, do sentimento, do fantasioso, do pouco prático”, criando delimitações; conforme o autor, “este discurso quase sempre se limita a inverter o sinal do discurso que valoriza o que seria o ‘eu’ masculino, valorizando o sentimental, as dimensões afetivas representadas pelas mulheres” (Albuquerque Júnior, p. 20).

Scott (1995) também acrescenta que, quando se trata das questões de gênero, a forma como se relacionam com as posições de hierarquização contribui para seus estudos. Em sua “utilização, o termo ‘gênero’ não implica necessariamente uma tomada de posição sobre a desigualdade ou o poder, nem tampouco designa a parte lesada (e até hoje invisível)”. Já o termo “história das mulheres”, ao positivá-las em sua colocação política – o que contraria as ações tradicionais –, anuncia “que as mulheres são sujeitos históricos válidos, o termo ‘gênero’ inclui as mulheres, sem lhes nomear, e parece, assim, não constituir uma forte ameaça”. Com isso, a utilização do termo “gênero” estabelece “um dos aspectos daquilo que se poderia chamar de busca de legitimidade acadêmica para os estudos feministas, nos anos 80” (p. 75).

Quando retrata com precisão o ser nordestino, Albuquerque Júnior (2013) faz uma analogia à feminilidade também. “O nordestino é macho. Não há lugar nesta figura para qualquer atributo feminino. Nesta região até as mulheres são macho, sim senhor”. Assim como a historiografia e o contexto social sempre produziram o nordestino “como uma figura de atributos masculinos”, em sua obra o autor retrata que “ela é um texto, que trata da história dos homens, não da espécie, mas do gênero, do masculino em particular. Mas existirá uma história

que não seja dos homens?”. Com base nessa colocação, o autor faz uma retomada sobre o poderio masculino imposto pela sociedade e sobre a “historiografia dos excluídos” (p. 18-19).

Scott (1995) enfatiza que 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; conforme a autora, o emprego dessa definição ressalta que existe uma integração segundo a qual “o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado nesse e por esse mundo masculino”. Essa utilização nega a veracidade analítica de pensamentos esféricos apartados “e sustenta que estudar as mulheres de maneira isolada perpetua o mito de que uma esfera, a experiência de um sexo, tenha muito pouco ou nada a ver com o outro sexo” (p. 75).

A partir desses posicionamentos, apresenta-se também uma esfera excludente da “dicotomia entre o espaço público e privado”, em que o homem é posicionado como agente do conhecimento/poder e indispensável para o desenrolar da sociedade, enquanto a mulher é posicionada no “lugar da intimidade, da sexualidade e da afeição”. Diversas autoras partem desse princípio “histórico” para pensar a história dos gêneros (Albuquerque Júnior, 2013, p. 21).

Dando continuidade à sua definição, Scott (1995), discorre que “o termo ‘gênero’ também é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos”. Esse uso abdica publicamente dos esclarecimentos biológicos, “como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina” – como, por exemplo, o de que o sexo feminino tem em sua funcionalidade a capacidade de gerar uma criança, e o sexo masculino possui força muscular elevada. Contrariando tudo isso, o uso do termo “gênero” torna-se uma “forma de indicar ‘construções culturais’ – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres” (p. 75).

Scott (1995) ressalta que o termo gênero é uma forma de nos referirmos às origens tão somente sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres, e que

“gênero” é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, “gênero” tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens. (p. 75).

Em sua contextualização, Scott (1995) nos traz a definição e a equiparação da categoria gênero, pontuando as distinções estabelecidas pela sociedade, que sempre impôs e ainda impõe conceitos de distinção entre o masculino e o feminino.

A “quebra” da hierarquia foi considerada por muitos uma ameaça à estrutura social fortemente enraizada da época, tradicional e conservadora, e que refletiria na padronização familiar como uma ameaça ao “homem da casa”, o pai. Esse nivelamento repercute na “feminilização social”: a mulher é situada constantemente na posição de um ser horizontal, enquanto o homem é posto na posição vertical (Albuquerque Júnior, 2013, p. 29). Esse medo dos movimentos feministas e da ameaça do nivelamento social é fortemente alavancado com os ideais comunistas, que cria um alvoroço entre o “povo miúdo” e deixa os “graúdos em polvorosa” (Albuquerque Júnior, 2013, p. 31).

A Primeira Guerra Mundial foi um grande marco para a conquista de direitos sociais, cuja onda crescia na Europa – e que incluía a ocupação feminina com direitos associados ao seu trabalho, uma vez que as mulheres ocupavam cada vez mais espaço no mercado de trabalho. Nos grandes centros urbanos, com a crescente industrialização, observou-se o aumento da inserção do proletariado de cor e das mulheres, o que, para um passado escravagista recente, era algo espantoso. Albuquerque Júnior enfatiza que, a partir dessa mudança, os indivíduos se tornaram seres detentores de “direitos e deveres sociais”, mais subservientes a uma “pessoa hierarquicamente definida como superior” (2013, p. 32). Como se pode analisar, o autor apresenta algumas definições e contrastes sobre a categoria gênero e suas aplicabilidades, as relações sociais e as influências sociais, principalmente no que diz respeito ao seu contexto sociocultural em se tratando do masculino e do feminino.

Para retratar essas relações, Scott (1995) compreende que “esses usos descritivos do termo ‘gênero’ foram empregados pelos/as historiadores/as, na maioria dos casos, para delimitar um novo terreno”. De acordo com a forma que eles estabeleciam para os “novos objetos de estudo, o gênero tornava relevante temas tais como mulheres, crianças, famílias e ideologias de gênero”, ou seja, o uso da terminologia “refere-se apenas àquelas áreas, tanto estruturais quanto ideológicas, que envolvem as relações entre os sexos”, pois visivelmente as relações que tematizam “a guerra, a diplomacia e a alta política” não se relacionam às questões de gênero – firmando sua excludência e irrelevância “ao pensamento dos/as historiadores/as preocupados/as com questões de política e poder”. Como resultado, houve a junção “a uma certa visão funcionalista, fundamentada, em última análise, na biologia e na perpetuação da ideia de esferas separadas na escrita da história (sexualidade ou política, família ou nação, mulheres ou homens)”. Mesmo que em sua utilização o termo “gênero” demarque que as semelhanças entre os sexos são sociais, ainda assim ele não estabelece os motivos pelos quais “essas relações são construídas como são, não diz como elas funcionam ou como elas mudam”; observa-se que, em sua utilização mais definida, gênero apresenta-se “como um conceito

associado ao estudo de coisas relativas às mulheres. ‘Gênero’ é um novo tema, um novo domínio da pesquisa histórica, mas não tem poder analítico suficiente para questionar (e mudar) os paradigmas históricos existentes” (Scott, 1995, p. 76).

Historicamente, o feminino é considerado algo advindo da posição da raça negra como submissa e a serviço dos brancos (o polo masculino). Essa feminização também é caracterizada, mesmo depois de a raça estar em processo de ascensão social, como algo relacionado à sua educação, à relação “afetiva, pouco racional e passiva”, “a raça-mulher” (Albuquerque Júnior, 2013, p. 34).

O autor também argumenta que os estudos relacionados ao conhecimento dos percursos culturais “implicam pensar a cultura não como homogeneidade, mas como campo de confrontos” que é “atravessado por fluxos multidirecionais”. O percurso é uma combinação de intervenções não definidas, um ciclo diacrônico de assuntos “percorridos por um sujeito que se constrói e se desmancha permanentemente”. Sua importância dá-se à maneira com que seus usuários se apropriam “de um estoque de imagens, enunciados e técnicas de produção sociocultural e subvertem, nem que seja esporadicamente, a sua estratégia de utilização”. Esse conceito se reforça mais ainda com as influências exteriores, da burguesia, com os cuidados com a aparência – ato de demonstração de estar numa elite superior –, que aqui também se comparam às mesmas influências sobre as mulheres brancas, “escravizadas pelas modas vindas de Paris”. A partir do nivelamento social, muitas campanhas regionalistas começaram a surgir, sugerindo que a instituição família estaria em crise, já que as mulheres iniciavam, então, uma contestação contra a constituição familiar patriarcal. “Esta maior visibilidade social das mulheres, cada vez mais fora do espaço doméstico, leva a reações de desagrado por parte dos homens que representam esta ordem patriarcal ameaçada. Estes tentam definir a feminilidade a partir de uma reação ao que seria a mulher moderna” (Albuquerque Júnior, 2013, p. 34-41).

Historiadores/as feministas, de acordo com Scott (1995), “têm empregado uma variedade de abordagens na análise do gênero, mas essas podem ser resumidas a três posições teóricas”. A primeira, pautada num ensaio diretamente feminista, tem como propósito explicar sobre as “origens do patriarcado”. Já a segunda se estabelece no cerne de uma “tradição marxista” e procura uma convenção “com as críticas feministas”. A terceira, essencialmente desmembrada entre “o pós-estruturalismo francês e as teorias angloamericanas de relação do objeto (*object-relation theories*), se inspira nessas diferentes escolas de psicanálise para explicar a produção e a reprodução da identidade de gênero do sujeito” (p. 77).

A partir da segunda metade do século XIX, observa-se, em percurso progressivo, uma mudança de hábitos e costumes, principalmente por parte dos homens, algo que fere alguns

intelectuais da época, que viam nessa distinção uma marcação da elite – não somente quanto à distinção social, mas também entre o masculino e o feminino (Albuquerque Júnior, 2013, p. 45). O autor complementa dizendo que,

mesmo dentro de uma cultura como a nordestina, em que as práticas, imagens e enunciados definem e exigem de forma muito estrita o ser masculino, as maneiras de praticar este gênero são variadas, as trajetórias culturais metaforizam a ordem dominante, impõem a estas microrresistências, gestando microdiferenças. (p. 24).

Outro marco deste período foi a participação das mulheres na Primeira Guerra Mundial, um momento que permitiu às mulheres exercer ocupações em atividades masculinas, ao mesmo tempo que alterou o vestuário: seu maior símbolo, o espartilho, foi substituído por roupas com formatos mais masculinos, assim como seus cortes de cabelo “*à la garçon*” (Albuquerque Júnior, 2013, p. 46).

Segundo Scott (1995), “a preocupação teórica com o gênero como uma categoria analítica só emergiu no fim do século XX”; a categoria esteve “ausente das principais abordagens de teoria social formuladas desde o século XVIII até o começo do século XX”. Não todas, mas algumas dessas teorias estruturaram seu pensamento a partir das analogias com a oposição binária entre “masculino/feminino”; já “outras reconheceram uma ‘questão feminina’, outras ainda se preocuparam com a formulação da identidade sexual subjetiva, mas o gênero, como uma forma de falar sobre sistemas de relações sociais ou sexuais não tinha aparecido”. Essa ausência pode explicar a dificuldade que as feministas contemporâneas tiveram “de incorporar o termo ‘gênero’ às abordagens teóricas existentes e de convencer os adeptos de uma ou outra escola teórica de que o gênero fazia parte de seu vocabulário”. Assim, o uso do termo compreende a “tentativa empreendida pelas feministas contemporâneas para reivindicar um certo terreno de definição, para sublinhar a incapacidade das teorias existentes para explicar as persistentes desigualdades entre as mulheres e os homens” (Scott, 1995, p. 85).

Assim como Scott (1995), que referencia e contextualiza a categoria gênero e a ferrenha oposição entre masculino e feminino, as questões de identidade social também são retratadas por Albuquerque Júnior (2013), que destaca que a mulher passa a ser vista, na perspectiva do olhar masculino no início do século XX, como um ser que está relegando seu lado feminino ao esquecimento quando passa a se vestir e a se comportar como um ser masculinizado. A mulher passa a ser vista não mais como a mulher submissa e frágil da sociedade então masculina, mas sim como uma mulher “sedutora, ameaçadora” (p. 40-41).



Em suas reflexões, Scott (1995) argumenta sobre essas mudanças e inicia com a seguinte indagação: “O que poderiam fazer os/as historiadores/as que, depois de tudo, viram sua disciplina rejeitada, por alguns/mas teóricos/as recentes, como uma relíquia do pensamento humanista?”. Para ela, existe sim uma grande importância em desenvolver estudos sobre o passado e não abandonar os estudos da perspectiva histórica – mas também há necessidade de rever hábitos de trabalho sobre tudo o que já foi estabelecido. A autora afirma: “devemos examinar atentamente nossos métodos de análise, clarificar nossas hipóteses de trabalho, e explicar como a mudança ocorre”. Para isso, deve haver uma busca pautada em processos que se interligam multiplamente, e que não se desvinculam – em vez de se pensar em algo raso, único e padronizado, uma vez que é evidente que até mesmo um estudo “isolado” está interconectado e partilha pontos de início ou de “entrada para processos complexos”, e estes processos são aquilo que precisamos “ter sempre em mente”. A partir disso, Scott argumenta que, como estudiosos, todos devem perguntar-se repetidamente como os fatos se passaram para que se possa descobrir “por que elas se passaram” (p. 85).

A autora enfatiza que deve haver uma procura não pelo que é generalizado, mas uma explanação embasada no “significado”. Ela vê “agora que o lugar da mulher na vida social humana não é, de qualquer forma direta, um produto das coisas que ela faz, mas do significado que suas atividades adquirem através da interação social concreta”. Com o intuito de encontrar esse significado, é necessário lidar com o ser individualmente, assim como “com a organização social, e articular a natureza de suas inter-relações, pois ambos são cruciais para compreender como funciona o gênero, como ocorre a mudança” (Scott, 1995, p. 86).

Compreendendo e revisitando a importância dos processos históricos para os estudos relacionados ao gênero, a autora destaca o quanto as análises da categoria gênero devem ser sensatas e minuciosas – e complementa dizendo que sua “definição de gênero tem duas partes e diversos subconjuntos, que estão inter-relacionados, mas devem ser analiticamente diferenciados”. O núcleo da definição se baseia numa conexão integral entre duas proposições: a primeira é a de que o gênero é uma parte indispensável de analogias sociais fundamentadas nas diferenças entendidas entre os sexos; a segunda visa ao gênero como configuração primária para dar definição às analogias de poder. “As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre a mudanças nas representações do poder, mas a mudança não é unidirecional” (Scott, 1995, p. 86).

Portanto, percebe-se o quanto são importantes são os estudos sobre gênero, uma categoria em constante destaque que evidencia o quanto a sociedade contemporânea ainda é

patriarcal e contempla o masculino como um ser superior, e inferioriza a mulher, firmando de forma inescrupulosa a teoria binária.

Na pesquisa de Albuquerque Júnior (2013), sua argumentação sobre gênero define que a masculinidade é característica de afinidade regional nordestina; dessa forma, “as experiências de vidas de homens numa região onde ‘ser macho’ é um imperativo podem ser um excelente ponto de partida para fazer a história dos homens, não mais como indivíduos ou partícipes de feitos coletivos, mas como gênero”. O escritor também comenta que não há precedente de homens como “agentes do processo histórico, mas como produtos deste mesmo processo, a história de homens construindo-se como tal, a história da produção de subjetividades masculinas, em suas várias formas, a história da multiplicidade de ser homem” (p. 23).

Conforme o autor, sua pesquisa se baseou num método que procede em dois registros: “ao nível dos discursos que estrategicamente definiram um ser para o nordestino, uma visibilidade e uma dizibilidade, e ao nível das práticas cotidianas dos homens neste espaço, que podiam vir ou não a reproduzir os códigos de masculinidade”. Albuquerque Júnior (2013) salienta que “o gênero é o dispositivo da sexualidade que estes instituem”, “mesmo sabendo que discursos e práticas mantêm entre si uma relação de circularidade, não no sentido vertical-horizontal, mas no sentido quântico, de transversalidade e multiplicidade de inter-relações na trama histórica”. Ele finaliza ao dizer que as “práticas cotidianas de gênero, de ser homem não estão determinadas nem pela genitalidade, nem pelos códigos de sexualidade”, “pois gênero nem é cultural, sendo uma criação histórica e cultural, nem está preso completamente a uma ordem dominante de prescrições” (p. 23-24). Dessa forma, o autor enfatiza como a masculinidade é vista aos olhos de uma sociedade tradicional e patriarcal, e o quanto é necessária a revisitação contextual da categoria gênero.

Sobre esses mecanismos de pesquisa, Scott (1995) afirma que o “desafio da nova pesquisa histórica consiste em fazer explodir essa noção de fixidez, em descobrir a natureza do debate ou da repressão que leva à aparência de uma permanência *in* temporal na representação binária do gênero”. Dessa forma, esse tipo de exame precisa abranger uma “concepção de política bem como uma referência às instituições e à organização social – este é o terceiro aspecto das relações de gênero” (p. 87).

Louro (1995) argumenta que um entendimento mais extenso do gênero exige refletirmos não apenas que os sujeitos se fazem homens e mulheres num método contínuo, dinâmico; por conseguinte, esse processo não é “dado e acabado no momento do nascimento”, mas sim “construído através de práticas sociais masculinizantes e feminizantes, em consonância com as diversas concepções de cada sociedade”. Além disso, nos faz refletir que o gênero “é mais do

que uma identidade aprendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais” e que “implica admitir que a justiça, a escola, a igreja, etc. são ‘generificadas’, ou seja, expressam as relações sociais de gênero”. Com isso, a autora destaca que todas as afirmações estão vinculadas à ideia de formação, socialização ou educação dos sujeitos, sendo que o “conceito surge então como uma ferramenta teórica que parece ser potencialmente fértil para os estudos das ciências sociais em geral, e, então, para os estudos da História e da História da Educação” (Louro, 1995, p. 103).

Scott (1995) ainda reflete sobre a categoria gênero e as relações de poder: as “referências estabelecem distribuições de poder (um controle ou um acesso diferencial aos recursos materiais e simbólicos), o gênero torna-se implicado na concepção e na construção do próprio poder”. Conforme a autora, o antropólogo francês Maurice Godelier formulou que “não é a sexualidade que assombra a sociedade, mas antes a sociedade que assombra a sexualidade do corpo” e que “as diferenças entre os corpos, relacionadas ao sexo, são constantemente solicitadas a testemunhar as relações sociais e as realidades que não têm nada a ver com a sexualidade. Não somente testemunhar, mas testemunhar para, ou seja, legitimar” (Scott, 1995, p. 88-89).

Assim como o contexto histórico, as definições de predominância binária sempre ditaram o que é a categoria gênero, baseando-se na normatividade dos padrões, o que é retratado pelos/as autores/as em seus mais diversos cenários e períodos.

O gênero é uma das “referências” mais frequentes pelas quais o poder político tem sido concebido, legitimado e criticado, conforme Scott (1995) – e não faz citação da definição da objeção homem/mulher, pois ele também estabelece, a fim de blindar o poder político, que a citação “deve parecer certa e fixa, fora de toda construção humana, parte da ordem natural ou divina”. Em vista disso, “a oposição binária e o processo social das relações de gênero tornam-se parte do próprio significado de poder; pôr em questão ou alterar qualquer de seus aspectos ameaça o sistema inteiro” (Scott, 1995, p. 92).

Portanto, quando se busca compreender as relações de gênero, não basta buscar o conceito binário masculino-feminino, mas tudo aquilo a que ambos estão relacionados: poder, política, religião, classe, raça e tantas outras categorias que são instrumentos de análise e estudo para as definições que conhecemos, que fundamentam e estabelecem tudo aquilo que se conhece ou se compreende como gênero.

Essas considerações e análises são necessárias quando realizamos estudos sobre a história da educação e a construção docente, uma vez que nos permitem ter uma visão ampliada de todo o processo histórico ao longo do qual a carreira docente foi constituída e compreender como as relações de gênero sempre estiveram relacionadas a ela. Afinal, como já apresentado

no início da seção, todo o processo de construção da história docente passou por um processo de “desmasculinização” (no período colonial, a história da educação teve início com professores homens, mais precisamente os padres jesuítas) e, posteriormente, pela “feminilização” do magistério com o adentramento do sexo feminino nas escolas normais; formou-se, assim, uma nova demanda por professoras nos anos iniciais do ensino fundamental I.

Como explicitado por Vianna (2002), embora o estudo sobre relações de gênero na docência “seja recente e escasso, ele apresenta reflexões sobre diversos aspectos: trabalho e identidade docente, formação, currículo, construção do magistério, organização docente, entre outros temas”. As relações que estabelecem as discussões de gênero sempre estiveram relacionadas também ao ambiente educacional, e essa organização é necessária (p. 88).

A autora reforça a transição do “feminino ao gênero, examinada” já nos primórdios dos anos 1990, e destaca o estudo “das abordagens sobre mulher e trabalho”, que ainda está “ausente da maioria das pesquisas sobre educação”. Conforme Vianna, ainda se vê “a escola como uma esfera perpassada quase exclusivamente por diferenças de classe, desconsiderando dimensões como gênero, geração e etnia/raça” (2002, p. 88).

Todas as relações abordadas, “com maior ou menor ênfase em suas interpretações” do uso da categoria de gênero, destacam comumente a assertiva da “construção social das distinções sexuais como forma de resgatar a produção cultural e histórica das diferenças sexuais e das relações entre homens e mulheres”. Essa perspectiva transpõe o determinismo biológico, que, norteado somente pelas distinções de sexo e enfatizado por discussões vindas da “medicina e das ciências biológicas”, busca afirmar a designação “de mulheres e homens como seres qualitativamente distintos”. Na educação, “o determinismo biológico ainda está presente nos trabalhos que mencionam a presença feminina sem explorar as relações de gênero”. As pesquisas desenvolvidas comprovam essa predominância numa considerável parcela “das dissertações e teses sobre organização docente no Brasil” (Vianna, 2002, p. 89).

De todas as variáveis e convicções em que se evidenciam “as relações de gênero”, vale destacar, conforme a autora, “aquela que também ressalta seu caráter eminentemente cultural, enfatizando sua utilidade na análise da constituição dos significados e das relações de poder socialmente constituídas”. Dessa forma, todo o conhecimento produzido acerca das “diferenças sexuais e corporais, bem como sobre o lugar das mulheres na divisão sexual do trabalho, caracteriza-se pela sua variabilidade e natureza política” (Vianna, 2002, p. 89).

A categoria gênero, portanto, é com frequência utilizada “com a preocupação social, histórica e cultural de superar as explicações biologizantes acerca das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos”, e funciona como “um primeiro modo de dar

significado às relações de poder” – assim como nossa interação social afeta as escolhas profissionais e as formas de atuação. Não se busca, aqui, afirmar que “sempre foi assim ou que é inerente à nossa natureza”, mas sim verificar que as categorias masculinidade e feminilidade “são historicamente construídas e referem-se aos símbolos culturalmente disponíveis em uma dada organização social, às normas expressas em suas doutrinas e instituições, à subjetividade e às relações de poder estabelecidas nesse contexto” (Vianna, 2002, p. 90).

Assim, as incontáveis consequências dessas suposições “elevam a utilização do conceito do gênero a uma categoria explicativa muito fértil para a análise dos aspectos da docência”, enfatizando que a categoria em si está muito mais além das tradicionais e simplistas organizações que a construção sexual seria capaz de expressar (Vianna, 2002, p. 90).

Vianna (2002) explica como a história de professores e professoras e suas práticas metodológicas sempre esteve atrelada aos significados de masculino e feminino, em “decorrência dos pressupostos de gênero para a análise da docência enquanto profissão feminina”, assim como os “significados femininos e masculinos” definem as relações entre os/as docentes e os/as estudantes no ambiente escolar e no “sindicato da categoria docente”, já que estes se fundamentam nas distinções entre os sexos e indicam uma “construção social” que se baseia nessas diferenças e que serve de argumento para “as relações de poder que se definem a divisão sexual do trabalho e a inserção das mulheres em profissões ligadas a funções consideradas femininas e socialmente mais desvalorizadas” (Vianna, 2002, p. 93). Esse retrato firmemente presente na feminização do magistério traz à tona a importante ligação entre a discussão da categoria gênero e a história da profissão docente.

Ainda sobre essa questão, é nítido como a esquematização binária em categorias (masculino e feminino) atua como um supressor que se prolonga para definições “do que é ser homem e do que é ser mulher, professor e professora em nossa sociedade”. Essa dualidade evidencia os conceitos daquilo que deve designar funções “masculinas e femininas” e cria barreiras para a “percepção de outras maneiras de estabelecer as relações sociais”. A exemplo disso, a autora discorre sobre o “cuidar”, termo que sempre esteve atrelado a características fundamentalmente femininas – “para alguns uma responsabilidade natural, para outros, fruto da socialização das mulheres”. Várias outras áreas de trabalho são igualmente associadas ao “cuidar” e, conseqüentemente, são consideradas femininas, “como a enfermagem, o tomar conta das crianças pequenas, a educação infantil, etc.”. O ato de “cuidar” vai muito além disso, e é imprescindível na “relação com a criança, deve ser entendido como uma atividade que envolve compromisso moral” (Vianna, 2002, p. 93).

Conseqüentemente, também são criados diversos “estereótipos” sobre o ser masculino e o feminino: “agressivos, militares, racionais, para eles; dóceis, relacionais, afetivas, para elas”. Em decorrência disso, as funções como “alimentação, maternidade, preservação, educação e cuidado com os outros ficam mais identificadas com os corpos e as mentes femininas, ganhando, assim, um lugar inferior na sociedade, quando comparadas às funções tidas como masculinas” (Vianna, 2002, p. 93).

Portanto, “para compreender a constituição do eu e as relações sociais que marcam essas características, é preciso recorrer a esses modos de ser e pensar lineares, hierárquicos e binários, fortemente predominantes na cultura ocidental”. No entanto, é necessário também transcendê-los e explorar a “diversidade caracterizadora da identidade docente, considerando o cotidiano escolar de professores e professoras não como determinismos locais fragmentados”, e sim como uma valiosa configuração da composição “social formadora de professores e professoras como sujeitos contraditórios e capazes de superar essa visão bipolar hegemônica” (Vianna, 2002, p. 93).

A partir da explanação de gênero como categoria de análise, discorreremos a seguir sobre a categoria masculinidade atrelada à docência, uma vez que, também de acordo com Vianna (2002), “ainda hoje, [...] é escassa a reflexão sobre a relação entre homens e mulheres, assim como sobre os significados de masculinidade e feminilidade com base nas relações de gênero” (Vianna, 2002, p. 88). Essas questões norteiam a pesquisa e seus questionamentos. Discutir sobre masculinidade é necessário, uma vez que, ao longo da história da docência no Brasil, observou-se uma considerável recolocação da presença do professor homem nos anos iniciais do ensino fundamental I. Logo, afunilaremos a discussão sobre gênero e masculinidade ao adentrarmos o ambiente escolar, que se tornou histórica e majoritariamente feminino.

### **3.1 Masculinidade**

Nesta seção, contextualizaremos a categoria masculinidade, que está diretamente relacionada às discussões sobre gênero, classe, raça e principalmente à sexualidade nos ambientes escolares, conforme a organização Gestos (2007).

a educação é apontada como a estratégia mais eficaz para promover a equidade de gênero, as iniciativas legislativas nas três esferas têm eliminado a discussão dos temas gênero e diversidade sexual do espaço escolar, alguns dos quais responsabiliza criminalmente professoras(es) que o façam. Em abril deste ano, o Ministério da Educação, por iniciativa própria, eliminou os termos

identidade de gênero e orientação sexual da Base Nacional Comum Curricular (Gestos, 2017, p. 15).

Apesar da crescente visibilidade desses temas nas mídias sociais, observa-se como as instituições que organizam e estabelecem os sistemas educacionais contemporâneos, a todo momento, criam e determinam ações e estratégias que limitem discussões sobre gênero e diversidade sexual no espaço escolar.

Sobre a presença da categoria gênero e como ela é apresentada nos mais diversos meios de comunicação contemporâneos, Louro (2003) afirma que houve uma formidável evolução da abordagem midiática – e que a escola é diretamente “atravessada” por esses e outros processos. Essas mudanças “rompem antigas barreiras sociais, de tempo e de espaço, promovem contatos com múltiplos sujeitos, saberes, modos de vida, comportamentos e valores, de formas antes impensáveis”. Por conseguinte, “todas as instituições sociais são, necessariamente, afetadas por essas transformações; suas condições de existência alteram-se” (p. 120).

Propõe-se nesta dissertação delimitar um campo de pesquisas e debates para tentar evidenciar as relações de gênero e sua constituição como categoria de discussões e reflexões nos anos iniciais do ensino fundamental, relacionando masculinidades e feminilidades à construção do profissional docente. Como ponto de partida, é necessário nos pautarmos em algumas definições: o que compreendemos por masculinidade?

Connel (1995) nos oferece uma definição “breve, mas razoavelmente precisa”: “a masculinidade é uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero”. Essa explicação é importante para salientar que as configurações relacionadas à ordem de gênero não se solidificam numa única masculinidade, mas em várias masculinidades. No entanto, o autor ressalta que “existe o perigo, nesse uso, de que possamos pensar no gênero simplesmente como um *pout-pourri* de identidades e estilos de vida relacionados ao consumo. Por isso, é importante lembrar as relações de poder que estão aí envolvidas” (p. 188).

Observa-se que, ao mesmo tempo que o autor define masculinidade, também evidencia seu entrelaçamento com as estruturas das relações de gênero – e assim o define:

O gênero é, nos mais amplos termos, a forma pela qual as capacidades reprodutivas e diferenças sexuais dos corpos humanos são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico. No gênero, a prática social se dirige aos corpos. Através dessa lógica, as masculinidades são corporificadas, sem deixar de ser sociais. Nós vivenciamos as masculinidades (em parte) como certas tensões musculares, posturas, habilidades físicas, formas de nos movimentar, assim por diante. (Connel, 1995, p. 189).

Todas essas definições são extremamente importantes. Infelizmente, em pleno século XXI, numa sociedade dita moderna e contemporânea, quando se fala do meio educacional, pouquíssimas são as reflexões sobre as relações entre homens e mulheres, o que obviamente reflete na falta de debates sobre os significados de masculinidade e feminilidade fundamentados e pautados nas relações de gênero (Vianna, 2002, p. 88).

Nesta perspectiva, ao longo de todo o contexto histórico e social da docência, sempre se definiu e ainda se define o perfil dos homens – no caso daqueles que ainda vivem numa estrutura patriarcal tradicional – quanto ao que fazer, como se portar e inclusive que profissão seguir. No entanto, como já dito anteriormente, podemos visualizar ainda que timidamente que muitos homens vêm reintegrado esse espaço do saber como agentes de formação e parceiros de produção, possibilitando que novos conceitos e preceitos sobre o masculino e o feminino dentro do espaço educacional sejam estabelecidos.

Em relação a isso, todos os saberes e os significados de feminino e masculino estabelecem dentro e fora do ambiente escolar as afinidades entre docentes e discentes; observa-se que essas relações são definidas com base “nas diferenças entre os sexos”; além disso, “indicam também uma construção social – com base nessas diferenças” (Vianna, 2002, p. 93).

Ao reafirmarmos essas construções e relações, observamos que os estudos desenvolvidos desde a década de 1980 têm mostrado significativo aumento na demanda de professores homens nos primeiros anos do ensino fundamental, o que evidencia novas e sólidas desconstruções das “barreiras sexuais: ao demonstrar o exemplo de homens trabalhando com crianças pequenas, se estaria tentando erradicar ideias de que esse seria um trabalho para mulheres”. Essa nova construção igualmente dá aos professores homens a incumbência de desempenhar o “papel de modelos de comportamento aos meninos, demonstrando formas alternativas de expressão de masculinidade”, de forma a promover mudanças mais do que significativas nos comportamentos patriarcais e machistas em vigência no período (Carvalho, 2018, p. 41).

Como observamos até aqui, todos os paradigmas estabelecidos a respeito da soberania da masculinidade tradicional vêm sendo academicamente estudados por meio de análises que permitem revisitar contextos históricos passados e refletir sobre o presente, e possibilitam pesquisas potentes sobre o setor educacional e a constituição do masculino e do feminino nesse contexto.



Esse entrelaçamento de termos e significados é necessário e relevante para as próximas ações e o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que nos permite refletir sobre as masculinidades e feminilidades como categorias no ambiente escolar.

### **3.2. Fundamentos metodológicos**

Para que possa ser compreendido da melhor forma, será apresentado a seguir os aportes teóricos que se dedicam a discutir a metodologia utilizada nesta pesquisa, que se traz uma abordagem qualitativa-quantitativa, desenvolvida por meio do método estudo de revisão do tipo estado do conhecimento. Assim como colocado por Vosgerau e Romanowski (2014), “os estudos de revisão consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área”.

Com isto, nesta pesquisa foi utilizado o referido método por ser necessário, em primeiro momento, realizar um levantamento histórico da profissão docente, e posteriormente, a busca em alguns bancos de dados de produção (teses e dissertações) que apresentam a temática trabalhada para a realização dos estudos pertinentes, pois como destacado por Vosgerau e Romanowski (2014), “muitas vezes uma análise das publicações pode contribuir na reformulação histórica do diálogo acadêmico por apresentar uma nova direção, configuração e encaminhamentos” (p. 167), as autoras ainda complementam dizendo que,

Esses estudos podem conter, análises destinadas a comparar pesquisas sobre temas semelhantes ou relacionados; apontar a evolução das teorias, dos aportes teórico metodológicos e sua compreensão em diferentes contextos, indicar as tendências e procedimentos metodológicos utilizadas na área, apontar tendências das abordagens das práticas educativas. (p. 168)

Quando se trata deste tipo de pesquisa, o estudo de revisão, é importante destacar que não se trata de algo tão novo, ainda que possuindo algumas poucas décadas, a premência de se realizar estudos sobre “os conhecimentos resultantes de pesquisa já haviam sido indicados desde o seminário “A Didática em questão”, na década de 1980” (p. 168).

A pesquisa, além de se tratar de um estudo de revisão, também é caracterizado como do tipo estado do conhecimento, que segundo Vosgerau e Romanowski (2014), definem que,

Estado do conhecimento é um “estudo descritivo da trajetória e distribuição da produção científica sobre um determinado objeto, estabelecendo relações

contextuais com um conjunto de outras variáveis, como por exemplo, data de publicação, temas e periódicos, etc” (p. 171)

O estado do conhecimento não se restringe unicamente em localizar uma produção, mas estuda-la, “categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas” (p.172) com o intuito de se observar os caminhos que tais estudos percorreram em suas análises e como estas aconteceram.

Sendo assim, este estado tem por finalidade “delimitar, clarificar e caracterizar o objeto de estudo, realizada por meio de levantamento bibliográfico seletivo, restrita aos estudos e parâmetros próximos às especificidades do interesse do pesquisador” (p.172), possibilitando os mais variados tipos de procedimentos, técnicas e recursos para se alcanças como maios precisão as análises a serem realizadas, como os mais diversos softwares disponíveis.

Em se tratando ainda do procedimento metodológico, vale ressaltar que esta pesquisa também apresenta uma abordagem qualitativa, por ser realizada uma busca temporal sobre a história da profissão docente e um levantamento de trabalhos que tematizassem a presença de profissionais homens nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e as relações com as categorias “gênero” e “masculinidade”. Lima e Miotto (2007), caracterizam a pesquisa qualitativa dizendo que,

todo objeto de estudo apresenta especificidades, pois ele:

- a) é **histórico** – está localizado temporalmente, podendo ser transformado;
- b) possui **consciência histórica** – não é apenas o pesquisador que lhe atribui sentido, mas a totalidade dos homens, na medida em que se relaciona em sociedade, e confere significados e intencionalidades a suas ações e construções teóricas;
- c) apresenta uma **identidade com o sujeito** – ao propor investigar as relações humanas, de uma maneira ou de outra, o pesquisador identifica-se com ele;
- d) é **intrínseca e extrinsecamente ideológico** porque “veicula interesses e visões de mundo historicamente construídas e se submete resiste aos limites dados pelos esquemas de dominação vigentes;
- e) é **essencialmente qualitativo** já que a realidade social é mais rica do que as teorizações e os estudos empreendidos sobre ela, porém isso não exclui o uso de dados quantitativos (p. 39).

Desta forma, todo o processo qualitativo de uma pesquisa se trata de uma “atividade científica básica”, permeado por questionamentos e “(re)construção da realidade, alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade”. Pois assim como tudo aquilo que é intelectualmente pensado, não deve ser apresentado com uma dificuldade, “se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (p. 39)

As autoras também apresentam a referência de como é esperado que o procedimento de leituras aconteça,

sejam realizadas leituras sucessivas do material para obter as informações e/ou dados necessários em cada momento da pesquisa, identificando-as como:

a) **Leitura de reconhecimento do material bibliográfico** – consiste em uma leitura rápida que objetiva localizar e selecionar o material que pode apresentar informações e/ou dados referentes ao tema. Momento de incursão em bibliotecas e bases de dados computadorizadas para a localização de obras relacionadas ao tema.

b) **Leitura exploratória** – também se constitui em uma leitura rápida cujo objetivo é verificar se as informações e/ou dados selecionados interessam de fato para o estudo; requer conhecimento sobre o tema, domínio da terminologia e habilidade no manuseio das publicações científicas. Momento de leitura dos sumários e de manuseio das obras, para comprovar de fato a existência das informações que respondem aos objetivos propostos.

c) **Leitura seletiva** – procura determinar o material que de fato interessa, relacionando-o diretamente aos objetivos da pesquisa. Momento de seleção das informações e/ou dados pertinentes e relevantes, quando são identificadas e descartadas as informações e/ou dados secundários.

d) **Leitura reflexiva ou crítica** – estudo crítico do material orientado por critérios determinados a partir do ponto de vista do autor da obra, tendo como finalidade ordenar e sumarizar as informações ali contidas. É realizada nos textos escolhidos como definitivos e busca responder aos objetivos da pesquisa. Momento de compreensão das afirmações do autor e do porquê dessas afirmações.

e) **Leitura interpretativa** – é o momento mais complexo e tem por objetivo relacionar as idéias expressas na obra com o problema para o qual se busca resposta. Implica na interpretação das idéias do autor, acompanhada de uma interrelação destas com o propósito do pesquisador. Requer um exercício de associação de idéias, transferência de situações, comparação de propósitos, liberdade de pensar e capacidade de criar. O critério norteador nesse momento é o propósito do pesquisador (p. 41).

Como se pode observar, todo o procedimento para a análise das informações recebidas através dos buscadores utilizados e seus indexadores passam por um processo minucioso e individualizado por obra apresentada/resultante de leituras e categorização para realização de todos os processos de pesquisa e de acordo com suas vertentes.

Além dos procedimentos já apresentados, Lima e Miotto (2007) também apresentam um “roteiro para leitura”, proposta esta que não se configura um modelo padrão, mas em uma possibilidade livre para uso e com ajustes de acordo com a necessidade da pesquisa e do pesquisador, a autoras apresentam a seguinte sugestão citando,

[...] três campos para investigação das informações:

a) **Identificação da obra**

– Referência bibliográfica completa;

– Localização da obra – local onde pode ser encontrada (bibliotecas, bancos de dados eletrônicos, etc.), facilita a busca pelas informações.

a) **Caracterização da Obra**

- Tema central – destaca o principal tema abordado;
  - Objetivo da obra – permite verificar se o objetivo proposto na obra corresponde ao tema central;
  - Conceitos utilizados – permitem identificar as referências conceituais presentes na obra e se são pertinentes ao objeto de estudo proposto;
  - Paradigma teórico;
  - Referencial teórico – permite verificar o referencial utilizado pelo autor e a conexão das suas proposições, observando o paradigma assumido.
- b) **Contribuições da obra para o estudo proposto** – consistem no registro das reflexões, dos questionamentos e encaminhamentos sus citados pela leitura da obra, bem como na indicação de como podem ser utilizados na elaboração do texto final (p. 42).

Reforçando este roteiro, vale observar que todo o processo de pesquisa deve ser ajustado com a necessidades da pesquisa, para que possa contemplar o objeto de pesquisa vinculado aos objetivos propostos para a realização da pesquisa. Portanto este método de pesquisa é de muita “importância na produção de conhecimento científico” sendo autossuficiente em produzir, principalmente em temática de baixa exploração, o que possibilitará que “servirão de partida para outras crianças” (p. 44).

Na seção a seguir, traremos os resultados da revisão de literatura sobre as produções *stricto sensu* (artigos, dissertações e teses) cuja temática é a discussão sobre os profissionais homens nos anos iniciais do ensino fundamental.

#### 4 PRODUÇÕES *STRICTO SENSU* SOBRE OS DOCENTES HOMENS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ao observarmos o cenário atual e a necessidade de discutirmos as relações das masculinidades com a construção do profissional docente homem, apresentaremos a seguir os resultados da análise bibliográfica sobre os trabalhos cujo tema se refere a “Professor Homem e/ou Docência Masculina nos Anos Iniciais”, que permitem reflexões e o desdobramento da temática, relevante para o cenário científico-acadêmico.

Este estudo de revisão bibliográfica foi desenvolvido a partir da proposta do projeto de pesquisa de mestrado, cuja finalidade é investigar a presença de profissionais homens professores nos anos iniciais do ensino fundamental. A temática pesquisada suscita questionamentos e discursos sobre a formação, a iniciação e a permanência do profissional homem professor nos anos/séries iniciais do ensino fundamental I, o que abriu o leque de buscas que, posteriormente, foi afunilado conforme a abordagem da pesquisa.

A partir da referência de diversos pesquisadores, pode-se constatar que os estudos relacionados às masculinidades no Brasil são recentes, e inicialmente direcionados a saúde, como bem colocado por Giffin (2005): “a questão do masculino emergiu com força nos estudos de gênero no Brasil nos últimos anos, especialmente nas discussões e análises sobre sexualidade e saúde reprodutiva, dominadas até então por mulheres”.

Da mesma forma ocorreu com as questões de gênero, como apontado por Gonçalves (2009):

[...] durante muitas décadas, as questões de gênero foram pensadas somente em relação às causas femininas, devido às necessidades da época, sendo deixada de lado a busca de conhecimento relacionada às condições masculinas. A justa preocupação com as condições femininas possibilitou o surgimento de espaços privilegiados para as mulheres como inspiradoras de problemas de pesquisa, obscurecendo a especificidade da imagem masculina. Como consequência, na atualidade é possível ser encontrado um vasto material sobre feminilidade, enquanto que, sobre a masculinidade, quase não se têm produções científicas (Trindade<sup>2</sup>, 2005 *apud* Gonçalves, 2009, p. 30).

Observa-se a partir das referências supracitadas que os estudos direcionados a gênero, masculinidades e principalmente aos homens professores nos anos iniciais do ensino fundamental ainda são muito recentes e representam uma mínima parcela entre os trabalhos dos

---

<sup>2</sup> TRINDADE, Z, N. Masculinidades, prática educativa e risco social. Simpósio Nacional de Psicologia Social e do Desenvolvimento. *In*: ENCONTRO NACIONAL PROCAD-CAPES PSICOLOGIA SOCIAL, 10, 2005, Vitória. *Anais* [...]. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2005. p. 123-127.

programas de pós-graduação *stricto sensu*. É importante salientar, porém, o quanto é necessário adentrar neste universo “inexplorado” para, conforme Fonseca (2011), “conhecer quais os discursos e representações de gênero e masculinidade surgem na escola a partir da presença do professor homem dos anos iniciais, e de que forma estes discursos contribuem para sua subjetivação” (p. 4), uma vez que não é apenas a formação de uma sociedade democrática e igualitária que se deve almejar: essa sociedade precisa valorizar e acreditar na diversidade, independentemente de classe, gênero, raça e/ou religião.

Acreditando que a linguagem é responsável, em parte, pela constituição dos sujeitos e que estes são subjetivados por ela, procura-se trazer à tona questões que problematizem estes discursos, representações e relações de gênero trazendo para debate campos como a formação de professores/as, o cuidar, a feminização do magistério, o poder disciplinar, as construções de identidades e das masculinidades (Fonseca, 2011, p. 4).

Para tanto, é necessário ampliar a quantidade de estudos direcionados a essa temática, contribuindo para que essas categorias de análise sejam disseminadas e incorporadas em formações, sejam elas de discentes, docentes em formação inicial e também de docentes na ativa.

Sousa (2018) ressalta

[...] a importância de se compreender a análise do trabalho docente tendo a profissionalidade como dimensão analítica pela perspectiva de gênero nas relações que professores estabelecem com pares, mães/pais das crianças, equipe gestora, bem como com a sociedade em um contexto patriarcal e capitalista, onde vão se tornando docentes mediados por diferentes relações de poder e intervém no ser professor (Sousa, 2018, p. 9).

Reforça-se a importância de abordar a formação do professor e sua relação com toda a comunidade escolar. Quando se trata de um homem num campo historicamente ocupado por mulheres, lembramos que essa predominância se deu a partir da saída dos homens dessa atividade – inicialmente responsáveis pelo ensino, os homens aos poucos deixaram a docência em busca de melhores salários, como enfatiza Louro (2004, p. 449):

Vale lembrar que a atividade docente, no Brasil, como muitas outras sociedades, havia sido iniciada por homens – aqui por religiosos, especialmente jesuítas, no período compreendido entre 1549 e 1759. Posteriormente, foram homens que se ocuparam do magistério com mais frequência, tanto como responsáveis pelas “aulas régias” – oficiais – quanto como professores que se estabeleciam por conta própria.

A mudança no cenário educacional da época teve grande influência do desenvolvimento e das transformações por que a sociedade vinha passando com o processo de “urbanização e industrialização que ampliava as oportunidades de trabalho para os homens”, o que deu origem “à feminização do magistério” (Louro, 2004, p. 449).

A respeito da presença masculina no ambiente escolar, Souza (2017) refere-se às suas experiências vivenciadas no período de estágio obrigatório nos anos iniciais do ensino fundamental. Em seus registros, observou a “estranhezas” e a predominante presença feminina nas salas de aula do referido ciclo.

Nas escolas onde os estágios foram realizados, percebeu-se que há uma escassez de docentes do gênero masculino atuando no campo de trabalho; na oportunidade não foi encontrado nenhum homem exercendo a profissão de professor dos anos iniciais do ensino fundamental em sala de aula. (Souza, 2017, p. 23).

Conforme o pesquisador, muitos pais, estudantes e demais sujeitos da comunidade escolar observavam-no como um ser “descolado”, que não se encaixava como profissional naquela etapa de escolarização; os colegas, inclusive, viam sua presença ali com “olhares desconfiados, estranheza e indagações” (Souza, 2017).

O contexto histórico e social contribuiu e contribui para que os estudos relacionados à temática proposta sejam desenvolvidos e novas perspectivas sejam abordadas, firmando ainda mais a importância de se discutir

[...] os processos de constituição das identidades de professores homens, *desviando-se* do ideário de que a docência está predisposta ao gênero, mas sim ao desejo de ser professor e à profissionalização, sendo fundamental que os docentes construam conhecimentos específicos, não só na formação inicial, mas durante sua atuação, embasamo-nos em autores que defendem as trajetórias percorridas como responsáveis pela constituição identitária docente (Martins, 2017, p. 7, grifo nosso).

Depois dessa breve explanação, busca-se estabelecer relações entre esta pesquisa e as produções acadêmicas sobre a temática “Professor Homem e/ou Docência Masculina nos Anos Iniciais” já realizadas em programas de pós-graduação *stricto sensu*, priorizando suas abordagens de pesquisa e relevância para o cenário científico-acadêmico.

Para este levantamento bibliográfico, foram consultadas as seguintes bases de indexação: o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); o

Google Scholar; e o Repositório Institucional da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que foi adicionado por apresentar uma considerável quantidade de materiais nos resultados apresentados.

Essas plataformas foram selecionadas como principais meios de busca a partir dos resultados encontrados por meio do lançamento dos seguintes descritores: “Docência Masculina nos Anos Iniciais”; “Masculinidade e Docência”; “Professor Homem nos Anos Iniciais” e “Docência Masculina nos Anos Iniciais” + “Tese e Dissertação”. Os descritores foram definidos conforme os resultados se apresentavam; inicialmente, os resultados foram mínimos – o que nos levou a ampliar e condensar os descritores a fim de que o maior número de resultados condizentes com a busca aparecesse.

Ainda que todos os descritores tenham sido condensados, não houve uma predominância num mesmo banco de dados: na prática, foi utilizado um descritor para cada plataforma de busca. Essa delimitação deu-se através dos próprios descritores nos resultados apresentados em cada busca nas quais eles foram utilizados – o que permitiu o uso de autofiltros com suas próprias variações.

Outro dado importante foi o número de indexados apresentados para cada resultado e seu descritor, com discrepantes variações numéricas. Observa-se que os mesmos foram selecionados e utilizados devido aos resultados esperados e de interesse para a realização da pesquisa em si e de acordo com a temática proposta.

Os descritores foram utilizados em todos os bancos de dados acessados, mas não apresentaram retorno em todos os acessos realizados; assim, houve a preocupação de delimitar sua utilização e aplicabilidade.

O recorte temporal para a realização das buscas nos bancos de dados foi fixado em uma década (de 2011 a 2021). O período foi delimitado com base nos resultados obtidos a partir de 2021 – quando iniciamos as buscas nos bancos de dados e, de acordo com os descritores e as filtragens, foram encontrados resultados ainda bastante limitados para a pesquisa –, até 2011 – quando minimamente já haviam sido publicados alguns trabalhos relacionados à temática. Esse período circunscreve dados significativos para a área de pesquisa e conhecimento.

A partir dos resultados encontrados, da identificação dos trabalhos e de sua apuração, foi feita uma catalogação semiestruturada, com base numa ficha de leitura, dos textos selecionados para uma análise mais precisa. Para essa finalidade, seguimos as variáveis citadas por Warde (1993 *apud* Araujo *et al.*, 2014, p. 30):



[...] foram consideradas, para análise dos resumos das teses e dissertações, as seguintes variáveis: a) instituição; b) Estado; c) ano de defesa; d) nível (mestrado, doutorado); e) assunto (principal e secundário); f) referência teórica; g) metodologia; h) linhas de pesquisa.

Todos os dados – título/tema, resumo, capítulos, estrutura e linha de pesquisa – foram discriminados de forma criteriosa. Isso possibilitou uma análise mais detalhada, de modo a observar a fundamentação com relação à problematização e ao destaque dado à temática “Professor Homem e/ou Docência Masculina nos Anos Iniciais”, como também suas referências teóricas.

#### 4.1 Teses e dissertações: resultados quantitativos sobre as bases consultadas

A partir das buscas realizadas nos bancos de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Google Scholar e do Repositório Institucional da UFBA, foi possível encontrar uma quantidade considerável de trabalhos sobre gênero, masculinidades e docência nos anos iniciais do ensino fundamental I – que foram selecionados de acordo com os critérios supracitados.

Para que essas pesquisas fossem selecionadas, foi necessária uma considerável filtragem de análise, uma vez que muitos trabalhos traziam palavras-chave relacionadas à busca, mas estavam descontextualizados e não se relacionavam com a temática proposta; assim, pouquíssimas produções apresentavam os recortes específicos, como se observa no Quadro 1.

Quadro 1 – Número de teses e dissertações listadas e selecionadas, por banco de dados e palavra-chave

BANCOS DE DADOS	PALAVRAS-CHAVE				Total
	“Docência Masculina nos Anos Iniciais”	“Masculinidade e Docência”	“Professor Homem nos Anos Iniciais”	“Docência Masculina nos Anos Iniciais” + “Tese e Dissertação”	
Teses e dissertações listadas (Capes)	1542	-	-	-	
Teses e dissertações selecionadas (Capes)	3	-	-	-	
Teses e dissertações listadas (BDTD)	-	4	2	-	
Teses e dissertações selecionadas (BDTD)	-	2	2	-	

Teses e dissertações listadas (Google Scholar)	-	-	-	6	
Teses e dissertações selecionadas (Google Scholar)	-	-	-	1	
Teses e dissertações listadas (UFBA)	-	828	-	-	
Teses e dissertações selecionadas (UFBA)	-	1	-	-	
<b>Total selecionado</b>	3	3	2	1	9

Fonte: elaboração própria, a partir de buscas nos bancos de dados (2021).

Por meio do levantamento, pode-se verificar um total de 1.542 trabalhos sobre docência masculina nos anos iniciais na base de dados da Capes, quatro trabalhos na BDTD, seis no Google Scholar e 828 trabalhos na UFBA. Do total de 2.394 resultados, foram selecionados nove trabalhos sobre “Professor Homem e/ou Docência Masculina nos Anos Iniciais”, o que representa menos de 1% – mais precisamente, 0,38% dos trabalhos indexados.

Para afunilar as buscas, foram considerados trabalhos que apresentassem dados dos anos iniciais do ensino fundamental como base de pesquisa e que abordassem a temática de professores homens atuando neste ciclo. Pode-se observar que o percentual encontrado nas buscas é inexpressivo em relação ao número total de dissertações e principalmente de teses disponíveis nos repositórios.

No quadro 2, abaixo, estão listados os trabalhos selecionados para este estudo de revisão bibliográfica por ano de publicação.

Quadro 2 – Trabalhos selecionados a partir dos resultados dos descritores por ano de publicação

ANO	TÍTULO	AUTOR
2019	As percepções de professores sobre as influências das masculinidades tóxicas nas vivências pessoais e profissionais	Rafael Ferraz Baptista
2017	A presença do docente do gênero masculino no contexto de escolarização de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental	Anderson Santana de Souza
2017	Masculinidades na cultura escolar dos cursos de licenciatura em pedagogia de instituições públicas e privadas de Teresina – PI	Jânio Jorge Vieira de Abreu

2017	Professores homens nos anos iniciais do ensino fundamental: Os processos de constituição das identidades docentes a partir de narrativas	Lucas Cardoso Martins
2018	A construção da profissionalidade docente do pedagogo do gênero masculino iniciante/ingressante na educação infantil e na alfabetização	Fernando Santos Sousa
2014	O giz cor-de-rosa e as questões de gênero: Os desafios de professores frente à feminização do magistério	Fernanda Francielle de Castro
2013	Silêncio e naturalização na construção das masculinidades na educação básica	Josue Leite dos Santos
2014	Professores Homens: Por uma resignificação da docência nos anos inicial do Ensino Fundamental	Josiane Caroline Machado Carré
2011	Quem é o professor homem dos anos iniciais? Discursos, representações e relações de gênero	Thomaz Spartacus Martins Fonseca

Fonte: elaboração própria, a partir de buscas nos bancos de dados (2021).

Esses trabalhos serão categorizados nas próximas páginas; eles se enquadraram na temática em análise e sugeriram reflexões relevantes a respeito da presença masculina na educação dos anos iniciais do ensino fundamental I; além disso, também argumentaram a respeito de pontos importantes da feminização do magistério, das discussões sobre gênero e da própria docência no referido ciclo.

Quadro 3 – Número de teses e dissertações por instituição de ensino superior

IES	ANO	Mestrado Dissertações	Doutorado Teses	Total
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)	2017	1		3
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb)		1		
Universidade Federal do Piauí (UFPI)			1	
Universidade Federal de São Carlos (Ufscar)	2019	1		1
Universidade Metodista de São Paulo	2014	1		2
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)		1		
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	2011	1		1
Universidade de Brasília (UnB)	2018	1		1
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	2013	1		1
Total				9

Fonte: elaboração própria, a partir de buscas nos bancos de dados (2021).

Observa-se no quadro 3 que não houve predomínio de trabalhos desenvolvidos numa única instituição de ensino superior: as teses e dissertações foram defendidas em diversos programas de pós-graduação *stricto sensu* e linhas de pesquisas. Ainda que se possa observar uma pequena quantidade de dissertações e teses sobre a temática, ressaltamos que é expressivo

o número de IES que tratam do “Professor Homem e/ou Docência Masculina nos Anos Iniciais” em seus programas. As pesquisas mais frequentes são aquelas desenvolvidas nas linhas de “Formação Docente”, “Formação de Professores”, “Profissão Docente” e “Práticas/Processos Educacionais”, como apresentado no quadro 4, abaixo.

Quadro 4 – Número de teses e dissertações por região

<b>Região</b>	<b>IES</b>	<b>Números de pesquisas (Teses e Dissertações)</b>
Região Sul	Universidade Federal do Rio Grande (FURG)	02
	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	
Região Nordeste	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb)	04
	Universidade Federal do Piauí (UFPI)	
	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	
	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	
Região Sudeste	Universidade Federal de São Carlos (Ufscar)	02
	Universidade Metodista de São Paulo	
Região Centro-Oeste	Universidade de Brasília (UnB)	01
Região Norte	-	00

Além dos dados apresentados anteriormente, pode-se observar, como mostra o Quadro 4, uma predominância de produções na Região Nordeste, com um total de 04 produções, demonstrando a preocupação das IES desta região em trabalhar em suas linhas de pesquisa a temática apresentada, estes dados também revelam a falta de produções, no período pesquisado, na Região Norte, o que permite um olhar para produções/pesquisas futuras para as IES desta região.

Quadro 5 – Número de teses e dissertações por linha de pesquisa

<b>Linha de pesquisa</b>	<b>IES</b>
Espaços e Tempos Educativos	FURG
Currículos e Práticas Educacionais	UESB
Formação Docente e Prática Educativa	UFPI
Educação, Cultura e Subjetividade	Ufscar
Formação de Professores	Universidade Metodista de São Paulo
Práticas Escolares e Políticas Públicas	UFSM
Discurso, Práticas, Ideias e Subjetividades em Processos Educativos	UFJF
Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA	UnB
Cultura e Identidade	UFBA

Fonte: elaboração própria, a partir de buscas nos bancos de dados (2021).

O quadro 4 discrimina as linhas de pesquisa dos trabalhos selecionados, que mostram um importante dado de filtragem: a predominância das linhas de pesquisa sobre formação de professores – como se pode observar, das nove IES filtradas, três programas têm em suas grades linhas que pesquisam a formação de professores: “Formação Docente e Prática Educativa” (UFPI), “Formação de Professores” (Universidade Metodista de São Paulo) e “Discurso, Práticas, Ideias e Subjetividades em Processos Educativos” (UFJF). Esses dados solidificam a importância de se discutir e estudar sobre a formação docente e seu exercício – e mostram sua predominância sobre as demais linhas, principalmente sobre os programas que discutem a prática docente.

A partir dos dados já apresentados e da análise dos resumos dos trabalhos, observam-se no quadro 5 as concepções de método/metodologias de cada um deles.

Quadro 6 – Autores de acordo com sua concepção de método e/ou metodologia

Concepções de método e/ou metodologias	Autor(a)
Investigação narrativa, (auto)biográfico	Martins (2017)
Entrevista semiestruturada – Teórico: Michel Foucault (2008, 1999, 1995)	Souza (2017)
Pesquisa documental – Teóricos: Pierre Bourdieu (1999); Peter Burke (2004); Robert W. Connel (1995); Daiane Antunes Vieira Pincinato (2007), Dominique Júlia (2001) e Antonio de Pádua Carvalho Lopes (1999)	Abreu (2017)
Grupo operativo, coleta de dados – Teóricos: Pichon-Rivière (2005) e Bardin (2011)	Baptista (2019)
Revisão bibliográfica, pesquisa qualitativa com entrevistas	Castro (2014)
Estudo de caso, história oral temática – Teóricos: Louro (1990, 1996, 2002, 2003, 2009), Badinter (1993), Connel (1995), Scott (1990), Tambara (1998), Oliveira (2004), Rabelo (2008, 2009, 2010) e Meihy (1995)	Carré (2014)
Pós-estruturalista – Teórico: Michel Foucault (2008)	Fonseca (2011)
Materialismo histórico-dialético	Sousa (2018)
Pesquisa qualitativa descritiva – Teórico: Bardin (2011)	Santos (2013)

Fonte: elaboração própria, a partir de buscas nos bancos de dados (2021).

Os dados apresentados sobre as concepções de método e/ou metodologias no quadro 5 possibilita ao leitor vislumbrar os mais diversos meios de se realizar uma pesquisa com a temática sugerida – e como se organizam os teóricos/pesquisadores/estudiosos e as IES quanto às demandas acadêmicas que seus programas de pós-graduação concentram nas linhas de educação, como será observado no quadro 6.

Quadro 7 – Teses e dissertações de acordo com o programa de pós-graduação *stricto sensu*

Programa	Programa de Pós-Graduação em Educação	Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade
Número de trabalhos	08	01
Autores	Fonseca (2011) Carré (2014) Castro (2014) Abreu (2017) Martins (2017) Souza (2017) Sousa (2018) Baptista (2019)	Santos (2013)

Fonte: elaboração própria, a partir de buscas nos bancos de dados (2021).

O quadro mostra um panorama dos programas de pós-graduação *stricto sensu* coletados por meios das buscas. É possível perceber que o tema sugerido para este trabalho não se restringe aos programas de educação, mas já vem sendo estudado, ainda que timidamente, por áreas diversificadas, como exposto no quadro 6 – “Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade”.

Os trabalhos indexados selecionados para esta revisão do tipo estado do conhecimento são de grande relevância para os estudos direcionados à temática proposta. Deve-se ressaltar a validade de uma estrutura de resumo que esteja de acordo com as normas técnico-científicas, como bem definido pela NBR 6028 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) – atualizada no ano de 2021:

- 4.1.1 O resumo deve ressaltar sucintamente o conteúdo de um texto. A ordem e a extensão dos elementos dependem do tipo de resumo (informativo ou indicativo) e do tratamento que cada item recebe no documento original.
- 4.1.2 O resumo deve ser composto por uma sequência de frases concisas em parágrafo único, sem enumeração de tópicos.
- 4.1.3 Em documento técnico ou científico, recomenda-se o resumo informativo.
- 4.1.4 Convém usar o verbo na terceira pessoa. (ABNT NBR 6028, 2021, p. 2).

Conectando o resumo e todo o trabalho, destaca-se a importância da escolha das palavras-chave, que estabelecem uma ligação precisa com o *corpus* da produção. Sobre elas, a ABNT diz que:

As palavras-chave devem figurar logo abaixo do resumo, antecedidas da expressão Palavras-chave, seguida de dois-pontos, separadas entre si por ponto e vírgula e finalizadas por ponto. Devem ser grafadas com as iniciais

em letra minúscula, com exceção dos substantivos próprios e nomes científicos.

EXEMPLO Palavras-chave: gestação; cuidado pré-natal; *Aedes aegypti*; IBGE; Brasil. (ABNT, 2021, p. 2).

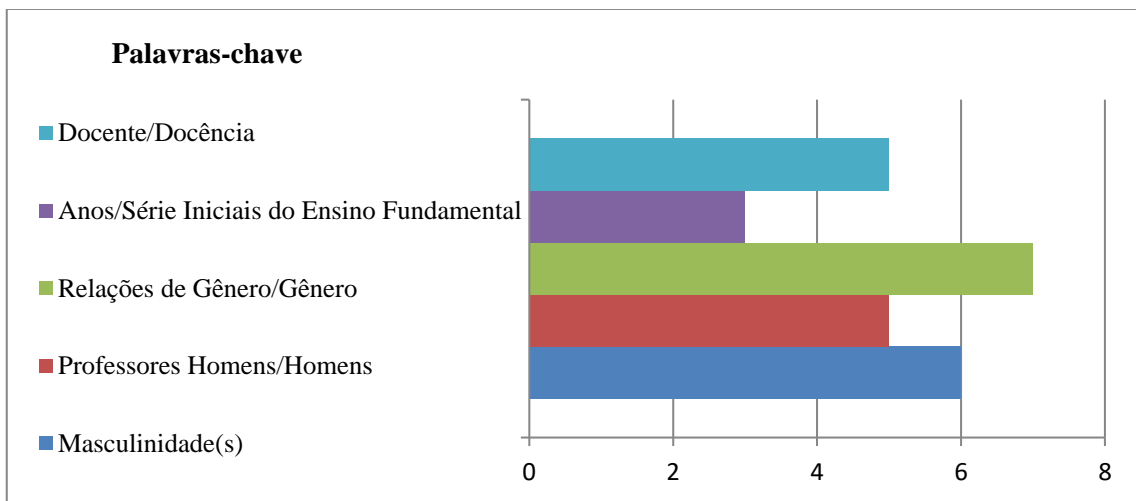
Quadro 8 – Palavras-chave de acordo com o autor e ano de publicação

<b>Autor</b>	<b>Palavras-chave</b>
Fonseca (2011)	Formação de professores; Relações de gênero; Masculinidades; Sexualidade.
Santos (2013)	Homens; Masculinidades; Educação Básica; Corpo.
Carré (2014)	Gênero; Professores homens; Anos iniciais do ensino fundamental.
Castro (2014)	Feminização do magistério; Professores homens; Gênero. Estigma e preconceito; Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.
Abreu (2017)	Homens; Masculinidades; Feminilidades; Pedagogia; Cultura escolar.
Martins (2017)	Professores homens; Identidade docente; Gênero e docência.
Souza (2017)	Currículo; Gênero; Práticas curriculares; Masculinidade; Anos iniciais do ensino fundamental.
Sousa (2018)	Trabalho docente; Pedagogos. Gênero; Profissionalidade; Relações de gênero.
Baptista (2019)	Masculinidade hegemônica; Docência masculina; Docência e masculinidades.

Fonte: elaboração própria, a partir de buscas nos bancos de dados (2021).

A partir da análise das palavras-chave – etapa imprescindível e que permitiu ajustar os marcadores para a seleção das teses e dissertações –, observou-se que alguns termos foram de extrema relevância para a pesquisa e se destacaram em vários dos artigos, como: Masculinidade(s); Professores Homens/Homens; Relações de Gênero/Gênero; Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental; e Docente/Docência, como apresentado no gráfico 1.

Gráfico 1 – Palavras-chave que mais apareceram nos trabalhos selecionados



Fonte: elaboração própria, a partir de buscas nos bancos de dados (2021).

Ainda que não tenham aparecido com tanta frequência/destaque em todos os trabalhos pesquisados, as demais palavras-chave também tiveram a mesma relevância para a seleção dos textos indexados a partir dos resultados das buscas/pesquisas.

#### **4.2 Teses e dissertações: resultados qualitativos sobre as bases consultadas**

Com base na pesquisa e nos resultados indexados, foram selecionadas as dissertações de Martins (2017), Souza (2017), Baptista (2019), Castro (2014), Carré (2014), Fonseca (2011), Sousa (2018) e Santos (2013) e a tese de Abreu (2017).

A seguir, descreveremos os resultados das buscas com base numa primeira leitura, em que focamos sobretudo o resumo, a introdução e as conclusões de cada trabalho selecionado para esta análise.

##### Dissertação 1:

O primeiro trabalho trata-se de uma pesquisa pós-estruturalista do pesquisador Thomaz Spartacus Martins Fonseca (2011), cujo título é “Quem é o professor homem dos anos iniciais? Discursos, representações e relações de gênero”. O autor se baseia nas reflexões de Foucault e outros autores, e segue como norte os estudos sobre gênero, masculinidades, formação de professores, docência e identidades. O objetivo da pesquisa é “conhecer quais os discursos e representações de gênero e masculinidades surgem na escola a partir da presença do professor homem dos anos iniciais, e de que forma estes discursos contribuem como sua subjetivação”.

Fonseca (2011) discute questões relacionadas à predominância do sexo feminino na docência nos anos iniciais do ensino fundamental, e como a linguagem, em parte, é responsável pela construção do sujeito. O autor finaliza o trabalho expondo seus anseios sobre a temática abordada e espera que sua pesquisa, assim como outras, venha possibilitar “novos questionamentos” e outras explorações acadêmicas sobre a presença de homens na “Educação de crianças”.

##### Dissertação 2:

O segundo trabalho selecionado é uma pesquisa descritiva-qualitativa desenvolvida pelo pesquisador Josue Leite dos Santos (2013), cujo título é “Silêncio e naturalização na construção das masculinidades na educação básica”. O trabalho reflete sobre a “escola no processo de materialidade dos corpos enquanto artefatos performativos das masculinidades” e como as



unidades de educação básica e seus currículos se posicionam “frente às políticas de masculinidades”, partindo dos alicerces pré-estabelecidos sobre a heterossexualidade que estabelece/estabeleceu as “estruturas culturais da sociedade”.

Conforme Santos (2013), os “dados foram analisados à luz da análise de conteúdo baseada em Bardin, o que resultou nas verificações de que os caminhos tomados pela escola não estão neutros ou isentos de práticas políticas intencionais”. O autor finaliza o trabalho ao expor que as “melhorias nos campos das sexualidades e gênero não serão efetivadas na escola enquanto o modelo de referência for este que está consolidado no paradigma da modernidade”.

#### Dissertação 3:

O terceiro trabalho é um estudo de caso que trabalha a história oral temática, desenvolvido por Josiane Caroline Machado Carré (2014), intitulado “Professores homens: Por uma resignificação da docência nos anos iniciais do ensino fundamental”. O trabalho busca “compreender em que medidas as representações de gênero influenciam a imagem e a receptividade do professor homem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”. Por meio de entrevistas, destacam-se os depoimentos de cinco docentes formados em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no período de 1984 a 2012, em que se discutem as demandas masculinas no curso.

A autora também destaca a importância das reflexões sobre as relações de gênero e contextualiza os movimentos feministas e a introdução aos estudos de gênero. Como fundamentação teórica, utiliza-se de referências de pesquisadores da área, como Louro (1990, 1996, 2002, 2003, 2009), Connel (1995), Scott (1990), dentre outros. Por fim, Carré (2014) destaca que foi possível verificar, por meio das entrevistas e pesquisas, como ainda existem “traços de resistência sobre a presença do professor nos Anos Iniciais” e que o “objeto da análise desta investigação merece atenção” – o que justifica a produção de mais estudos referentes à temática proposta, uma área de análise pouco explorada.

#### Dissertação 4:

O quarto trabalho é uma revisão bibliográfica desenvolvida por meio de pesquisa qualitativa e entrevistas. A dissertação de Fernanda Francielle de Castro (2014) traz como título “O giz cor-de-rosa e as questões de gênero: Os desafios de professores frente à feminização do magistério”. Em sua pesquisa, a autora faz uma contextualização histórica da predominância feminina na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental – e da entrada de

estudantes do sexo masculino do curso de Pedagogia e, posteriormente, nas salas de aula dos referidos ciclos de ensino.

Com essa finalidade, foram entrevistados 22 participantes, entre estudantes de cursos de Pedagogia e professores/professoras da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. No final de sua pesquisa, Castro (2014) expõe inquietações sobre as “relações de preconceito e estigma” e suas constatações “em torno de buscar como essas reações ocorrem para com os sujeitos entrevistados, discutindo as relações de gênero, e masculinidade em ambientes feminizados”. A autora destaca a importância de debater a temática e como, através de suas discussões, foi possível dar uma pequena contribuição para a “área acadêmica, no que diz respeito à masculinidade e docência”.

#### Dissertação 5:

O quinto trabalho diz respeito a uma pesquisa documental desenvolvida por Jânio Jorge Vieira de Abreu (2017), intitulada “Masculinidade na cultura escolar dos cursos de licenciatura em Pedagogia de Instituições Públicas e Privadas de Teresina – PI”. Em sua pesquisa, o autor busca “compreender como se constroem e reconstróem as masculinidades na cultura escolar desses cursos e das instituições formadoras”; para isso, utiliza-se de diversos pesquisadores que são referências em pesquisas sobre educação, gênero e história cultural.

Abreu (2017) desenvolveu a pesquisa por meio da aplicação de questionários, que contemplaram 79 participantes – dentre eles, 68 discentes e 11 docentes –, observando suas características raciais, sociais e econômicas, bem como as oportunidades que lhes foram oferecidas para realizarem seus estudos. O autor também discutiu as relações entre “os homens e o magistério” e a feminização da atividade. Por fim, o autor faz reflexões sobre as temáticas abordadas e espera “contribuir para a desconstrução de estereótipos de sexo e de gênero”, enfatizando a importância de instituições de ensino que formem sujeitos para além da orientação sexual, promovendo “equidade de gênero”.

#### Dissertação 6:

O sexto trabalho é uma investigação narrativa e (auto)biográfica desenvolvida por Lucas Cardoso Martins (2017), cujo título é “Professores homens nos anos iniciais do ensino fundamental: os processos de constituição das identidades docentes a partir de narrativas”. Em sua dissertação, o autor explora as “experiências narradas e os significados atribuídos a elas. Foram entrevistados quatro professores homens, a fim de apreender elementos significativos de sua atividade, como a escolha da profissão docente e os caminhos da formação docente, dentre

outros aspectos. Foram utilizados aportes históricos sobre as constituições da docência com crianças do gênero feminino.

Ao concluir, Martins (2017) defende a democratização do ambiente escolar, a fim de que rompa com as barreiras da discriminação, e destaca os desafios da profissão docente e sua importância, ressaltando que somente a “partir da prática, dos erros e acertos” é que se constroem as identidades docentes.

#### Dissertação 7:

O sétimo trabalho trata-se de uma entrevista semiestruturada, realizada pelo autor Anderson Santana de Souza (2017), intitulada “A presença do docente do gênero masculino no contexto de escolarização de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental”. O objetivo do trabalho é “identificar e analisar quais os discursos que estão presentes nas narrativas dos sujeitos pesquisados quando se tem um profissional do gênero masculino ocupando e atuando no processo de escolarização de crianças”.

Souza (2017) utiliza como referência os pressupostos teóricos de Michel Foucault, por compreender “que os discursos utilizados pelos sujeitos em determinado tempo e espaço são instrumentos que estes utilizam para dar sentido ao mundo em sua volta”. Assim, o pesquisador reforça a importância de estimular as pesquisas a respeito da atuação masculina na educação, principalmente “nos espaços considerados de dominação feminina”, o que ajuda “na construção de uma sociedade menos sexista”.

#### Dissertação 8:

O oitavo trabalho foi desenvolvido pelo autor Fernando Santos Sousa (2018) por meio do método materialista histórico-dialético e de entrevistas semiestruturadas, cujo título é “A construção da profissionalidade docente do pedagogo do gênero masculino iniciante/ingressante na educação infantil e na alfabetização”. Em sua pesquisa, o autor discorre sobre “a escola enquanto espaço de atuação de professoras e professores”, que “está permeada pelas relações de gênero, seja por sua constituição histórica ou na atividade docente exercida em seu processo de trabalho”, observando que, ainda assim, a escola é um espaço de desconstrução permeado por concepções historicamente construídas – dentre elas, a de que a pedagogia, predominantemente feminina, coloca em contradição a inserção de homens nessa área, o que leva muitos deles a desistir da profissão.

A partir dos levantamentos e entrevistas realizados, Sousa (2018) aponta “diferentes contradições no processo de construção da profissionalidade docente desses professores” e

destaca “a importância de se compreender a análise do trabalho docente tendo a profissionalidade como dimensão analítica pela perspectiva de gênero”, observando as relações que professores criam com seus pares, com as famílias dos educandos e com a equipe gestora numa sociedade historicamente patriarcal e capitalista.

#### Dissertação 9:

O nono trabalho, de Rafael Ferraz Baptista (2019) se utiliza da coleta de dados e do grupo operativo e traz como título “As percepções de professores sobre as influências das masculinidades tóxicas nas vivências pessoais e profissionais”. Na pesquisa, expõem-se as percepções sobre como os homens se enquadram na sociedade por seus padrões de masculinidade e virilidade, tendo como ponto norteador o espaço escolar, e como os padrões preestabelecidos socialmente através dos modelos hegemônicos de masculinidade influenciam a docência masculina, permeada por professores heterossexuais ou homossexuais.

Conforme Baptista (2019), a pesquisa concluiu que

as masculinidades tóxicas contaminam e condicionam a formação do homem, colocando-o em situação de subordinação em relação à masculinidade hegemônica e por consequência esses valores se reproduzem no ambiente escolar, reforçando as relações tóxicas, acarretando em práticas carentes de afetividade e pautadas no medo e no autoritarismo. (p. 07).

O autor finaliza ressaltando a importância de se desenvolverem novas pesquisas que deem suporte à formação de uma cultura escolar que se baseie na valorização das subjetividades dos indivíduos.

Cumprindo a proposta inicial, os nove trabalhos foram selecionados para esta revisão bibliográfica com base em sua relevância e na relação com a temática central – “Professor Homem e/ou Docência Masculina nos Anos Iniciais”. Foram analisados o resumo, as principais considerações e as contribuições para o avanço nas pesquisas relacionadas à área de conhecimento de cada estudo.

Apesar da centralidade da temática citada acima, foram identificadas três dissertações e uma tese com temáticas que se diferenciam das demais – mais abrangentes –, mas que se encaixam como subtemas da pesquisa principal; são elas as dissertações de Castro (2014), Baptista (2019) e Santos (2013) e a tese de Abreu (2017).

Com base na leitura da dissertação de Castro (2014) e suas palavras-chave – “Feminização do magistério; Professores homens; Gênero. Estigma e preconceito; Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental” –, constatou-se que sua pesquisa, apesar de

se enquadrar numa temática diferente, se encaixa perfeitamente na proposta aqui apresentada – “Professor Homem e/ou Docência Masculina nos Anos Iniciais”. Evidencia-se que se trata da inserção de profissionais homens numa área com histórico de predomínio feminino, assim como das constituições sobre gênero na área de pesquisa – os anos iniciais do ensino fundamental.

A partir da leitura inicial e das palavras-chave descritas por Baptista (2019) – “Masculinidade hegemônica”, “Docência masculina”. “Docência e masculinidades” –, pode-se observar, assim como na pesquisa de Castro (2014), o enquadramento da dissertação na proposta principal desta revisão bibliográfica. O autor reflete e pesquisa sobre a constituição do profissional docente homem e suas percepções sobre a influência da masculinidade hegemônica. Nas palavras do próprio autor,

[...] o estudo objetivou compreender a percepção dos professores acerca da influência dos padrões hegemônicos de masculinidade, identificar como os docentes lidam com as influências das masculinidades tóxicas e entender o modo como as toxicidades, oriundas do padrão hegemônico, interferem nas vivências de professores heterossexuais e de professores homossexuais. Assim, definimos a seguinte questão de pesquisa: Quais as percepções dos docentes acerca das influências das masculinidades tóxicas na construção de suas identidades? De que forma os valores de um padrão hegemônico de masculinidade interferem na formação desses indivíduos enquanto homens e enquanto docentes? (Baptista, 2019, p. 8).

Santos (2013) diz, sobre sua pesquisa, que ela

[...] consistiu na reflexão acerca da escola no processo de materialidade dos corpos enquanto artefatos performativos de masculinidades, cujo objetivo é analisar como a escola de educação básica, através dos atos de currículo, se posiciona frente a uma política das masculinidades (p. 8).

Esses pressupostos foram norteados por análises de conteúdo inspiradas em Bardin (2011), “o que resultou nas verificações de que os caminhos tomados pela escola não estão neutros ou isentos de práticas políticas intencionais” (Santos, 2013, p. 8).

O trabalho de Abreu (2017) tem como objetivo

[...] analisar as masculinidades na cultura escolar dos cursos de Licenciatura em Pedagogia de instituições públicas e privadas de Teresina/PI, Brasil, buscando compreender como se constroem e reconstroem as masculinidades na cultura escolar desses cursos e das instituições formadoras (p. 4).

Constata-se a relevante argumentação sobre “Educação, Gênero e História Cultural” em seu trabalho, bem como as reflexões sobre os

[...] diversos fatores contribuíram para a baixa presença dos homens nos cursos pesquisados: os bons resultados obtidos com o trabalho feminino no magistério; o afastamento masculino em decorrência dos baixos salários; o aumento da carga-horária docente e a ampliação do mercado de trabalho. Em síntese, todos esses fatores podem ser atribuídos à transformação de valores de uma sociedade patriarcal e androgênica possibilitando mais espaço para as mulheres na sociedade em contradição com a desvalorização do magistério e uma concepção de homem provedor (Abreu, 2017, p. 4).

Martins (2017) reflete e problematiza os processos de constituição das identidades docentes de professores homens que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, como foco no município de Rio Grande (RS). Como método de pesquisa,

[...] utiliza-se da investigação narrativa, empregando o método auto(biográfico), considerando as experiências narradas e os significados atribuídos a elas, sendo entrevistados quatro professores homens, a fim de apreender elementos significativos, como a escolha pela profissão, os caminhos da formação docente, as experiências enquanto professores, bem como os desafios e as possibilidades que se apresentam na prática profissional, as relações estabelecidas com os sujeitos que interpelam o trabalho docente e principalmente as construções e reconstruções das identidades destes profissionais (Martins, 2017, p. 7).

Souza (2017) realizou um estudo a respeito da presença do docente do gênero masculino no processo de escolarização de crianças, e destaca de forma mais específica que

[...] buscou, a partir das falas de duas professoras colegas de trabalho de dois professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e de quatro mães de crianças estudantes alunas dos professores, identificar e analisar quais os discursos que estão presentes nas narrativas dos sujeitos pesquisados quando se tem um profissional do gênero masculino ocupando e atuando no processo de escolarização de crianças (Souza, 2017, p. 7).

Com o objetivo de buscar compreender em que medida as representações de gênero influenciam a imagem e a receptividade do professor homem nos anos iniciais do ensino fundamental, Carré (2014) baseia-se em vários autores que norteiam seu referencial teórico sobre a temática, e, a partir deles, reflete sobre as questões de gênero e masculinidade como construções sociais.

Fonseca (2011) desenvolveu, em suas pesquisas, reflexões embasadas em Michel Foucault, e

[...] busca mais questionamentos e apontamentos do que pretensas verdades, norteado pelos estudos sobre gênero, masculinidades, formação de professores, docência e identidades de autores como Guacira Lopes Louro, Stuart Hall, Tomaz Tadeu da Silva, Jorge Larrosa, Marília Pinto Carvalho, Elizabete Franco Cruz, Joan Scott, Sandra Corazza e Anderson Ferrari, entre outros [...] (Fonseca, 2011, p. 4.).

Fonseca ressalta as questões sobre a escola a partir do adentramento e da presença de professores homens nos anos iniciais e suas contribuições para os discursos sobre a masculinidade.

Por fim, Sousa (2018) norteia sua pesquisa pelas relações de gênero e pela atuação de professores e professoras, como também pelas composições históricas da construção da docência e da pedagogia como atributo feminino.

Professoras e professores são parte desse espaço em diferentes mediações na construção de sua profissionalidade e no processo de inserção, etapa da atividade profissional permeada por dificuldades e descobertas, entre elas a questão do gênero. Em se tratando da pedagogia, área historicamente constituída, associada a atributos femininos e com predominância de mulheres, tais dificuldades e descobertas podem se acentuar ainda mais, quando direcionamos o olhar a pedagogos do gênero masculino [...] (Sousa, 2018, p. 9).

O autor firma o que é historicamente conceituado, mas frequentemente não aprofundado: quando as discussões de gênero adentram o ambiente escolar, mais precisamente nos ciclos predominantemente permeados pelo sexo feminino – que representam a figura materna como algo insubstituível aos olhos de uma sociedade patriarcal e machista –, vislumbra-se o homem como um ser não apropriado para adentrar esse espaço com a finalidade de ensinar ou demonstrar afeto, uma que os mesmos objetivos não condizem com sua estruturação social.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo o conteúdo pesquisado para a escrita desta dissertação foi embasado em autores que desenvolveram e desenvolvem seus estudos com o olhar voltado à história da educação e que consideram as discussões sobre esse processo histórico importantes para o meio acadêmico. Embora alguns aspectos temporais/históricos não tenham sido contemplados neste texto, enfatizamos o percurso histórico da educação – que teve início no Brasil Colonial, com a chegada dos padres jesuítas, e a criação das primeiras instituições de ensino para os meninos/homens da alta sociedade – e todas as suas construções e contribuições acadêmicas (norteadas pelo masculino e pela estrutura curricular e social).

Destacamos também a falta da presença feminina no magistério em seus primórdios, pois às mulheres não era permitido ter uma profissão ou matricular-se numa escola regular. Essa proibição só foi revogada no final do período imperial, devido à escassez de professores homens nas escolas normais, motivada pela desvalorização da docência – que impeliu os docentes a buscar outras atividades com melhor remuneração. Isso abriu possibilidades, embora com restrições, para o início da feminização do magistério. Essas relações ampliaram as discussões e serviram para estabelecermos o item sobre a categoria gênero como categoria histórica de análise, no capítulo 3.

Para fomentar as discussões, buscamos por produções científicas que discorressem sobre o “Professor Homem e/ou Docência Masculina nos Anos Iniciais”. Os resultados foram escassos para um estudo de retomada bibliográfica mais aprofundada, considerando a pequena produção científica sobre o tema nos programas de pós-graduação *stricto sensu* ao longo de uma década (2011-2021) – de menos de um trabalho por ano.

No que concerne às buscas realizadas e aos trabalhos indexados, vale ressaltar que todos se mostraram importantes quanto à temática proposta e desenvolvida e aos meios de produção – mesmo em quantidade reduzida. Destaca-se que

[...] os estudos sobre masculinidade são considerados recentes, visto que surgiram com maior intensidade a partir da década de 1990, devido a alguns interesses, como, por exemplo, as agências financiadoras nacionais e internacionais que objetivavam ter um maior conhecimento sobre os homens para melhor direcionar as práticas de controle de natalidade em países em desenvolvimento. Ou seja, os homens passaram a ser vistos como objeto de estudo devido às preocupações com questões de saúde, questões que, até então, era focalizadas apenas no público feminino (Coelho; Carloto, 2007 *apud* Gonçalves, 2009, p. 30).



Assim, constata-se que, mesmo que os conteúdos sejam importantes para o cenário acadêmico contemporâneo, os estudos sobre professores homens nos anos iniciais do ensino fundamental e sobre gênero e masculinidades na educação, principalmente nesta etapa de ensino, ainda são muito recentes. Embora todas as pesquisas da bibliografia geral analisadas nesta revisão bibliográfica tenham sido norteadas por estudos sobre os homens, ressaltamos que este direcionamento teve como prioridade a saúde masculina.

Portanto, espera-se que, por intermédio desta dissertação e de outros estudos sobre a temática, possamos ressaltar a importância de discutir, pesquisar e analisar as mais diversas formas de construção da identidade do professor em seu contexto histórico e social, independentemente de raça, gênero, classe e/ou religião.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Jânio Jorge Vieira de. *Masculinidades na Cultura Escolar dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia de Instituições Públicas e Privadas de Teresina-PI*. 2017. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. *Nordestino: uma invenção do falo. Uma história do gênero masculino (Nordeste, 1920-1940)*. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2013. (Coleção Entregêneros).
- ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 96, p. 71-78, fev. 1996.
- ARAUJO, Carla Busato Zandavalli M.; CARMO, Carliani Portela do; BEZERRA, Vinícius de Oliveira; FREITAS, Antonio Victor Alves de. A produção científica sobre a Educação a Distância em Mato Grosso do Sul: lacunas e tendências. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 13, n. 30, p. 26-52, 2014.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *ABNT NBR 6028: informação e documentação: Resumo: apresentação*. Rio de Janeiro: ABNT, 2021.
- BAPTISTA, Rafael Ferraz. *As percepções de professores sobre as influências das masculinidades tóxicas nas vivências pessoais e profissionais*. 2019. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, maio/ago. 2011.
- CALDAS, Iandra Fernandes. História da profissão docente no Brasil: debates e representações. In: CASTRO, Paula Almeida de et al. (org.). *VII Conedu – Escola em tempos de conexões*, v. 2. Campina Grande: Realize Editora, 2022. p. 1668-1690.
- CARRÉ, Josiane Caroline Machado. *Professores homens: Por uma ressignificação da docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; RABAY, Glória. Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 3-12, jan./abr. 2015.
- CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. *Perfil do professor da educação*. Brasília: Inep, 2018. (Série Relatos de Pesquisa, 41).
- CASTRO, Fernanda Francielle de. *O giz cor-de-rosa e as questões de gênero: os desafios de professores frente à feminização do magistério*. 2014. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014.
- CATANI, Denice Barbara. Estudos de história da profissão docente. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 585-599.

CONNEL, Robert W. Políticas da masculinidade. *Educação e Realidade*, v. 20, n 2, p. 185-206, jul./dez. 1995.

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

FONSECA, Thomaz Spartacus Martins. *Quem é o professor homem dos anos iniciais?* Discursos, representações e relações de gênero. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

GIFFIN, Karen. A inserção dos homens nos estudos de gênero: contribuições de um sujeito histórico. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 10, n. 1, p. 47-57, 2005.

GONÇALVES, Josiane Peres. *O perfil profissional e representações de bem-estar docente e gênero em homens que tiveram carreiras bem-sucedidas no magistério*. 2009. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2019*. Brasília: Inep, 2021.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2019*. Brasília: Inep, 2020. Acesso em: 05 jun. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. *Educação & Realidade*, v. 20, n. 2, p. 101-132, jul./dez. 1995.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma pesquisa pós-estruturalista*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary del (org.). *História das mulheres no Brasil*. 7. ed. São Paulo; Contexto, 2004. p. 443 - 481.

LIMA, Tema Cristiane Sasso de. MIOTO, Regina Tamasso. Ensaio – Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Rev. Katál*. Florianópolis v.10 n. esp. P. 37-45 2007.

MARTINS, Lucas Cardoso. *Professores homens nos anos iniciais do ensino fundamental: os processos de constituição das identidades docentes a partir de narrativas*. 2017. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2017.

RIBEIRO, Márden de Pádua. História da formação de professores no Brasil colônia e império: um resgate histórico. *Temporalidades*, Belo Horizonte, v. 7 n. 2, p. 410-434, mai./ago. 2015.

SANTOS, Josué Leite dos. *Silêncio e naturalização na construção das masculinidades na educação básica*. 2013. 182 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

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

SOUSA, Fernando Santos. *A construção da profissionalidade docente do pedagogo do gênero masculino iniciante/ingressante na educação infantil e na alfabetização*. 2018. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SOUZA, Anderson Santana de. *A presença do docente do gênero masculino no contexto de escolarização de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental*. 2017. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.

VIANNA, Cláudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (org.). *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações*. Brasília: Abaré, 2013. p. 159-180.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu*, v. 17-18, p. 81-103, 2002.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna. ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Rev. Diálogo Edu.*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

## APÊNDICE

<b>Ficha de Caracterização dos Estudos</b>	
<b>Título:</b>	QUEM É O PROFESSOR HOMEM DOS ANOS INICIAIS? Discursos, Representações e Relações de Gênero.
<b>Autor(a):</b>	THOMAZ SPARTACUS MARTINS FONSECA
<b>Objetivo:</b>	Conhecer quais os discursos e representações de gênero e masculinidade surgem na escola a partir da presença do professor homem nos anos iniciais, e de que forma estes discursos contribuem para sua subjetivação.
<b>Questão de investigação:</b>	Os discursos, as representações e as relações de gênero que se constituem quando há a presença de professores homens nos anos iniciais do Ensino Fundamental, segmento de domínio quase exclusivamente feminino.
<b>Principais referenciais teóricos para abordagem da temática:</b>	Guacira Lopes Louro, Stuart Hall, Tomaz Tadeu da Silva, Jorge Larrosa, Marília Pinto Carvalho, Elizabete Franco Cruz, Joan Scott, Sandra Corazza e Anderson Ferrari, entre outros.
<b>Contexto:</b>	
<b>Sujeitos:</b>	Dois professores homens dos anos iniciais, gestoras e professoras que atuam diretamente com estes professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
<b>Tipologia/Abordagem de pesquisa:</b>	Perspectiva pós-estruturalista, embasado nas reflexões de Michel Foucault.
<b>Principais resultados:</b>	A partir de sua pesquisa, o autor não apresenta resultados, mas suscita novos questionamentos sobre a presença do profissional homens nos anos iniciais, como: “Poderíamos pensar que ser professor homem dos anos iniciais torna-se “normal” desde que os maridos não saibam, ou seja, desde que estes professores não existam fora da escola?”; “O que significa e quais as transformações acarretariam para a Educação se mais homens se lançarem no magistério dos anos iniciais? Haveria transformações? Como ficaria as relações de cuidado e de poder nesta escola não mais tão feminizada?”.
<b>Conclusões:</b>	Que esta pesquisa sirva para detonar “explosivos” que tragam novos questionamentos. Pois existem homens que abordam a profissionalização do magistério nos anos iniciais como uma carreira que escolheram para se realizarem e serem felizes. Quem sabe, até mesmo, felizes para sempre!

<b>Ficha de Caracterização dos Estudos</b>	
<b>Título:</b>	SILÊNCIO E NATURALIZAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DAS MASCULINIDADES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

<b>Autor(a):</b>
JOSUE LEITE DOS SANTOS
<b>Objetivo:</b>
Reflexão acerca da escola no processo de materialidade dos corpos enquanto artefatos performativos de masculinidades, cujo objetivo é analisar como a escola de educação básica, através dos atos de currículo, se posiciona frente a uma política das masculinidades.
<b>Questão de investigação:</b>
O ponto de partida está na convicção de que a heterossexualidade, como a pedra angular dos alicerces da construção das estruturas culturais da sociedade, produz sujeitos legítimos, normais e naturais em detrimento da produção de outros que serão destinados à abjeção, ao silêncio, à violência, a patologia e a ilegalidade
<b>Principais referenciais teóricos para abordagem da temática:</b>
Bardin.
<b>Contexto:</b>
Rede pública estadual de educação do estado da Bahia, do município de Jequié-BA.
<b>Sujeitos:</b>
Professores da educação básica.
<b>Tipologia/Abordagem de pesquisa:</b>
Qualitativa descritiva.
<b>Principais resultados:</b>
Os dados foram analisados à luz da análise de conteúdo baseada em Bardin, o que resultou nas verificações de que os caminhos tomados pela escola não estão neutros ou isentos de práticas políticas intencionais.
<b>Conclusões:</b>
As melhorias nos campos das sexualidades e gênero não serão efetivadas na escola enquanto o modelo de referência for este que está consolidado no paradigma da modernidade

<b>Ficha de Caracterização dos Estudos</b>	
<b>Título:</b>	PROFESSORES HOMENS: POR UMA RESSIGNIFICAÇÃO DA DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
<b>Autor(a):</b>	JOSIANE CAROLINE MACHADO CARRÉ
<b>Objetivo:</b>	Compreender em que medida as representações de gênero influenciam imagem e a receptividade do professor homem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
<b>Questão de investigação:</b>	Histórico sobre a inserção do homem neste curso e compreender as motivações que os levaram a cursá-lo. Reflexão sobre as questões de gênero, contextualizando os movimentos feministas e a introdução sobre as questões de gênero.
<b>Principais referenciais teóricos para abordagem da temática:</b>	Louro (1990, 1996, 2002, 2003, 2009), Badinter (1993), Connell (1995), Scott (1990), Tambara (1998), Oliveira (2004), Rabelo (2008, 2009, 2010) e Meihy (1995)
<b>Contexto:</b>	Curso de Pedagogia da UFSM, no período de 1984-2012.
<b>Sujeitos:</b>	Cinco professores

<b>Tipologia/Abordagem de pesquisa:</b>
Estudo de caso, aliado à metodologia da pesquisa quantitativa e qualitativa e a história oral temática.
<b>Principais resultados:</b>
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.
<b>Conclusões:</b>
O que fica é que o objeto de 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.

<b>Ficha de Caracterização dos Estudos</b>
<b>Título:</b>
O GIZ COR-DE-ROSA E AS QUESTÕES DE GÊNERO: OS DESAFIOS DE PROFESSORES FRENTE À FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO.
<b>Autor(a):</b>
FERNANDA FRANCIELLE DE CASTRO
<b>Objetivo:</b>
Investigar os desafios por esses sujeitos que se inserem em um universo predominantemente feminino, buscando desvelar se há indícios de preconceito ou mesmo de estigma, relacionados às questões de gênero.
<b>Questão de investigação:</b>
De maneira específica, a investigação buscou responder às seguintes indagações relacionadas aos alunos de pedagogia e aos professores: Por que a escolha pelo curso de Pedagogia? Por que estudar/atuar em um campo predominantemente feminino, podendo, assim, sofrer preconceito? Ser homem nesse campo muda o significado da formação e atuação?
<b>Principais referenciais teóricos para abordagem da temática:</b>
Izquierdo (1991), Scott (1995), Vianna (2001/02), Pierucci (2007), Louro (2000, 2010), Medrado e Lyra (2008).
<b>Contexto:</b>
Estado de São Paulo, na capital e cidades do entorno.
<b>Sujeitos:</b>
Homens na graduação em Pedagogia, professores homens na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.
<b>Tipologia/Abordagem de pesquisa:</b>
Metodologia de pesquisa qualitativa, com a aplicação de questionário para elaboração de perfil, além de entrevistas gravadas com um roteiro previamente estruturado.

<b>Principais resultados:</b>
As análises realizadas apontam que, de um modo geral, a entrada dos homens na pedagogia e a sua reinserção no exercício docente nesses segmentos da educação provocam reações de preconceito e estigma.
<b>Conclusões:</b>
Através dessas discussões, trouxemos uma pequena contribuição para a área acadêmica, no que diz respeito à masculinidade e docência.

<b>Ficha de Caracterização dos Estudos</b>
<b>Título:</b>
MASCULINIDADES NA CULTURA ESCOLAR DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS DE TERESINA – PI
<b>Autor(a):</b>
JÂNIO JORGE VIEIRA DE ABREU
<b>Objetivo:</b>
Analisar as masculinidades na cultura escolar dos cursos de Licenciatura em Pedagogia de instituições públicas e privadas de Teresina – PI, Brasil, buscando compreender como se constroem e reconstroem as masculinidades na cultura escolar desses cursos e das instituições formadoras.
<b>Questão de investigação:</b>
A relação entre os homens e o magistério, historicamente marcada pela presença, pouca presença ou até pela ausência masculina em determinados níveis de ensino ou de formação é dimensionada por concepções de educação, bem como fatores econômicos e sociais que ora os estimula à inserção e ora os força à evasão.
<b>Principais referenciais teóricos para abordagem da temática:</b>
Pierre Bourdieu (1999); Peter Burke (2004); Robert W. Connell (1995); Daiane Antunes Vieira Pincinato (2007), Dominique Júlia (2001) e Antonio de Pádua Carvalho Lopes (1999).
<b>Contexto:</b>
06 (seis) instituições que oferecem o Curso de Licenciatura em Pedagogia, em Teresina - PI
<b>Sujeitos:</b>
44 estudantes do sexo masculino e 24 estudantes do sexo feminino; 11 docentes, sendo 3 docentes do sexo masculino e 9 docentes do sexo feminino, totalizando 79 sujeitos.
<b>Tipologia/Abordagem de pesquisa:</b>
Pesquisa documental e de campo.
<b>Principais resultados:</b>
Com o estudo teórico e empírico chegou-se às seguintes conclusões parciais: os estudantes têm idade entre 18 e 60 anos; parte deles considera parda a cor de sua pele e a outra parte a definiu como preta; alguns são oriundos de famílias de classes populares com baixa renda e com pouca escolaridade; outros também de origem econômica igual, afirmaram que outros familiares não tiveram oportunidade de frequentar escolas. Parte dos sujeitos estudou em escolas públicas, outros em escolas particulares. Frequentam Cursos de Pedagogia gratuitos ou financiados, mesmo que esta não tenha sido a primeira opção, mas, contraditoriamente, estão convictos de que fizeram a melhor escolha; sofreram diversos tipos de preconceitos, especialmente em relação à escolha pelo curso; alguns são masculinos de orientação heterossexual e outros são homossexuais; os homens envolvidos nessa pesquisa são em pequena quantidade em relação às mulheres ou ao universo de mulheres do Curso de



Licenciatura em Pedagogia, o que repercute na cultura escolar do magistério e na construção das masculinidades discentes.
<b>Conclusões:</b>
Para quaisquer outros níveis ou modalidades de ensino o trabalho docente exige uma formação pautada no conhecimento técnico e específico ou conteúdo das diversas áreas de conhecimento, mas não ultrapassam o âmbito escolar ou acadêmico. Quando se exige cuidados básicos essenciais, ou seja, práticas que não só educam, mas também cuidam, extrapola-se a dimensão cognitiva e/ou educativa porque cuidar de uma criança exige habilidades que ainda não são incluídas nos currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia

<b>Ficha de Caracterização dos Estudos</b>
<b>Título:</b>
PROFESSORES HOMENS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: Os processos de constituição das identidades docentes a partir de narrativas.
<b>Autor(a):</b>
LUCAS CARDOSO MARTINS
<b>Objetivo:</b>
Refletir e problematizar os processos de constituição das identidades docentes de professores homens que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no município de Rio Grande/RS.
<b>Questão de investigação:</b>
Através das entrevistas, apreender elementos significativos, como a escolha pela profissão, os caminhos da formação docente, as experiências enquanto professores, bem como os desafios e as possibilidades que se apresentam na prática profissional, as relações estabelecidas com os sujeitos que interpelam o trabalho docente e principalmente as construções e reconstruções das identidades destes profissionais.
<b>Principais referenciais teóricos para abordagem da temática:</b>
Carvalho (1999), Louro (1997), Nóvoa (1992, 1995), Tardifi (2012), Minayo e Gomes (2008), Connelly e Clandinin (1995) e Dias (2005).
<b>Contexto:</b>
Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no município de Rio Grande/RS.
<b>Sujeitos:</b>
Quatro professores homens.
<b>Tipologia/Abordagem de pesquisa:</b>
Investigação narrativa, empregando o método auto(biográfico), considerando as experiências narradas e os significados atribuídos a elas.
<b>Principais resultados:</b>
Com base nas narrativas dos entrevistados, destacamos que ao ingressarem na docência, fez-se necessário empreender esforços para romper com as expectativas á figura do professor, que geralmente nos Anos Iniciais são mulheres, fazendo com a constituição de dias identidades fossem cunhadas a partir de lutas e conflitos. Verificamos ainda como são criados vínculos relacionais entre as crianças e os professores, independente do gênero, com diferentes demonstrações de afetividade no convívio diário.
<b>Conclusões:</b>
Ao concluirmos, defendemos que a educação seja um espaço democrático, buscando romper e superar qualquer tipo de discriminação, além disso, percebemos que embora a docência

passa por constantes desafios, compreendemos que ela é vista como uma profissão de extrema importância, sendo que a partir da prática, dos erros e dos acertos que as identidades docentes são constituídas.

<b>Ficha de Caracterização dos Estudos</b>	
<b>Título:</b>	A PRESENÇA DO DOCENTE DO GÊNERO MASCULINO NO CONTEXTO DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.
<b>Autor(a):</b>	ANDERSON SANTANA DE SOUZA
<b>Objetivo:</b>	Realizar um estudo a respeito da presença do docente do gênero masculino no processo de escolarização de crianças.
<b>Questão de investigação:</b>	A partir das falas de duas professoras colegas de trabalho de dois professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e de quatro mães de crianças estudantes alunas dos professores, identificar e analisar quais os discursos que estão presentes nas narrativas dos sujeitos pesquisados quando se tem um profissional do gênero masculino ocupando e atuando no processo de escolarização de crianças.
<b>Principais referenciais teóricos para abordagem da temática:</b>	Michel Foucault (1995, 1999, 2008).
<b>Contexto:</b>	Duas escolas do município de Januária (MG) que ofertam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
<b>Sujeitos:</b>	Dois professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e de quatro mães de crianças estudantes alunas dos professores.
<b>Tipologia/Abordagem de pesquisa:</b>	Pesquisa de caráter social e qualitativa com entrevistas semiestruturadas.
<b>Principais resultados:</b>	A realização deste trabalho possibilitou identificar discursos que alinharam a presença de um professor de crianças à possibilidade do crime de pedofilia e evidenciou certa dúvida a respeito da competência e da capacidade técnica e profissional do professor na função de professor de criança nos anos iniciais. Evidenciou-se, ainda, que a relação entre professor e crianças no contexto escolar é atravessada por sinais de carinho e afeto. Ao mesmo tempo tem a ideia de que a figura masculina garante ordem, obediência, pulso firme e disciplina. Baseada em uma concepção de formação da masculinidade basicamente igualitária surgiu o discurso que denota a preferência das mães por professor no lugar de uma professora.
<b>Conclusões:</b>	Compondo de forma importante esse processo de construção, formação, classificação e diferenciação dos sujeitos, a escola se mostra como esfera social decisiva para sua efetivação e sucesso. Através do currículo e de suas práticas educacionais, exerce a função delimitadora e organizadora de espaços e comportamentos sociais.

<b>Ficha de Caracterização dos Estudos</b>	

<b>Título:</b>
A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DO PEDAGOGO DO GÊNERO MASCULINO INICIANTE/INGRESSANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NA ALFABETIZAÇÃO.
<b>Autor(a):</b>
FERNANDO SANTOS SOUSA
<b>Objetivo:</b>
Compreender o processo de construção da profissionalidade docente de pedagogos do gênero masculino em sua condição como professores iniciantes/ingressantes em um contexto específico de atuação, a Educação Infantil e a Alfabetização.
<b>Questão de investigação:</b>
Quais elementos constituem a construção da profissionalidade docente de pedagogos do gênero masculino na Educação infantil e nos três primeiros anos da alfabetização no momento de inserção à docência?
<b>Principais referenciais teóricos para abordagem da temática:</b>
Aguiar (2013), Cruz (2012), Holmstrom (2014), Mello (1982), Scott (1995).
<b>Contexto:</b>
Secretaria de Educação do Distrito Federal.
<b>Sujeitos:</b>
Professores iniciantes/ingressantes do gênero masculino em regime de contratação temporária e efetivos que exerceram ou exercem a atividade docente há, pelo menos, cinco anos na educação infantil ou na alfabetização
<b>Tipologia/Abordagem de pesquisa:</b>
Categorias do materialismo histórico dialético com entrevistas semiestruturadas.
<b>Principais resultados:</b>
A pesquisa apontou diferentes contradições no processo de construção da profissionalidade docente desses professores, entre elas: a afirmação no espaço por meio de atitudes profissionais que perpassam uma autoridade profissional de afirmação da função docente e uma autoridade de gênero, diferentes estratégias de enfrentamento que se relacionam a negação do cuidar-educar enquanto princípios indissociáveis para a educação infantil e na atividade com crianças pequenas e uma dupla vulnerabilidade profissional ao terem que se provar enquanto professores pela condição de iniciantes/ingressantes e como capazes de exercer a docência nesses níveis de ensino pela condição de gênero.
<b>Conclusões:</b>
Assim destacamos a importância de se compreender a análise do trabalho docente tendo a profissionalidade como dimensão analítica pela perspectiva de gênero nas relações que professores estabelecem com pares, mães/pais das crianças, equipe gestora, bem como com a sociedade em um contexto patriarcal e capitalista, onde vão se tornando docentes mediados por diferentes relações de poder e intervêm no ser professor.

<b>Ficha de Caracterização dos Estudos</b>
<b>Título:</b>
AS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE AS INFLUÊNCIAS DAS MASCULINIDADES TÓXICAS NAS VIVÊNCIAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS.
<b>Autor(a):</b>
RAFAEL FERRAZ BAPTISTA

<b>Objetivo:</b>
Compreender a percepção dos professores acerca da influência dos padrões hegemônicos de masculinidade, identificar como os docentes lidam com as influências das masculinidades tóxicas e entender o modo como as toxicidades, oriundas do padrão hegemônico, interferem nas vivências de professores heterossexuais e de professores homossexuais.
<b>Questão de investigação:</b>
Quais as percepções dos docentes acerca das influências das masculinidades tóxicas na construção de suas identidades? De que forma os valores de um padrão hegemônico de masculinidade interferem na formação desses indivíduos enquanto homens e enquanto docentes?
<b>Principais referenciais teóricos para abordagem da temática:</b>
Pichon-Rivière (2005), Bardin (2011), Connell (1995).
<b>Contexto:</b>
Escola situada em uma região periférica da cidade de Rio Claro, no interior de São Paulo.
<b>Sujeitos:</b>
Oito docentes do sexo masculino que atuam na escola.
<b>Tipologia/Abordagem de pesquisa:</b>
Pesquisa qualitativa com observação participante e, principalmente, com grupo operativo.
<b>Principais resultados:</b>
Os debates produzidos geraram os discursos que subsidiaram os resultados da pesquisa, dos quais, por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), permitiu a constatação de que as masculinidades tóxicas contaminam e condicionam a formação do homem, colocando-o em situação de subordinação em relação à masculinidade hegemônica e por consequência esses valores se reproduzem no ambiente escolar, reforçando as relações tóxicas, acarretando em práticas carentes de afetividade e pautadas no medo e no autoritarismo.
<b>Conclusões:</b>
Entendemos que esse é um pequeno avanço na construção de um espaço de diálogo. Devido à complexidade do tema consideramos essencial o aprofundamento dos estudos sobre masculinidades, incluindo estudos sobre a remasculinização da escola, dos currículos, ou, ainda, sobre a forma como a escola contribui para a construção da masculinidade dos alunos. Dessa maneira, novas pesquisas poderão auxiliar na formação de uma cultura escolar que respeite e valorize as subjetividades dos indivíduos, criando um espaço no qual as relações entre os homens e entre homens e mulheres não estejam condicionadas a uma cadeia hierárquica e, por consequência, minimize os problemas multidimensionais, dentre eles os emocionais, os sociais, os psicológicos, o aleijamento do desenvolvimento humano, dentre outros derivados das atuais relações de gênero.