



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**WAGNER GONÇALVES DA SILVA**

**FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO:  
UMA QUESTÃO DE RELAÇÕES DE GÊNERO**

**JOÃO PESSOA  
2014**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**WAGNER GONÇALVES DA SILVA**

**FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO:  
UMA QUESTÃO DE RELAÇÕES DE GÊNERO**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

**Orientadora:** Profa. Dra. Marilene Salgueiro

**JOÃO PESSOA  
2014**

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

S586f Silva, Wagner Gonçalves da.

Feminização do magistério: uma questão de relações de gênero / Wagner Gonçalves da Silva. - João Pessoa, 2014.

54 f. : il.

Orientação: Marilene Salgueiro.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Feminização - educação. 2. Gênero - educação. 3. Docência. I. Salgueiro, Marilene. II. Título.

UFPB/CE

CDU 37-055.2(043.2)

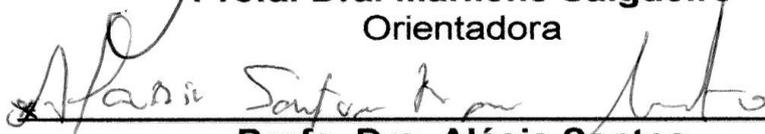
**WAGNER GONÇALVES DA SILVA**

**FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO:  
UMA QUESTÃO DE RELAÇÕES DE GÊNERO**

Monografia apresentada à Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como parte dos requisitos para obtenção do título de Especialista em Gestão Escolar.

**BANCA EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dra. Marilene Salgueiro**  
Orientadora

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dra. Alásia Santos**  
1º Examinador

\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Fábio do Nascimento Fonsêca**  
2º Examinador

APROVADO COM NOTA: 10.0

João Pessoa, 29 de agosto de 2014.

*Dedico este Trabalho de Conclusão de Curso a Deus, pois sem ele a conclusão deste e de qualquer outro sonho em minha vida seria impossível.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, antes de tudo, a DEUS, por sempre me guiar, me capacitar e me permitir à realização deste sonho.

Aos meus pais, que são minha base, meu alicerce, minha fortaleza em minha vida, pois é ao lado deles que renovo minhas forças para continuar a caminhada, por sempre me apoiarem e incentivarem a lutar por meus sonhos, por me darem motivação para realizá-los com amor, mesmo que a estrada seja árdua e longa.

A minha mãe ROSELI GONÇALVES por me presentear com o que há de mais importante: A VIDA. Pela educação que me ofereceu, por sempre estar disponível a me ajudar, independente de qualquer que seja a forma, sua mão está sempre estendida a me levantar. Ao meu pai RIVALQUIM OLIVEIRA, por ser uma pessoa humana, que vê, na simplicidade, a felicidade.

A minha irmã HEDIONARA GONÇALVES, pelo seu amor, carinho, dedicação e preocupação com minha vida, minhas escolhas, minha felicidade.

Ao meu companheiro FLÁVIO SOUZA, por estar comigo em todos os momentos de minha vida, sendo paciente e compreensivo. A ele que sempre me apoiou durante toda esta caminhada, por sempre acreditar na minha capacidade e me incentivar a percorrer este caminho.

A minha tia RIVALDETE SILVA, que sempre me serviu de espelho por sua garra, força e determinação.

E, com imenso carinho, gostaria de agradecer a minha orientadora MARILENE SALGUEIRO, e à professora ALASIA SANTOS, pela sua atenção, dedicação, paciência e todo conhecimento compartilhado.

A todos, o meu sincero agradecimento.

“[...] Gênero, bem como a classe, não é uma categoria pronta e estática. Ainda que sejam de naturezas diferentes e tenham especificidade própria, ambas as categorias partilham das características de serem dinâmicas, de serem construídas e passíveis de transformação. Gênero e classe não são também elementos impostos unilateralmente pela sociedade, mas com referência a ambos supõe-se que os sujeitos sejam ativos e ao mesmo tempo determinados, recebendo e respondendo às determinações e contradições sociais. Daí advém a importância de se entender o fazer-se homem ou mulher como um processo e não como um dado resolvido no nascimento. O masculino e o feminino são construídos através de prática sociais masculinizantes ou feminizantes, em consonância com as concepções de cada sociedade. Integra essa concepção a ideia de que homens e mulheres constroem-se num processo de relação” (LOPES LOURO).

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar algumas representações de gênero que envolve a feminização do magistério e a docência nas séries iniciais do ensino fundamental I, especialmente, as representações geradoras de discriminações que afetam os homens atuantes na profissão. Socialmente definida como feminina, tal profissão carrega representações que podem diferenciar as práticas e as escolhas, por associarem o magistério ao feminino, alegando que os professores homens estariam fora de lugar. A partir de questionários e entrevistas com alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), examinam-se, assim, quais são as representações de gênero que circulam em relação à feminização do magistério e à docência nas séries iniciais do ensino fundamental I, se existe discriminação em relação a essa prática docente, bem como se os homens que entram na profissão são desprovidos de preconceitos e ajudariam a diminuir as discriminações de gênero. Com pesquisa exploratória de natureza bibliográfica e método descritivo-quantitativo para coleta de dados, verifica-se que o simples fato de existir um professor do sexo masculino nas salas de aula pode provocar várias representações de gênero. Nesse sentido, os professores podem ou não tentar quebrar tais representações, o que aconteceu com alguns dos participantes desta investigação. Mesmo sofrendo preconceitos, porém, muitos se aproveitam das vantagens da masculinidade na sociedade para desconstruir padrões e relações de gênero na docência. Com estes questionamentos, demarca-se a presença de professores do gênero masculino nas séries iniciais enquanto forma de inserir as questões de gênero na educação, demonstrar às crianças na escola que o homem também pode escolher essa atividade com sucesso e evidenciar que a aptidão para o magistério não depende do gênero.

**Palavras-chave:** Feminização. Gênero. Professores. Sexo. Discriminação.

## ABSTRACT

This work aims to analyze some representations of gender that involves the feminization of teaching and teaching in the initial grades of elementary school I, especially, the representations that generate discrimination that affect men working in the profession. Socially defined as feminine, this profession carries representations that can differentiate practices and choices, by associating the magisterium with the feminine, claiming that male teachers would be out of place. From questionnaires and interviews with students of the Pedagogy course of the Federal University of Paraíba (UFPB), we examine, therefore, what are the representations of gender that circulate in relation to the feminization of teaching and teaching in the initial grades of elementary school I, whether there is discrimination in relation to this teaching practice, as well as whether men entering the profession are bereft of prejudices and would help to reduce gender discrimination. With exploratory research of a bibliographical nature and a descriptive-quantitative method for data collection, it is verified that the simple fact that there is a male teacher in classrooms can provoke several gender representations. In this sense, teachers may or may not try to break such representations, which happened to some of the participants in this investigation. Even though they suffer from prejudice, however, many take advantage of the advantages of masculinity in society to deconstruct patterns and gender relations in teaching. With these questions, the presence of male teachers in the initial grades is discussed as a way of inserting gender issues in education, demonstrating to the children in the school that the man can also choose this activity successfully and evidence that the aptitude for the teaching does not depend on gender.

**Keywords:** Feminization. Gender. Teachers. Male. Discrimination.

## LISTA DE GRÁFICOS

- GRÁFICO 1** - Você acha que existe preconceito quanto ao professor do gênero masculino no Ensino Fundamental I? .....41
- GRÁFICO 2** - Você encontrou preconceito na hora de conseguir um estágio? .....42
- GRÁFICO 3** - Na escola que você estudou, existia professor do gênero masculino lecionando no Ensino Fundamental I? .....43
- GRÁFICO 4** - Enquanto aluno e/ ou (a) da UFPB do curso de pedagogia, você sofreu discriminação por ser do gênero masculino e futuro professor do magistério na Educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais)? .....44
- GRÁFICO 5** - Você pretende atuar na sua área? .....45
- GRÁFICO 6** - Na sua turma, existem alunos homens e mulheres? .....46

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO MAGISTÉRIO: UM PROCESSO DE FEMINIZAÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2.1</b>	<b>Breve panorama da educação das mulheres.....</b>	<b>14</b>
<b>2.2</b>	<b>Teoria Queer: um novo olhar sobre a feminização .....</b>	<b>17</b>
<b>2.3</b>	<b>Ser professor (a): uma extensão do ser mãe? .....</b>	<b>20</b>
<b>3</b>	<b>A RELEVÂNCIA DO GÊNERO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO.....</b>	<b>23</b>
<b>3.1</b>	<b>A presença do gênero masculino no magistério.....</b>	<b>23</b>
<b>3.2</b>	<b>Professores discriminados: uma breve análise sobre os docentes do gênero masculino nas séries iniciais do ensino fundamental .....</b>	<b>26</b>
<b>3.3</b>	<b>A homofobia contra o professor do gênero masculino atuante nas séries iniciais do ensino fundamental.....</b>	<b>28</b>
<b>4</b>	<b>ASPECTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>34</b>
<b>4.1</b>	<b>Campo de estudo .....</b>	<b>34</b>
<b>4.2</b>	<b>Sujeitos pesquisados .....</b>	<b>34</b>
<b>4.3</b>	<b>Instrumentos de pesquisa .....</b>	<b>37</b>
<b>4.4</b>	<b>Coleta de dados .....</b>	<b>38</b>
<b>4.5</b>	<b>Apresentação e análise de dados .....</b>	<b>38</b>
<b>4.6</b>	<b>Os sujeitos em questão: a voz dos futuros/as docentes .....</b>	<b>39</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>48</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>51</b>
	<b>ANEXO 1 .....</b>	<b>55</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O interesse por esse trabalho surgiu a partir de nossas observações em sala de aula como aluno do curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a respeito da presença maciça de mulheres nos bancos escolares. Poucos eram os homens que existiam no curso, menos ainda, os que realmente queriam atuar no magistério.

A partir dessas observações, fomos nos questionando por que as mulheres são majoritárias no ensino fundamental? Por que os homens não podem educar as crianças? Apesar dessa majoração e dessa escassez não representar novidade, nasce a inquietação sobre a inserção do profissional masculino nas primeiras séries do ensino fundamental.

A escolha do tema deve-se à preocupação com a problemática das relações de gênero em nossa sociedade e que se refletem no interior da escola, sobretudo nas escolas em que só funcionam a primeira fase do primeiro grau. Nos últimos anos, como professor primário e estudioso desta temática, tenho observado e vivenciando fatos que denunciam preconceitos com relação ao ingresso e atuação de homens no magistério.

Para isto, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica a partir da leitura de autores que discutem o tema e realizamos uma pesquisa empírica com alunos/as do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Elegemos o questionário como instrumento de coleta de dados.

Diante dessa perspectiva, a pesquisa tem como objetivo geral analisar a relevância do gênero do professor no processo de feminização do magistério e sua inserção no mercado de trabalho a partir da compreensão dos alunos do Curso de Pedagogia da UFPB. Deste objetivo principal, surgem outros mais específicos como:

- Descrever os aspectos que envolvem a construção histórica do magistério no Brasil;
- Analisar se existe discriminação quanto ao gênero do/a docente e se este interfere na inserção do mesmo/a no mercado de trabalho;

O trabalho está organizado da seguinte forma:

Na primeira seção, realizamos a introdução com uma breve apresentação do trabalho, evidenciando os motivos para o seu conteúdo, a sua problemática, seus objetivos, o caminho metodológico percorrido, a sua organização e a sua contribuição.

Na segunda seção, apresentamos a construção histórica do magistério como um processo de feminização, procurando realizar um breve panorama da educação das mulheres, enfatizando a teoria *queer* que origina os estudos relacionados a gênero. Nessa caminhada, motivado pelas tendências da história, realizamos, ainda, um questionamento sobre se o ser professor é uma extensão do ser mãe.

Na terceira seção, analisamos a relevância do gênero do professor no processo de feminização do magistério e a discriminação quanto ao gênero do/a docente. Assim, evidenciamos a presença do gênero masculino no magistério, destacamos as formas como os professores discriminados, fizemos uma breve análise sobre os docentes do gênero masculino nas séries iniciais do ensino fundamental e, finalmente, identificamos a homofobia contra o professor do gênero masculino atuante nas séries iniciais do ensino fundamental I.

Por fim, foram relatadas as considerações finais, com o objetivo de expor os principais resultados alcançados, esperando contribuir para os questionamentos de pesquisadores, estudantes e estudiosos que se interessem pelo assunto.

## **2 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO MAGISTÉRIO: UM PROCESSO DE FEMINIZAÇÃO**

Para uma abordagem do tema, é preciso nos aproximarmos da história da organização do sistema de instrução pública brasileira e da posição ocupada por homens desde a implantação das províncias no país. Não existia uma política educacional definida, em vista dos interesses do poder de seus dirigentes, que privilegiavam outros setores da vida social, não tornando, sequer obrigatória, a questão da educação.

Desse sistema excludente, surgem as primeiras vagas para as escolas para o sexo feminino, dando direito às meninas a cursarem, apenas, a escola primária, não permitindo que os estudos tivessem continuidade. Os motivos ideológicos e econômicos determinavam que as mulheres tivessem papéis diferenciados dos homens, exercendo responsabilidades de filhas, irmãs, esposas e mães em nome do bem estar de suas famílias e da pátria. É sobre este aspecto que se debruça os próximos questionamentos.

### **2.1 Breve panorama da educação das mulheres**

No Brasil Colônia, os primeiros professores do sexo masculino foram os jesuítas, quando aportaram aqui, em 1549, por meio da Companhia de Jesus. Até 1759, ano da expulsão dos padres pelo Marquês de Pombal, os jesuítas predominaram com o ensino tradicional, tendo como alunos os índios e os filhos de senhores abastados da sociedade colonial. Com mais de 200 anos de atuação no Brasil, os jesuítas construíram colégios e seminários, a exemplo da escola de São Vicente, em São Paulo, a de São Salvador, na Bahia, ainda no século XVI (ALMEIDA, 1989).

De acordo com Hahner (2011), os homens foram as primeiras pessoas a serem nomeadas para o exercício nas escolas públicas nas primeiras décadas do século XIX. Embora houvesse a predominância de professores do sexo masculino, a presença de mulheres na arte de ensinar a ler e a escrever estava restrita ao âmbito doméstico. Muitas crianças antes de ingressarem em escolas ou avançarem em

seus estudos com professores particulares, as primeiras lições eram dadas pela mãe. Ela ensinava as primeiras letras até que um padre, um tio ou até mesmo um professor contratado para prosseguir com as lições de ler, escrever e contar.

Em 1827, através da Lei de 15 de outubro, no art. 12, as mulheres passaram a ser nomeadas desde que fossem brasileiras e honestas, comprovadas em exames públicos. Estas deveriam ensinar meninas e meninos nas escolas das cidades e vilas. Conforme Villela (2011, p. 101), a partir da “década de 30 e 40 surgiram as primeiras escolas normais provinciais” para formar professores e professoras. Entretanto, essas escolas não apresentavam matrículas de mulheres. As instituições religiosas ou particulares leigas passaram a prover cadeiras vagas das escolas femininas. Mas somente na década de 1870, considerada uma década-chave, surgiu uma percepção da necessidade de reformas na organização da economia e no sistema político. A educação passou a ser um elemento fundamental para o desenvolvimento do país, de modo que a educação feminina deveria ter mais atenção.

Louro (2012, p. 447) corrobora com esta visão ao afirmar que “as últimas décadas do século XIX apontam, pois, para a necessidade de educação para a mulher, vinculando-a a modernização da sociedade, à higienização da família, à construção da cidadania dos jovens”. Também, segundo Hahner (2011, p. 02), “[...] a ênfase ficou na maternidade, a qual eles ligaram ao progresso e ao patriotismo. Eles salientaram o poder da mulher para orientar o desenvolvimento moral de seus filhos e a formação de bons cidadãos para a Nação”.

O processo de feminização nas escolas normais ocorreu ao longo do século XIX, e que, de acordo com Villela (2011, p. 120), a explicação para esse fenômeno, comparando Brasil e Portugal, é:

Em finais do século XIX, como o campo educacional expandiu-se quantitativamente, a explicação para o processo de desvalorização do magistério possivelmente transcenda a questão meramente sexual, podendo ser explicado também pelo fato de que o magistério passava, cada vez mais, a ser uma profissão que atendia à população de baixa renda, desvalorizada portanto na óptica capitalista.

Outra explicação é compreendida na perspectiva da intervenção e controle do Estado sobre a docência, ao determinar conteúdos e níveis de ensino e exigir

credenciais de mestres, horários, livros e salários (LOURO, 2012). Tais explicações vão de encontro com as ideias de que a entrada da mulher no magistério se deu com a concessão dos homens, que estavam abandonando a carreira em busca de outras mais bem remuneradas, ou ainda, quando se tenta associar essa feminização à queda do prestígio da profissão e à baixa remuneração. Assim, não podemos compreender o processo de feminização do magistério como uma causalidade direta, mas como um processo de múltiplos fatores, evidentemente, relacionados.

A partir do ingresso efetivo das mulheres na década de 70 do século XIX, o discurso da moralidade vai se constituindo, dando lugar a figura da mulher-professora relacionada ao cuidado com o outro, lar, criança, sensibilidade e à regeneração de uma sociedade sadia, como Hahner (2011) já afirmava anteriormente. Rosemberg (2012, p. 338), estende a figura mulher-professora até o século XX, quando afirma que “durante os séculos XIX e XX, [...], tem sido possível encontrar a justificativa de que se deve investir na educação da mulher porque “mulheres são melhores mãe”. Segundo Louro (2012, p. 454), a produção de professoras em escolas normais passou a ser predominante:

As escolas normais se enchem de moças. A princípio são algumas, depois muitas; por fim os cursos normais tornam-se escolas de mulheres. Seus currículos, suas normas, os uniformes, o prédio, os corredores, os quadros, as mestras e mestres, tudo faz desse espaço destinado a transformar meninas/mulheres em professoras.

Na transição do século XIX para o XX e com as ideias positivistas e científicas, o ensino para a mulher, ainda relacionado à função materna, afastaria as superstições e as novidades da ciência seriam incorporadas nessa prática pedagógica. Por isso, disciplinas como puericultura, psicologia e economia doméstica passaram a integrar o currículo nos cursos femininos. A constituição do lugar da mulher como professora vai se solidificando com base religiosa, higienista e moral, fazendo emergir máximas sexistas que permaneceram ou foram sendo criadas, reformuladas e divulgadas ao longo da história.

A partir de medidas, interdições e impedimentos se constituiu a ideia de que o magistério feminino devia ser um sacerdócio, cuja vocação estava atrelada à função da maternidade, assim, feminizando a carreira docente. Nessa perspectiva, os homens foram afastados da sala de aula do ensino primário, cabendo a eles outras funções na escola e até mesmo a sala de aula do ensino secundário. Além disso,

Louro (2012, p. 465) afirma que “para muitas jovens, o trabalho remunerado se colocava como uma exigência para sua própria sobrevivência, e o magistério, como se sabe, apresentava-se como um trabalho digno e adequado”.

Durante esse breve panorama, pudemos compreender a função dada às mulheres na formação de crianças e jovens para a nação brasileira, de modo que se faz necessário atentar para a participação de outros sujeitos no processo de escolarização de crianças. Entre esses sujeitos estão o homossexual, o travesti e o transexual, os quais iremos compreendê-los na perspectiva da teoria queer.

## **2.2 Teoria Queer: um novo olhar sobre a feminização**

A teoria *queer* teve origem nos Estados Unidos, por volta da década de 1980, fundamentada a partir das áreas de estudos gay, lésbicos e feministas, conseguindo notoriedade a partir do fim do século passado. No Brasil, o movimento ganha mais força ao final da década de 70, momento em que surgem jornais ligados a grupos organizados objetivando promover discussões e construir uma identidade enquanto grupo social. Segundo LOURO (2004, p. 38), “*Queer* pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário”.

A ideia dos teóricos foi a de positivar esta conhecida forma pejorativa de insultar os homossexuais. Segundo Butler (2002), apontada como uma das precursoras de teoria *queer*, o termo tem operado uma prática linguística com o propósito de degradar os sujeitos aos quais se refere. “*Queer* adquire todo o seu poder precisamente através da invocação reiterada que o relaciona com acusações, patologias e insultos” (BUTLER, 2002, p. 58). Por isso, a proposta é dar um novo significado ao termo, passando a entender *queer* como uma prática de vida que se coloca contra as normas socialmente aceitas.

Desse modo, um dos maiores esforços reside na crítica ao que se convencionou chamar de heteronormatividade homofóbica, defendida por aqueles que veem o modelo heterossexual como o único correto e saudável.

Em suma, os primeiros trabalhos dos teóricos *queer* como (Louro, 2001) apontam que este modelo foi construído para normatizar as relações sexuais. Assim, os pesquisadores e ativistas pretendem desconstruir o argumento de que sexualidade segue um curso natural. “Os estudos *queer* atacam uma repronarratividade e uma reproideologia, bases de uma heteronormatividade

homofóbica, ao naturalizar a associação entre heterossexualidade e reprodução” (LOPES, 2002, p. 24).

Desse modo, o maior esforço, dentro dos estudos *queer*, foi o desenvolvimento do que ela nomeou de teoria da performatividade. “O gênero é performativo porque é resultante de um regime que regula as diferenças de gênero. Neste regime os gêneros se dividem e se hierarquizam de forma coercitiva” (BUTLER, 2002, p. 64).

De uma forma resumida, podemos dizer que a teoria da performatividade tenta entender como a repetição das normas, muitas vezes, feita de forma ritualizada, cria sujeitos que são o resultado destas repetições. Assim, quem ousa se comportar fora destas normas que, quase sempre, encarnam determinados ideais de masculinidade e feminilidade ligados com uma união heterossexual, acaba sofrendo sérias consequências.

Essa teoria aprofunda as críticas feministas com a ideia de que o gênero é parte essencial do ser individual e as investigações de estudos é parte essencial do ser individual e a investigação de estudos gays/lésbicos, sobre a construção social, relacionando a natureza dos atos sexuais e das identidades de gênero. Dessa forma, Louro (2001b) afirma que a política de identidade praticada durante os anos 70 assumia um caráter unificador e assimilacionista, que buscava a aceitação e a interação dos/das homossexuais no sistema social.

O autor ainda postula que,

Numa ótica desconstrutiva, seria demonstrada a mútua implicação/constituição dos opostos e se passaria a questionar os processos pelos quais uma forma de sexualidade (a heterossexualidade) acabou por se tornar a norma, ou, mais do que isso, passou a ser concebida como natural. (LOURO, 2004, p. 46).

Ainda, segundo LOURO (2001), enquanto os estudos gays/lésbicos davam ênfase para a análise das classificações de “natural” ou “contra-natura” relacionados aos comportamentos homossexuais, a teoria *queer* abrange todos os tipos de atividades sexuais e de identidades, classificando-os como “normativos” ou desviantes.

Ressalta-se que a teoria *queer* é uma teoria sobre gênero, na qual afirma-se que a orientação sexual e a identidade sexual ou de gênero dos indivíduos são resultados de uma construção social. Sendo assim, não existem papéis sexuais ou

biologicamente inscritos na natureza humana, ou melhor, o que existe são formas variáveis de desempenhar um ou vários papéis sexuais. (LOURO, 2001).

Assim, compreendemos que não existem profissões, cursos superiores, masculinos ou femininos, o que existe de fato são conceitos construídos socialmente ao longo de anos, que relacionaram as profissões às relações de gênero. E o magistério foi associado ao feminino bem como ao serviço de enfermagem. De acordo com a literatura de gênero, não existe uma definição genericamente aceita para esta corrente de pesquisa acadêmica, nem forma política pós-identitária. Os estudos *queer* abrangem várias áreas, tais como os estudos culturais, a sociologia, a sexualidade, antropologia social, psicologia, educação, filosofia, e artes.

De um modo geral, a teoria *queer*, além de discutir as relações de oposição homem versus mulher, busca aprofundar os estudos sobre as minorias sexuais, que são eles os gays, lésbicas e transgêneros, ressaltando os processos sociais que sexualizam a sociedade como um todo, heterossexualizando ou homossexualizando instituições, discursos, direitos. (LOURO, 2001)

A teoria *queer* busca ainda explicitar e analisar esses processos, partindo da perspectiva comprometida com aqueles socialmente estigmatizados, dando ênfase à formação de identidades sociais tidas como normais e/ou “desviantes” e nos processos de formação de sujeitos, estes classificados como legítimos ou ilegítimos (LOURO, 2004). Assim sendo, ela é distinta dos estudos gays e lésbicos, pois considera que estas culturas sexuais foram normalizadas, porém não apontam para a mudança social. Por isso, surgiu a teoria com o interesse em estudar a travestilidade, a transexualidade e intersexualidade e as culturas sexuais não hegemônicas, objetivando o rompimento com normas socialmente prescritas de comportamento sexual e/ou amoroso.

Esta teoria desconstrói as categorias universais que classificam os indivíduos como “homossexual”, “heterossexual”, “homem” ou “mulher”, ressaltando que estas classificações não levam em consideração as variações culturais, uma vez que nenhuma destas seria tida como “fundamental” ou “natural” que as outras. Ela, ainda, se posiciona contra o conceito clássico de gênero, que distinguia o “heterossexual” do “anômalo” *queer*, pois, a teoria *queer* afirma que todas as identidades sociais são anômalas e critica também as classificações sociais da psicologia, da filosofia, da antropologia e da sociologia, que se baseiam em um único padrão de segmentação, seja a classe social, o sexo, a raça ou qualquer outro

e defende que as identidades sociais se elaboram de forma mais complexa, pela intersecção de múltiplos grupos, correntes e critérios. LOURO (2004).

### 2.3 **Ser professor (a):** uma extensão do ser mãe?

Pouco se tem de escrito sobre a feminização do magistério. O que se sabe que aos poucos as mulheres foram ocupando um espaço que era extremamente masculino. Hoje, a mulher é vista como a melhor representação pelo simples fato o dom “natural” de ser mãe pois é a educação infantil é vista como uma extensão do lar e de responsabilidade de mulheres. Como afirma Carvalho (1998, p. 5):

Predomina uma visão maternal e feminina na docência no curso primário, colocando em relevo os aspectos formadores, relacionais, psicológicos, intuitivos e emocionais da profissão, frente aqueles aspectos socialmente identificados com a masculinidade, tais como a racionalidade, a impessoalidade, o profissionalismo, a técnica e o conhecimento científico.

Na Educação Infantil, os termos utilizados são sexista (tia, mãe e professorinha). A voz masculina fica silenciada caracterizando esse ciclo como parte do lar da criança, esquecendo-se das políticas educacionais que regulamentam esse segmento da educação, esquecem da diversidade que existe no século XXI e acabam reproduzindo comportamentos dos séculos passado. Segundo os estudos de Louro (2001), “[...] na opinião de muitos, não havia porque mobiliar a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que seu destino primordial – como esposa e mãe – exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios.” Ela precisaria ser, em primeiro lugar, a mãe virtuosa, *o pilar de sustentação do lar*, a educadora das gerações do futuro.

A formação da profissão docente é perpassada por múltiplos fatores que marcam a trajetória do estudante de licenciatura, dentre estes fatores, compreendemos que a inserção deste futuro docente na vida acadêmica vem acompanhada por inúmeros discursos que se entrelaçam e se confundem, caracterizando e/ou descaracterizando o professor em relação a sua identidade pessoal e profissional. Em meio a algumas discussões, a formação profissional, os saberes acadêmicos e o trabalho docente e sua profissionalização, são perpassados por discursos variados que, muitas vezes, são sobrepujados por enunciados de

distintas ordens, sendo que esses têm o efeito sobre o modo de pensar e atuar a docência, tornando natural determinadas representações sociais sobre características do ser professor e em consequência disso das demais atitudes na vida docente. Afirma Chauí (2000, p. 218) que a

Naturalização surge sob a forma de ideias que afirmam que as coisas são como são porque é natural que assim sejam. As relações sociais passam, portanto, a ser vistas como naturais existentes em si e por si, e não como resultados da ação humana. A naturalização é a maneira pela qual as ideias produzem alienação social, isto é, a sociedade surge como uma força natural estranha e poderosa, que faz com que tudo seja necessariamente como é.

Nesse sentido, discutir a formação docente nos cursos de licenciatura, dentro de uma perspectiva crítica, torna-se essencial uma reflexão acerca das questões de gênero, já que estas, de certo modo, estão imbricadas nos discursos que abrangem a formação e as relações de trabalho do professor, assim, considerando que a docência é um campo profissional tanto do homem quanto da mulher, cabendo uma averiguação das representações destes futuros profissionais, ou seja, que entendimentos têm da função e do lugar da mulher e do homem na ação docente? Que espaço devem ocupar nesta função, qual o papel social e profissional do professor? Desta maneira, estas questões, quando discutidas, ajudam a explicitar os atrelamentos de gênero ao trabalho docente, que efeitos têm sobre o professor, seu fazer, sua identidade, conseqüentemente, sua profissão e profissionalização.

Analisando de forma sucinta, sabemos que o desenvolvimento industrial no Brasil foi primordial para a inserção da mulher na docência (magistério), porém existiu igualmente uma finalidade política no aumento da participação feminina no magistério, já que devido à mulher ganhar pouco, e o contexto pedir uma expansão do ensino, ou seja, destinado a todas as camadas sociais, o governo teria que aumentar o número de professores e diminuir salários, assim os homens “abandonaram” aos poucos essa função, ficando para a mulher assumir este posto.

Catani (1997, p. 28-29) nos mostra que:

Para que a escolarização se democratizasse era preciso que o professor custasse pouco: o homem, que procura ter reconhecido o investimento na formação, tem consciência de seu preço e se vê com direito à autonomia — procura espaços ainda não desvalorizados pelo feminino. Por outro lado, não se podia exortar as professoras a serem ignorantes, mas se podia dizer que o saber não era tudo nem

o principal. Exaltar qualidades como abnegação, dedicação, altruísmo e espírito de sacrifício e pagar pouco: não foi por coincidência que este discurso foi dirigido às mulheres.

Apesar desta fala retratar um contexto de décadas atrás, vemos que, na atualidade, ainda se utiliza muito desses discursos para explicar o domínio da mulher na docência, já que, dentro deste panorama, muitos autores relacionam os baixos salários dos professores, justamente por causa da feminização do magistério, visto que as mulheres são desvalorizadas no mercado de trabalho. Ideia expressa por Costa (1995, p.162), quando diz que “[...] os homens [...] se afastam da docência porque profissões feminizadas são profissões mal remuneradas ou em decadência salarial”.

Por sua vez, Hypolito, Leite e Loguercio (2010, p. 331) destacam “[...] que o professorado passou por um processo de feminização [...] e que as funções [...] associadas à vocação, corroboraram a consolidação das características profissionais atuais”. Em outras palavras, as mulheres, exercendo este ofício, fazem com que os homens se desestimulem a continuar exercendo a profissão, já que, além de estar se tornando sinônimo de ausência de retorno financeiro, tornou-se também uma “profissão de mulher” (COIMBRA; GONÇALVES; RODRIGUES, 2010). Diante desses fatores, acredita-se que a exclusão do homem da profissão de professor está justamente ligada a essa desvalorização e feminização docentes.

### **3 A RELEVÂNCIA DO GÊNERO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO**

Aqui, temos a preocupação de verificar a importância de pertencer a uma classe, a um grupo ou a uma categoria. O gênero é a representação de uma relação de pertencer que se constrói entre uma entidade e outras entidades já constituídas. Estas relações são interligadas a fatores políticos e econômicos em cada sociedade. O processo de feminização do magistério passa por estas representações, seja influenciado pela formação histórica do país, ou pelas relações de mercado de trabalho que discrimina a profissão como uma atividade própria das mulheres a fim de pagar salários menores, com isso, afetando os direitos do trabalhador.

#### **3.1 A presença do gênero masculino no magistério**

O homem encontra muitas dificuldades e limites para atuar como professor de Educação Infantil, fator esse que fez com que eles migrassem para outras áreas. Na Educação Infantil, o exercício da docência na Educação fica, exclusivamente, dominada pelas mulheres.

No Brasil a docência vem sendo exercida, há muito tempo, por mulheres. Dessa maneira, acentua-se ainda mais no ensino fundamental I. Segundo Monteiro e Altamann (2010, p. 1), entre os homens que atuam como professores muitos destes percorreram e ainda percorrem outros níveis de ensino, exercendo a docência no ensino fundamental II, no ensino médio, na educação de jovens e adultos e em cursos de formação continuada. Afirma-se, ainda, que a trajetória dos sujeitos inicia-se antes mesmo de sua formação, pois ao optar pela carreira docente na educação infantil, optam por cursos de formação inicial que atualmente conta com mulheres como público predominante, tais como os cursos de magistério e de pedagogia.

O conceito de docência como profissão feminina, no que diz respeito ao ensino fundamental, considerado como natural e como vocação, veio sendo

construído no decorrer de um período histórico no Brasil, em um processo chamado de Feminização do magistério, abordado dentre outros por LOURO (1997).

Monteiro e Altamann (2010, p. 2), afirmam que o trabalho docente na Educação Infantil, desde sua origem, esteve relacionado ao sexo feminino. Embora essa primeira etapa da Educação Básica tenha diversas origens, nas várias propostas o cuidar e o educar se relacionavam à maternidade e ao âmbito doméstico, características consideradas femininas. Essa vinculação ao feminino deve-se à associação das características do trabalho na Educação Infantil à “produção humana”.

A educação infantil - tanto na vertente creche quanto na vertente pré-escola - é uma atividade historicamente vinculada à “produção humana” e considerada de gênero feminino, tendo, além disso, sido sempre exercida por mulheres, diferentemente de outros níveis educacionais, que podem estar mais ou menos associados à produção da vida e de riquezas. Isto é, diferentemente de outras formas de ensino, que eram ocupações masculinas e se feminizaram, as atividades do jardim-da-infância e de assistência social voltadas à infância pobre iniciaram-se como vocações femininas no século XIX, tendo ideais diferentes das ocupações masculinas que evoluíam no mesmo período. (ROSEMBERG, 1999, p. 11)

A profissão de educador infantil, além de ser exercida predominantemente por mulheres e assim constituída como um espaço feminino, a mesma não passou por um período de segregação sexual, que separasse o atendimento a meninos e meninas em locais ou turmas diferentes.

No Brasil a docência na educação Infantil é exercida predominantemente por mulheres, pois até 1974, não se permitia a presença de homens na educação infantil, fato este decorrente do processo de feminização do magistério, que vem ocorrendo desde o século XIX, porém, antes desse período, a docência em instituições dedicadas a educação de meninos era exercida predominantemente por homens, as mulheres por sua vez nesse período, fazia-se minoria, não estavam presentes tanto na carreira docente como no cotidiano estudantil.

No decorrer do tempo, apresentaram-se alguns obstáculos em relação ao aumento da participação de homens na docência da Educação Infantil, dentre eles, as ideias associadas a masculinidade, a questão de o magistério ser uma profissão feminina, de má remuneração e, inclusive, relacionadas a abuso sexual, violência,

etc. Como afirma Saporoli (1997), os “mitos e ideias arraigados sobre masculinidade”, b) a questão de essa área profissional ser ocupada preferencialmente por mulheres, c) os baixos salários, d) as condições inadequadas de emprego, e) o baixo status da profissão, f) preocupações relacionadas à possibilidade de abuso contra a criança, em uma associação da masculinidade à violência.

Ao refletirmos a respeito da docência na Educação Infantil, vários dos aspectos apontados por Saporoli (1997), como os baixos salários, as condições inadequadas de emprego e o baixo status da profissão. Logo, se estende tanto a homens quanto a mulheres, considerando-se em uma perspectiva de equidade (de direitos) de gênero nas profissões.

No entanto, alguns aspectos relacionam-se especificamente à questão da masculinidade, tais como os “mitos” a respeito desse conceito, a predominância de mulheres na profissão e as preocupações que partem do ponto de vista de que o homem seria um potencial abusador.

Assim, não apenas mitos, rótulos e estereótipos foram relacionados ao homem, como também questões que envolvem preconceito acerca do gênero masculino, como afirma Saporoli (1997) acima, ao verificar que o homem ainda é visto como um potencial abusador, homossexual ou pedófilo.

É como se a maternidade efetiva ou potencial de qualquer mulher impedisse, ou bloqueasse, a erotização de suas interações com a criança. As imagens de inocência e pureza ligadas à maternidade não parecem extensivas à paternidade. Quando homens se dedicam ao trabalho educativo com crianças pequenas, passam a ser suspeitos tanto sobre sua identidade masculina, quanto sobre sua moralidade (CAMPOS, 1991, p. 55).

A presença masculina no âmbito escolar, muitas vezes, está relacionada a outras funções como de zelador, segurança, coordenador, diretor, mas dificilmente a de educador.

Sob um novo olhar, a presença do homem na educação infantil enfoca os benefícios da presença masculina no magistério, como afirma Erden et al. (2011) argumentando que a atuação de homens na Educação Infantil poderia: a) suprir a ausência do pai, para crianças que são criadas apenas pela mãe; b) proporcionar modelos positivos do papel masculino para as crianças, principalmente para os meninos; c) despertar o interesse dos meninos pelos estudos; d) proporcionar

modelos para identidades e relações de gênero “saudáveis” e; e) proporcionar equidade de gênero na profissão.

Desta forma, acentua-se a importância de se ter professores homens com a proposição de modelos positivos de masculinidade e com a contribuição para a diversidade e equidade de gênero na educação. A escola deveria se caracterizar em um espaço que não excluísse qualquer relação de gênero, mas se tornasse uma aliada nos quebras de paradigmas, estabelecendo-se como um ambiente que não tivesse tanto desencontros em suas ações.

Ainda está longe de a escola aceitar o homem como professor, pois existem barreiras sexistas que impedem a problematização desse conflito e acaba reproduzindo um modelo social arcaico, longe do que se rezam os documentos que regulamentam a educação brasileira.

### **3.2 Professores discriminados:** uma breve análise sobre os docentes do gênero masculino nas séries iniciais do ensino fundamental

Analisando as representações de gênero que envolve a docência nas séries iniciais do ensino fundamental no Brasil, em especial, as discriminações que afetam os homens atuantes na profissão, até então socialmente definida como feminina, é possível perceber que tal profissão carrega consigo representações que podem diferenciar as práticas e escolhas, uma vez que, muitas delas, associam o magistério ao feminino e alegam que os professores homens estariam fora de lugar.

O magistério foi considerado uma profissão masculina até os anos finais do século XIX, no entanto, a docência feminina, no Brasil, aos poucos vai tomando lugar na educação, tendo em vista os impedimentos morais da época que consideravam inadequado que as meninas fossem educadas pelos professores homens. Segundo Almeida (1998), são dois os motivos para essa inserção das mulheres no magistério, primeiro pelo “repúdio à co-educação liderado pela Igreja Católica” (ALMEIDA, 1998, p. 65) e, segundo, pela “necessidade de professoras para reger as classes femininas” (ALMEIDA, 1998, p. 65).

Foi no fim do século XIX, com o surgimento das escolas normais brasileiras, que começou a se registrar um aumento considerável no número de matrículas de mulheres. Nessa perspectiva, Louro (2001a, p. 449) coloca que

a pretensão em criar as escolas normais era a de formar professoras e professores para atender a demanda, mas que o objetivo não foi alcançado exatamente como havia sido imaginado: ‘pouco a pouco os relatórios iam indicando que, curiosamente, as escolas normais estavam recebendo e formando mais mulheres que homens’.

Todavia, o fato de existir professor do sexo masculino nas salas de aulas pode provocar várias representações de gênero, podendo eles ou não, tentar quebrar tais representações associadas ao sexo feminino naturalmente e construídas ao longo do processo de feminização do magistério. Não se pode esquecer que a educação no Brasil por volta de 1500, no período de colonização eram os homens que detinham o poder do conhecimento, como afirma Louro (2001, ver qual p. 449):

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

As representações de gênero eram tão evidentes que, da mesma forma que foram atribuídas características socialmente construídas como femininas às mulheres, também foi atribuídas características tidas como masculinas aos homens, ressaltando as relações de gênero impostas na época, enfatizando assim a discriminação e o preconceito para com o docente do sexo masculino.

De acordo com Carvalho (1998), a ocupação profissional dos homens revela em grande medida o caráter atribuído socialmente para a valorização da norma heterossexual, pois representa o cumprimento das prescrições sexuais e de gênero impostas socialmente. Ela afirma que

As relações de trabalho têm sido o ponto-chave na afirmação das masculinidades, pelo fato delas estarem intensamente associadas à habilidade técnica, à capacidade de estabelecer vínculos com outros homens e à ética do provedor [...]. Assim, a afirmação da masculinidade para diferentes grupos de homens depende em grande medida de seu sucesso no trabalho remunerado (CARVALHO, 1998, p. 411).

Vale ressaltar que a presença de professores do sexo masculino nas séries iniciais é uma forma de inserir as questões de gênero na educação, demonstrando assim às crianças que o homem também pode exercer o magistério nas séries iniciais com sucesso e que a aptidão para tal função não depende de sexo.

Nos últimos tempos, grandes são os números de estudos que interligam a profissão educacional às perspectivas de gênero, porém, tendo como objeto de estudo apenas a categoria representada pelas mulheres, não considerando que o processo de feminização generaliza a profissão, atingindo também os professores homens.

Ao evidenciar as vozes femininas nos estudos educacionais, corre-se o risco de perder a oportunidade de conhecer o pensamento dos homens que se enveredam pelo magistério e o processo de adaptação/recriação do masculino no ambiente escolar, acarretando assim, na ausência do olhar masculino do professor desse segmento e em decorrência disso, preconceitos e discursos que frequentam a sociedade contemporânea são reafirmados no cotidiano escolar, dando ênfase ao professor homem, como um *corpo estranho* nas séries iniciais do ensino fundamental.

### **3.3 A homofobia contra o professor do gênero masculino atuante nas séries iniciais do ensino fundamental**

No contexto histórico-cultural, a educação das crianças vem sendo atribuídas ao universo feminino, desse modo, tornou-se ocupação exercida por quem é considerado inferior, frágil, proporcionando certa polêmica do trabalho docente masculino na educação infantil e nas séries iniciais.

Welzer-Lang (2004, p. 118) diz que “para ser valorizado, o homem precisa ser viril, mostrar-se superior, forte, competitivo [...] senão é tratado como os fracos e como as mulheres, e assimilado aos homossexuais.”

De acordo com a construção da hegemonia heterossexual masculina e também levando-se em consideração as relações sociais e culturais, as relações de gênero se acentuam, ditando a conduta e os sentimentos próprios para homens, sentimentos estes que são opostos aos femininos, pois o homem deve agir de forma “viril”, “insensível”, “forte” e “competitivo”, sendo estes até pressionados a se

comportarem em conformidade com os valores e hábitos relacionados ao sexo masculino estabelecidos em sociedade. Como afirma Connell (1995, p.189):

Existe uma narrativa convencional sobre como as masculinidades são construídas. Nessa narrativa toda cultura tem uma definição da conduta e dos sentimentos apropriados para os homens. Os rapazes são pressionados a agir e a sentir dessa forma e a se distanciar do comportamento das mulheres [...] a feminilidade é compreendida como o oposto. A pressão em favor da conformidade vem das famílias, das escolas, dos grupos de colegas [...].

Dessa forma, o conceito de gênero torna-se relevante, útil e apropriado para as questões educacionais por perseguir a neutralização da ideia quase compulsória do caráter “natural” atribuído ao que é feminino e ao que é masculino.

Para Louro (1997), gênero refere-se “ao modo como as diferenças sexuais são compreendidas numa dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto”

No que se refere acerca da questão da construção de gênero e da sexualidade, importa considerar que a heterossexualidade representa a condição sexual aceita e defendida como sendo a única com a qual devemos nos identificar e, por conseguinte, tida como aquela que deve ser produzida e reproduzida socialmente.

Os estudos sobre gênero, durante longo tempo, viram a heterossexualidade como uma realidade natural, ligada ao sexo biológico, ao passo que o gênero, o papel social, eram concebido como construção social. No entanto, era preciso pensar igualmente o sexo biológico como fazendo parte de uma representação social.

Nesse sentido, mulheres e homens devem pensar, agir, ocupar espaços de acordo com o seu respectivo gênero na sociedade e no mercado de trabalho.

Para Scott (1995), gênero refere-se à organização social das relações entre os sexos. A mesma defende um ponto de vista ampliado acerca da categoria gênero, um sentido que ultrapasse as relações de parentesco e agregue também o mercado de trabalho, o qual é sexualmente separado.

não é propriamente a diferença sexual – de homens e mulheres – que delimita as questões de gênero, e sim as maneiras como ela é

representada na cultura através do modo de falar, pensar ou agir sobre o assunto (FURLAN; SANTOS, 2010, p.1).

Assim, nessa busca em afirmar essa masculinidade, em agir como tal, representar seu gênero biológico, os homens que não se auto-afirmam tão quanto seu gênero, seja pela sua forma de pensar, falar ou agir, até mesmo “trejeitos”, sofrem preconceito enquanto educador das séries iniciais.

Segundo Welzer-Lang, (2001) A dominação masculina e o heterocentrismo são os paradigmas que têm condicionado nossas representações e nossas práticas. Eles fazem com que a virilidade seja buscada pelo homem ao se afastar da feminilidade.

O autor afirma, ainda, que, "na socialização masculina, para ser um homem, é necessário não ser associado a uma mulher. O feminino se torna até o polo de rejeição central" (WELZER-LANG, 2004, p. 465).

Em linhas gerais, as relações sociais entre homens são estruturadas na imagem hierarquizada das relações entre homens e mulheres e produzem a homofobia para que, com ameaças, os homens se calquem sobre os esquemas ditos normais da virilidade. Nesse sentido, (WELZER-LANG, 2001, p. 465) define a homofobia como:

a discriminação contra as pessoas que mostram, ou a quem se atribui, algumas qualidades (ou defeitos) atribuídos ao outro gênero. A homofobia engessa as fronteiras do gênero [...]. A dominação masculina produz homofobia para que, com ameaças, os homens se calquem sobre os esquemas ditos normais da virilidade.

Por sua vez, a homofobia aplica-se, então, não só aos homossexuais, mas a toda pessoa que tem (ou parece ter) alguma qualidade que se atribui ao outro sexo. Talvez devido à possibilidade de os homossexuais se ocultarem ou se retraírem, percebemos que a homofobia, em relação aos homens, é mais aplicada aos pequenos detalhes corporais, de voz, trejeitos e atitudes/opções.

Em alguns casos, alguns educadores homens, mesmo não sendo homossexuais, sofrem várias acusações, devido a sua voz, seu jeito desengonçado de mexer muito as mãos e de sua sensibilidade. Pois, o fato de ser muito carinhoso, faz-se relação com homossexualidade, estabelecendo rótulos, já que, culturalmente,

homem não chora, não tem jeito pra cortar, pra colar e para realizar atividades tidas como femininas associadas ao magistério.

Como se pode ver, além do gestual, do físico e dos atributos comumente associados às mulheres (como sensibilidade, choro ou paciência), o próprio fato de esses professores estarem em uma profissão socialmente considerada feminina, com a *necessidade* de qualidades ditas *femininas* para exercer o ofício, é alvo de homofobia. Declarações preconceituosas partem até mesmo de setores administrativos da educação, insinuando inclusive que apenas existem professores homossexuais nesse segmento.

A homofobia causa problemas até mesmo na empregabilidade dos docentes do sexo masculino nas séries iniciais do ensino fundamental. Alguns professores até já perderam o emprego em escolas privadas por causa de preconceito; ou teve, ainda, que "reforçar a sua masculinidade" perante a comunidade escolar que o considerava homossexual até mesmo perante os varredores de sua escola. Sabe-se, portanto que, embora existam muitos professores homossexuais, isso não influencia a educação dada às crianças.

O preconceito existe, porque, em uma sociedade machista, "carinho e afago não são consideradas coisa de homem" (dizer o autor), questionamento falacioso, pois estudos comprovam que a homossexualidade não interfere no profissionalismo da pessoa. Não é a condição sexual que dita a profissão, uma vez que homens casados e sem tendência à homossexualidade têm potencial semelhante para o magistério tal qual os que são considerados homossexuais. Assim, acredita-se que o profissionalismo de um professor heterossexual não difere de um homossexual.

De fato, há a existência da representação preconceituosa na sociedade e das discriminações sofridas pelos sujeitos que fizeram essa escolha profissional e praticam o ofício docente. Essa forma de pensar aponta a representação do homem no magistério de forma pejorativa, enfatizando, que o curso de formação de professores desse segmento ou o próprio ofício, é para homossexuais, repercutindo, muitas vezes, no pensamento dos docentes do sexo masculino em abandonar a profissão.

Por sua vez, esse preconceito leva a um sofrimento e a uma tentativa de afirmação da masculinidade. Como já mencionamos, evidencia-se, nesse contexto, a necessidade de "se impor como homem". Diversos autores e investigações (quais) mostram que os homens atuantes em profissões consideradas femininas têm a

necessidade de afirmar sua masculinidade (até mesmo buscando relacionamentos heterossexuais), pois, conforme afirma Torrão Filho (2005, p. 144), "a maior ansiedade com relação à homossexualidade, para os homens, está nesta identificação com o feminino", então o homem deseja mostrar que não é feminino.

A existência de homens pró-feministas, de homossexuais e de outros homens que, de alguma forma, transgridem as definições de masculinidade, expõe uma variedade extrema que contesta objetivamente e/ou subjetivamente as definições homofóbicas e heterossexuais da masculinidade. "As fronteiras de gênero têm a tendência, do lado dos homens, de se decompor, de explodir, e o masculino se mostra em todos os seus estados" (WELZER-LANG, 2004, p. 471).

Portanto, as transgressões da masculinidade nem sempre significam que se coloquem em causa as relações sociais de sexo/gênero, pois, quando se examinam certas formas de emergência de novas figuras masculinas à luz das relações sociais de sexo, os exemplos de que não se ponham em dúvida posições de dominância masculina são numerosos.

Nesse sentido, faz-se necessário questionar se é preciso afirmar-se como homem e se há algum impedimento para que um homossexual seja professor. Como explica Sayão (2005), a heterossexualidade compulsória é algo que atormenta as pessoas, pois a homossexualidade ainda é concebida como um problema na cultura escolar. No entanto, as interações que meninos e meninas vivenciam com adultos de qualquer orientação sexual não são determinantes de sua própria orientação, já que a atribuição de gênero é insuficiente para a identidade de gênero, que é uma construção subjetiva, um sentimento elaborado ao longo da vida.

De forma geral, enquanto a homossexualidade for considerada anormal e houver homofobia, a necessidade de afirmar-se como homem estará presente em nossa sociedade. Temos que tomar cuidado, porém, com a forma como percebemos o que é normal, pois, tal como descreve Novena (2005), embora a repressão e a não aceitação da homossexualidade sejam mais evidentes nas representações atuais, o discurso da normalidade também se faz presente, podendo representar o que Foucault nomeou de poder normativo. Ainda assim, o discurso da normalidade pode permitir a intensificação e o aprofundamento das discussões a respeito das sexualidades alternativas, propiciando a possibilidade de mudança quanto à assimilação e à aceitação do outro diferente, e repercutindo na produção das subjetividades.

Conforme afirma Torrão Filho (2005), a homossexualidade em si não é um problema para a história ou para a sociedade; o problema está em sua repressão: a homofobia.

## **4 ASPECTOS METODOLÓGICOS**

Para a abordagem do tema feminização do magistério na educação infantil e as relações de gênero, a metodologia utilizada na pesquisa foi construída a partir de referências bibliográficas e pesquisa de campo que demonstram visões diversas acerca do processo e suas relações, possibilitando o rompimento de valores e preconceitos acerca da atuação do magistério no ensino fundamental I.

As reflexões foram organizadas com base nos teóricos selecionados, tendo como pontos norteadores questões a respeito do que os alunos pensam sobre a feminização do magistério e as relações de gênero nessa trajetória e respostas para identificação do gênero predominante nas salas do curso de pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

### **4.1 Campo de Estudo**

A presente pesquisa, de caráter exploratório, foi realizada da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, no Centro de Educação do Curso de Pedagogia, com alunos do sétimo período, no horário vespertino.

A instituição foi criada pela lei estadual 1.366 de 02 de dezembro de 1955 e instalada sob o nome de Universidade da Paraíba como resultado da junção de algumas escolas superiores. Posteriormente, com sua federalização, aprovada pela lei nº 3.835 de 13 de dezembro de 1960, foi transformada em Universidade Federal da Paraíba, incorporando as estruturas universitárias existentes nas cidades de João Pessoa e Campina Grande. A Instituição exerce suas funções durante os três turnos, com cursos na área de ciências humanas, exatas e da saúde.

No centro de educação, onde é ministrado o Curso de Pedagogia, as aulas funcionam nos três turnos. Existe uma variação de carga horária do período vespertino e do noturno. No vespertino, a hora aula é maior e o curso tem oito períodos, já no período da noite o curso tem 09 períodos com aulas de 45 minutos; esta diferença é estabelecida no Projeto Pedagógico do Curso – PPC, aprovado pela Resolução do Conselho Superior de pesquisa, Ensino e Extensão – CONSEPE/UFPB, Nº 64/2006.

**Art. 3º** O Curso de Graduação Pedagogia, Licenciatura, funciona nos turnos manhã, tarde e noite com um total de 3.210 horas/aula (214 créditos).

§ 1º O Curso tem duração mínima de 08 (oito) e máxima de 12 (doze) períodos letivos para os turnos manhã e tarde, e mínima de 09 (nove) e máxima de 14 (quatorze) períodos letivos, para o turno noturno. (UFPB, PPC Pedagogia/CONSEPE. 2006, p. 2).

Segundo o PPC, a proposta assim se objetiva:

O Curso de Licenciatura em Pedagogia tem como objetivo a formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, na Educação de Jovens e Adultos, e/ou na Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (UFPB, PPC Pedagogia/CONSEPE. 2006, p. 2).

O quadro do pessoal administrativo, docente e de serviços é constituído, entre categoria de efetivos e prestadores de serviços. Na composição curricular do curso, verifica-se uma ausência em relação a conteúdos que objetivem discutir a temática da educação sexual, relações de Gênero e sexualidade na escola. Existe apenas um Conteúdo Complementar Obrigatório: Educação e Diversidade Cultural que discute a questão cuja ementa define:

O fenômeno da educação nas culturas humanas. A questão do gênero e a identidade nas culturas. Manifestações culturais e educacionais nas distintas etnias. Pensamentos, ensinamentos e práticas antropeeducacionais de alguns mestres da humanidade. (UFPB, PPC, Pedagogia, 2006).

Existe também o Conteúdo complementar Optativo Educação sexual, cuja ementa define:

Atitudes e valores com relação à educação sexual. A filosofia da educação sexual. Desenvolvimento psicossocial: infância, adolescência e idade adulta. Educação sexual na família e na escola: metodologia e linguagem. Manifestações da sexualidade e problemas de natureza psicossocial. A evolução da educação sexual. Sexualidade e historicidade. A dimensão social da sexualidade. (UFPB, PPC, Pedagogia, 2006).

Nesse sentido, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do Centro de Educação não prioriza o aprofundamento do debate em torno de uma temática que permeia, conforme fica explicitado em nosso estudo nos capítulos iniciais deste trabalho, a trajetória histórica dos profissionais da educação, sobretudo dos profissionais que atuam na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, campo de trabalho definido para o Pedagogo. As diretrizes curriculares nacionais apresentam a formação no Curso de pedagogia em seu Art. 2º:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Analisando as DCNs de pedagogia, o PPC do Curso de Pedagogia da UFPB e a preconização da formação prioritária para a docência na Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental, o tema se torna um fator de reflexão sobre educação sexual e seus desdobramentos, ainda pouco explorados e estudados.

#### **4.2 Sujeitos pesquisados**

Constituíram sujeitos pesquisados alunos do 7º período do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). No que se refere à caracterização desses sujeitos, trabalhei com adultos de ambos os sexos (masculino e feminino), abrangendo a faixa etária de 21 a 55 anos de idade. A turma era composta por 32 alunos, sendo três do sexo masculino e 29 do feminino.

Utilizamos o conceito sexo, uma vez que a distinção deste para Gênero, na verdade, em todas as sociedades do planeta, o gênero está sendo, todo o tempo, ressignificado pelas interações concretas entre indivíduos do sexo masculino e feminino. Por isso, diz-se que o

gênero é mutável. Gênero seria, então, um sinônimo da palavra sexo, uma vez que estou falando de feminino e masculino? E os homossexuais, homens ou mulheres, seriam outro gênero? E as/os travestis e transexuais? Existiria um terceiro gênero, um gênero que não se apoiaria sobre os dois sexos? Um gênero radicalmente diferente que não poderia ser associado a nenhum dos dois gêneros conhecidos? Não; quando falamos de sexo, referimo-nos apenas a dois sexos: homem e mulher (ou macho e fêmea, para sermos mais biológicos), dois sexos morfológicos sobre os quais "apoiamos" nossos significados do que é ser homem ou ser mulher. (GROSSI, 2014, p. 3).

Assim, entende-se que a questão de identidade de gênero envolve o aspecto social e histórico, baseado, principalmente, em sujeitos que se definem pelos papéis desempenhados nas relações das práticas vivenciais

### **4.3 Instrumentos de Pesquisa**

A pesquisa classifica-se como qualitativa de cunho exploratório/qualitativo, de caráter descritivo.

Embora as pesquisas geralmente apontem para objetivos específicos, estas podem ser classificadas em três grupos: estudos exploratórios, descritivos e explicativos. 2 pesquisa exploratória: um trabalho é de natureza exploratória, quando envolver levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram (ou tem) experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão. Possui ainda a finalidade básica de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias para a formulação de abordagens posteriores. Dessa forma, este tipo de estudo visa proporcionar um maior conhecimento para o pesquisador acerca do assunto, a fim de que esse possa formular problemas mais precisos ou criar hipóteses que possam ser pesquisadas por estudos posteriores. (MINAYO 2001, p. 3)

Pretendemos, assim, explicitar a base técnico-metodológica que dá suporte à pesquisa sobre relações de gênero na escola, ciente de que uma análise dessa natureza não discorre apenas por procedimentos categóricos de uma época ou de um esquema predeterminado, mas por contextos determinados, através de dados oferecidos por sujeitos envolvidos no processo escolar, os futuros docentes.

#### **4.4 Coleta de Dados**

Na coleta de dados, utilizamos o questionário como instrumento de pesquisa, que foi realizado junto aos alunos do próprio Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) da turma pesquisada, buscando-se uma representação significativa da visão do docente sobre a feminização do magistério e a possível discriminação da presença do sexo masculino nas séries iniciais do ensino fundamental.

O questionário foi usado como um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que foram respondidas por escrito sem a identificação do entrevistado, conforme a ética do trabalho científico.

No dia vinte e oito de julho do ano de dois mil e quatorze realizou-se, no curso de pedagogia, no sétimo período do turno da tarde, a pesquisa de campo. Ao chegar na sala de aula, fui recepcionado pela professora que estava ministrando aula no momento. Com o seu consentimento, conversei com a turma, expliquei do que se tratava (pesquisa de campo) e apliquei o questionário conforme anexo 1, para coletar os dados necessários para a realização da pesquisa.

Este acolhimento nos proporcionou, assim, a construção de vias de orientação que nos permitiu estabelecer uma maior compreensão do nosso objeto de estudo, possibilitando uma profundidade de conhecimento sobre a proposta daquilo que a pesquisa se propõe.

No encontro com os sujeitos pesquisados, aplicamos o questionário, composto por sete perguntas a um número de nove alunos, entre eles, estavam sujeitos do sexo masculino e feminino. Sendo 6 mulheres e 3 homens. Dos nove entrevistados, todos responderam ao questionário e me entregaram.

#### **4.5 Apresentação e análise de dados**

Este capítulo constitui a parte fundamental do trabalho. Nele, iremos analisar a visão dos alunos do curso de pedagogia da UFPB sobre a feminização do magistério no ensino fundamental I e as relações de gênero, conforme foi realizada a coleta de dados por meio de questionário e pesquisa de campo.

Para efeito de colaboração e participação, os alunos se mostraram acessíveis atendo a nossa solicitação. O questionário sugerido constituiu-se de sete questões,

dividindo-se em seis questões objetiva e uma subjetiva, todas aplicadas aos nove alunos que se dispuseram à colaboração da pesquisa.

#### **4.6 Os sujeitos em questão: a voz dos(as) futuros/as docentes**

Inicialmente, gostaríamos de enfatizar que dos nove questionários aplicados, todos foram devidamente respondidos e devolvidos. Ficou evidente também a falta de motivação, a princípio, dos alunos em responder o questionário, porém, após algum tempo de conversa informal, eles concordaram em responder, embora o desinteresse para com a temática abordada tenha sido perceptível.

Nessa perspectiva, verificamos as razões pelas quais eles se mostraram desinteressados com os estudos que abordam a origem do magistério, os estudos pedagógicos e a própria história da educação, revelando a falta de vontade de compreender o processo de feminização do magistério, a formação do educador e as relações de gênero em sua totalidade.

As opiniões emitidas pelos alunos com relação à questão subjetiva foram analisadas sob a seguinte indagação: Você acha que o gênero do educador é relevante no processo de feminização do magistério? Dos nove questionários analisados obtivemos as seguintes respostas:

-Sim.

**Como?** *“Devido a experiência de mãe (carinho e solidariedade) as mulheres podem atuar muito mais na educação.”*

**Por quê?** *“Porque desde de muito tempo atrás as mulheres são vistas com mais capacidade para essa função”* (Entrevistado 1).

-Sim.

**Como?** *“Pelo fato de existir uma certa influência, pois muito dos educadores que ainda estão em processo da construção da identidade, se espelha na figura do professor.”*

**Por quê?** *“O fato dessa profissão requerer uma certa “afetividade”, dos professores, essa profissão é historicamente conhecida como feminina pelo fato de ter como competências para trabalhar na área, o cuidado, o amor, que são características mais femininas.”* (Entrevistado 2).

-Não.

**Como?** *“Vejo que não tem problema em ser do gênero masculino.”*

**Por quê?** *“Porque tanto os gêneros masculino e feminino tem capacidade de ensinar, independente dos gêneros.”* (Entrevistado 3).

-Sim.

**Como?** (Não respondeu).

**Por quê?** *“A mulher tem mais jeito, no falar, na decoração da sala, na maneira de chegar ao aluno, principalmente por se tratar de ensino infantil que requer muita paciência com os pequeninos, penso eu que os homens já não tem tanta paciência.”* (Entrevistado 4).

-Sim.

**Como?** (Não respondeu).

**Por quê?** *“A mulher tem mais jeito, no falar, na decoração da sala, na maneira de chegar ao aluno, principalmente por se tratar de ensino infantil que requer muita paciência com os pequeninos, penso eu que os homens já não tem tanta paciência.”* (Entrevistado 5).

-Não.

**Como?** *“Devemos considerar que os direitos são iguais.”*

**Por quê?** *“Considero principalmente dentro de aspectos que estamos vivenciando na universidade que isto tem de ser colocado um ponto final. O que vale é o compromisso, a competência, as habilidades e conhecimentos que este sujeito tem, indiferente do seu gênero. Que este sujeito faça a diferença, focando na qualidade do ensino.”* (Entrevistado 6).

**Como?** (Não respondeu).

**Porque?** (Não respondeu).

(Entrevistado 7).

-Não.

**Como?** *“Há diferentes gêneros em qualquer profissão. E a profissão docente vem, aos poucos, cada vez mais sendo “preenchida” pelo público masculino.”*

**Por quê?** *“Porque pelo fato de a Ed. Infantil, ser sempre desenvolvida por mulheres, houve essa feminização, porém, hoje em dia há tanto homens quanto mulheres na Ed. Infantil. Hoje bem mais que ontem e, assim, sucessivamente.”* (Entrevistado 8).

**Como?** (Não respondeu).

**Por quê?** (Não respondeu).

(Entrevistado 9).

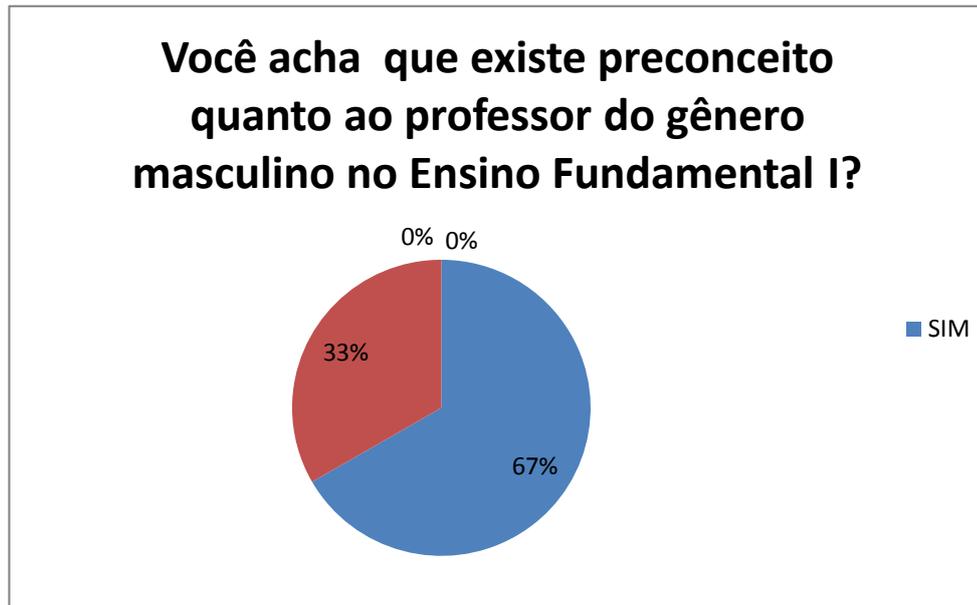
Desta forma, analisamos que dos nove entrevistados, três afirmam que “sim”, que o gênero do docente é relevante no processo de feminização do magistério. Em contrapartida, seis dos entrevistados discordam, acham que o gênero não é relevante, porém dos seis que responderam “não”, apenas três justificam suas respostas.

Assim, sobre esta questão subjetiva, respondida e justificada, as opiniões em três que concordam e três que discordam e justificam o porquê de seus posicionamentos. Desta maneira, a maioria das respostas afirmam que o gênero não é relevante no processo de feminização do magistério, bem como afirma Villela, 2000, p. 121):

Acompanhando o processo de inserção das mulheres no magistério e a sua influência aos bancos das escolas normais, podemos perceber claramente uma ação de enquadramento às normas morais dominante. Essa ação se consubstanciou em discursos e práticas que conformavam toda a possibilidade de atuação das mulheres nesse espaço acadêmico ou profissional.

Em relação às respostas objetivas, destacamos as seguintes análises representadas nos gráficos a seguir:

GRÁFICO 1



FONTE: questionário dos alunos

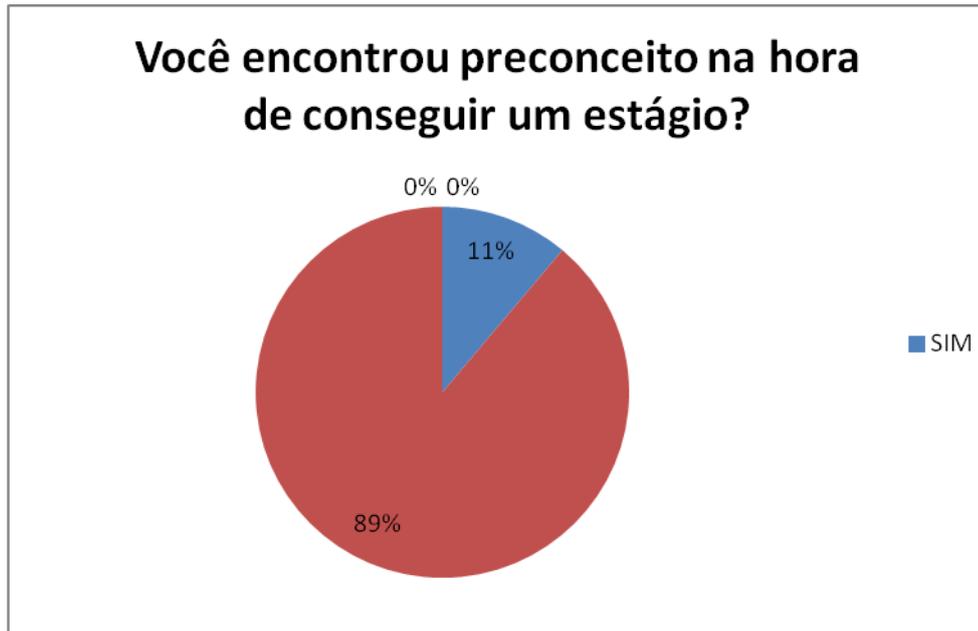
De acordo com o gráfico, podemos observar que dos nove entrevistados, três afirmaram que “NÃO”, que não concordam que existe preconceito quanto ao professor do gênero masculino no ensino fundamental I.

Por sua vez, a maioria, ou seja, um número de seis pessoas responderam que “sim”, que existe sim preconceito quanto ao professor do gênero masculino.

Nessa dimensão, Louro (1997, p. 88) afirma que:

Ainda que as agentes do ensino possam ser mulheres, elas se ocupam de um universo marcadamente masculino [...]. Não apenas porque as diferentes disciplinas escolares se constituíram pela ótica dos homens, mas porque a seleção, a produção e a transmissão dos conhecimentos (os programas, os livros, as estatísticas, os mapas; as questões, as hipóteses e os métodos de “investigações” científicos e válidos; a linguagem e a forma de representação dos saberes) são masculinos.

GRÁFICO 2



FONTE: questionário dos alunos

Ao observar o gráfico, constatamos que 89% dos entrevistados, não encontraram preconceito na hora de conseguir um estágio e 11% afirmam que sim, que encontraram preconceito.

Nesse caso, dos 11% fica exemplificado pela ausência do gênero masculino em sala de aula em relação ao gênero feminino, uma vez que a turma entrevistada dispunha apenas de três alunos do gênero masculino, totalizando assim a menor parte da sala de aula.

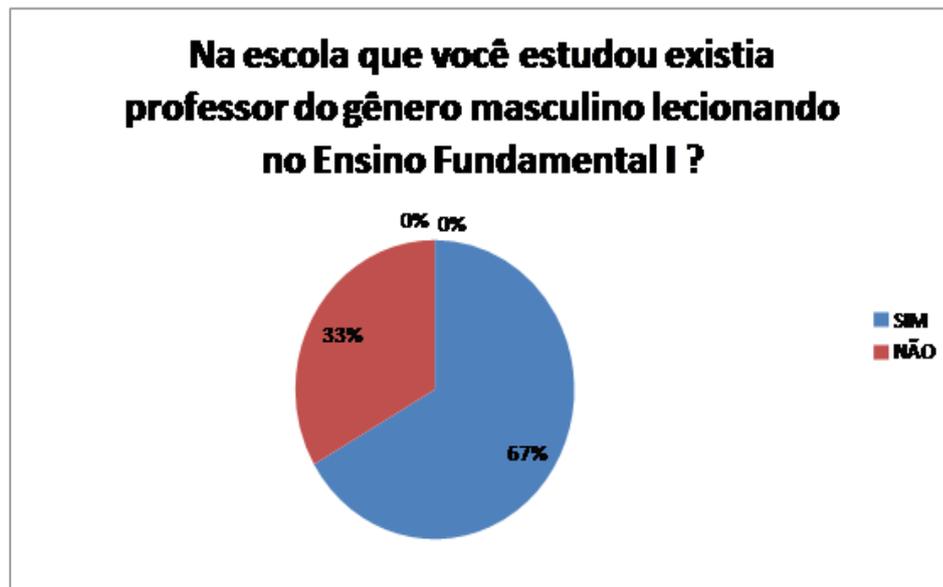
Enquanto autor deste trabalho, vivenciamos, na prática, o preconceito na hora de conseguir um estágio, pois, em escolas e entidades nas quais chegamos à procura de estágio, sempre tivemos um não como resposta, já que as vagas que, no momento, existiam, estavam a espera de “mulheres” para ocupá-las e não homens.

De acordo com Williams (1995),

As aspirações profissionais das crianças sofrem segregações sociais; as crianças policiam as outras e marginalizam quem não se conforma ao comportamento apropriado ao gênero. Mas os garotos sofrem mais desaprovação social quando mostram interesse por atividades do sexo oposto e, por isso, não surpreende que tão poucos homens considerem perseguir carreiras consideradas femininas. As mulheres também são confrontadas com estereótipos negativos das profissões femininas e são forçadas a defender sua

opção profissional; entretanto, as reações negativas que elas enfrentam não põem em questão a integridade de sua característica, como frequentemente acontece com homens. Assim, temos atitudes e julgamentos que pensamos ser nossos, mas que, na verdade, provêm de *preconceitos*, sem que possamos nos dar conta desse processo. Dessa forma, a relação da representação com o preconceito pode ajudar-nos a entender vários dos discursos que circulam sobre o professor do sexo masculino nas séries iniciais do ensino fundamental.

### GRÁFICO 3



FONTE: questionário dos alunos

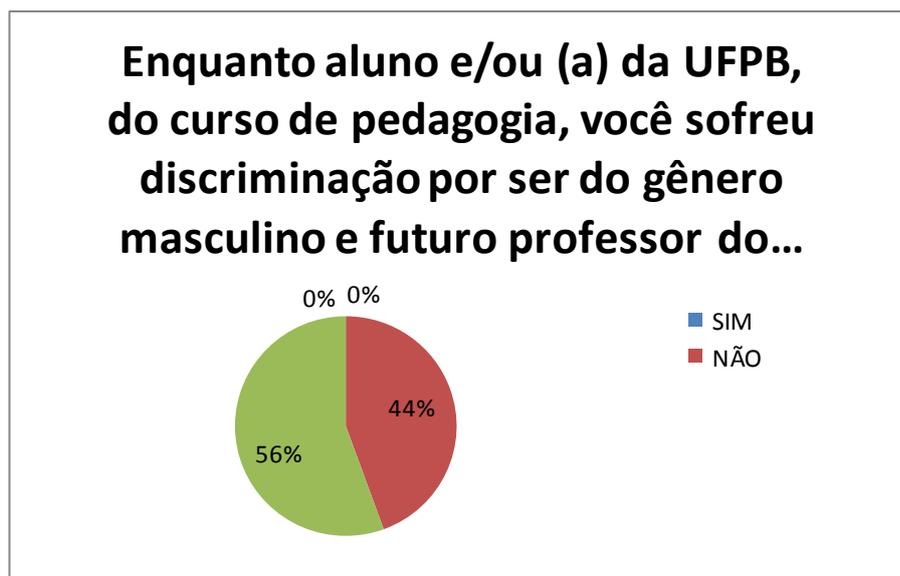
De acordo com o gráfico, 76% dos entrevistados responderam que “sim”, que nas escolas que estudaram existiam professores do gênero masculino, lecionando no Ensino Fundamental I, enquanto 33% responderam que não.

Todavia, os que responderam sim em conversa informal, declararam que os professores do gênero masculino assumiam, em sua maioria, a disciplina de educação física e/ou informática e os que de fato lecionavam, eram vistos como incapazes ou homossexuais, ou seja, mesmo que os dados desta pesquisa afirmem, em sua maioria, que existiam professores do gênero masculino lecionando na época que os entrevistados estudaram, é notável o preconceito para com o professor do gênero masculino, pois, ora eles são vistos com “características femininas” e são considerados homossexuais, ora tem características masculinas que não “são boas para o ofício” e não possuem por isso, aptidão para o magistério.

Como afirma Carvalho (1998, p. 5):

Predomina uma visão maternal e feminina na docência no curso primário, colocando em relevo os aspectos formadores, relacionais, psicológicos, intuitivos e emocionais da profissão, frente aqueles aspectos socialmente identificados com a masculinidade, tais como a racionalidade, a impessoalidade, o profissionalismo, a técnica e o conhecimento científico.

#### GRÁFICO 4



FONTE: questionário dos alunos

Analisando o gráfico, observamos que 44% dos entrevistados responderam que não, enquanto que 5, ou seja 56% nem sequer responderam, e nenhum dos entrevistados responderam “sim.” Isso implica duas hipóteses, ou de fato não quiseram responder, ou não se sentiram à vontade para responder. Desta forma, fica evidente a discriminação sofrida pelos alunos do Curso de Pedagogia, pois são poucos homens presentes nas salas do curso de pedagogia da UFPB, alguns são tidos como homossexuais ou estão cursando Pedagogia porque não conseguiram outro curso, por esta razão, são julgados como incapazes de ser um bom professor das séries do ensino fundamental.

Essa discriminação tem suas bases nos mesmos critérios de gênero que levam alguém a julgar que um homem é homossexual, ou seja, ela se refere às qualidades associadas a cada gênero. Nesse caso, o olhar se inverte: ele é homem,

logo não tem as características femininas essenciais para ser um bom professor das séries iniciais do ensino fundamental. Identificamos, desta forma, a ausência de resposta da maioria dos entrevistados.

Lígia Amâncio (1998, p. 15) “considera que a discriminação tem sua origem na forma de pensamento social que diferencia valorativamente os modelos de pessoa masculina e feminina e as funções sociais dos dois sexos na sociedade”. Por isso, importa analisar não as diferenças entre homens e mulheres, mas o *pensamento social* sobre a diferenciação entre o masculino e o feminino, ou seja, a epistemologia do senso comum sobre os sexos, a ideologia e as relações intergrupos.

## GRÁFICO 5



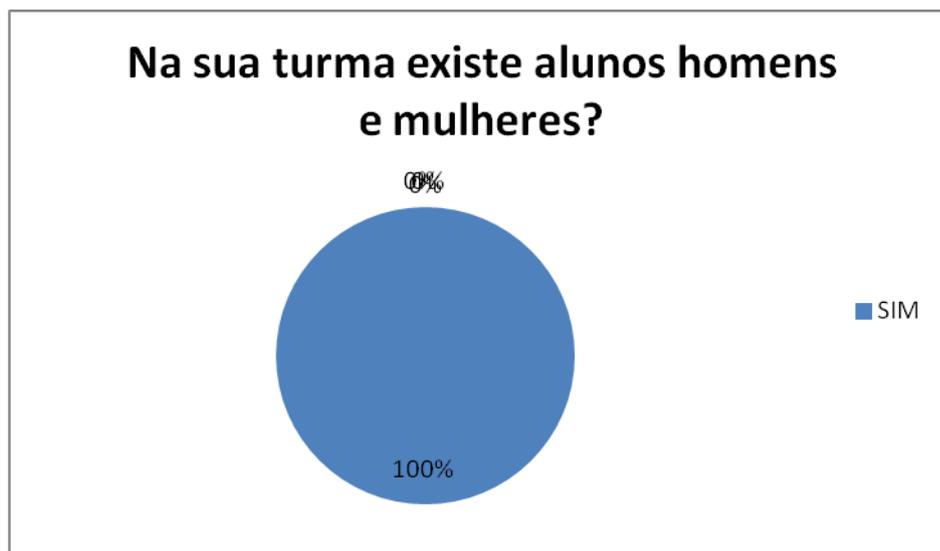
FONTE: questionário dos alunos

Ao analisarmos o gráfico, podemos observar que 89% dos entrevistados responderam que sim, o que evidencia a predominância do gênero feminino no magistério. Os outros 11% responderam que não, constatando assim que o gênero masculino ainda é minoria nas salas de aula e, embora muitos indivíduos do gênero masculino se encontrem em salas de aula do curso de pedagogia, diversos são os motivos pelos quais estão ensinando, visto que os poucos homens presentes justificam sua presença por motivos de outra natureza; tais como: muitos não

conseguiram cursar outro curso, outros querem transferência para outros cursos, ou alguns estão cursando apenas por cursar.

Por esta análise, é fato de que os homens são poucos no Ensino Fundamental I. Essa escassez talvez seja decorrente do processo de feminização, por preconceito, resistência da comunidade escolar, etc. Nesse sentido, lê-se em Williams (1995), que as aspirações profissionais das crianças sofrem segregações sociais; as crianças policiam as outras e marginalizam quem não se conforma ao comportamento apropriado ao gênero. Mas os garotos sofrem mais desaprovação social, quando mostram interesse por atividades do sexo oposto e, por isso, não surpreende que tão poucos homens optem por seguir carreiras consideradas femininas. As mulheres também são confrontadas com estereótipos negativos das profissões femininas e são forçadas a defender sua opção profissional. Entretanto, as reações negativas que elas enfrentam não põem em questão a integridade de sua característica, como frequentemente acontece com homens.

#### GRÁFICO 6



FONTE: questionário dos alunos

Como podemos observar no gráfico acima, todos confirmaram que sim, demonstrando, dessa maneira, que, apesar de o número de homens em sala de aula do Curso de Pedagogia ser bem menor que o número de mulheres, ainda assim, o gênero masculino se faz presente, embora em uma proporção bem inferior.

Nessa perspectiva, Vianna (2001/2002) analisa que o sentido feminino da profissão do magistério ultrapassa o fato de a mulher ser a maioria dos docentes,

pois a feminização acontece em espaços e práticas que, mesmo quando ocupados por homens, fazem com que o magistério seja uma profissão feminina em decorrência de uma atribuição social ligada a um significado de gênero independentemente do sexo de quem a exerce.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao término desta pesquisa, percebe-se que é de fundamental importância se discutir e refletir sobre os aspectos que, historicamente, fundamentaram o processo de feminização do magistério e seus desdobramentos, principalmente para os homens que na evolução deste processo passam a compor os quadros de discentes dos cursos de formação para o magistério e os quadros de profissionais do magistério, tais como suas representações de gênero nele presente.

Ao analisar as trajetórias profissionais dos homens que atuam como professores de Educação Infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pudemos observar a discriminação sofrida e o preconceito enfrentado por eles, decorrentes do processo de feminização do magistério.

A presença/ausência de homens atuando nessa área nos permitiu uma desnaturalização da noção de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental como profissão do gênero feminino.

Assim, o período inicial da docência na Educação Infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mostra-se como o momento em que as relações de gênero são evidenciadas, ao ocorrerem de maneira desigual, tornando-se um problema a ser superado na carreira dos sujeitos envolvidos com o caso.

Os sujeitos, ingressos na carreira docente especificamente nessa primeira etapa da Educação Básica, apresentaram situações que sinalizam a persistência no cotidiano desta de uma visão naturalizada, seja por parte de familiares de crianças, seja pelos profissionais que atuam nesse cotidiano (professores, gestores, agentes de educação).

Este trabalho teve como objetivo central compreender o porquê de existirem barreiras para o homem assumir o papel de docente. Com estas análises, chegamos à conclusão de que a presença masculina nessa fase do ensino é insignificante, pois, além de ter baixa remuneração, o espaço é marcado por discriminação e preconceitos. A sociedade prega que o homem é um ser forte, provedor do lar,

desse modo, se estiver lecionando em Educação Infantil ou Séries Iniciais do Fundamental, a orientação sexual desse professor é questionada, fato que leva os homens a se tornarem, com mais incidência, professores de disciplinas no ensino Fundamental II, já que é visível uma maioria de homens, lecionando do 6º ao 9º ano. Nesse ambiente, o professor não precisa ter o “cuidado” que exige a Educação Infantil e o Fundamental I.

Os próprios educadores não se encontram nesse espaço, haja vista ter sido detectado que existe preconceito por parte da família e das comunidades nessa fase do ensino. Tal sentimento se verifica nas atitudes das crianças pois acham que os homens não podem exercer a docência nesta etapa da educação. Constatamos, também, que a escola ainda não está preparada para trabalhar com a diversidade, seja ela sexual, cultural, de raça etc. Aquilo que se garantiu legalmente e que se preconiza nos discursos contemporâneos não é vivenciado na prática real. Outro fator que contribui para a exclusão dos homens é a baixa remuneração na carreira do magistério. Por isso, os homens preferem ocupar profissões em que sejam mais remunerados, uma vez que, historicamente, ainda não superamos a visão do homem como “provedor” do lar.

A docência, no início da Educação Básica, continua como um campo ligado às “mulheres”, predominada pelo feminino. A ausência de uma articulação das reivindicações dos que ocupam essa área para a construção da igualdade no âmbito da educacional e um olhar mais cuidadoso das políticas públicas podem evitar tais posicionamentos e integrar demandas por igualdade de gênero, evitando padrões estereotipados e desconstruindo significados de gênero nas relações com a educação infantil.

Dessa forma, ainda é um desafio desconstruir essas representações de gênero, esse preconceito. Desde cedo, a criança deve ter contato com a diversidade para contribuir na construção de personalidade e aprender a respeitar o diferente que circula na sociedade atual. Despertar o entendimento de que o professor, independente do gênero, raça, identidade sexual, religião, etc., é um profissional e que se tivermos garantido a sua formação exigida pelas Leis educacionais contribuiremos para seu respeito e pela sua atuação.

Convém lembrar que homens e mulheres do século XXI dividem as mesmas atribuições, podem exercer a mesma profissão em qualquer circunstância. Vale ressaltar que, no mundo globalizado, há mais oportunidades para quem se preparou

independente de gênero. Enquanto isso, a profissão de professor permanece uma crença que vem do modelo social oligárquico e se tornou um preconceito que ainda encontra barreiras a romper. As mulheres ainda continuam sendo as representantes dessa profissão e se alguém fugir desse padrão de modelo sofrerá discriminação.

O magistério, nesse caso, na Educação infantil e anos iniciais do Ensino fundamental, deve proporcionar aos seus respectivos profissionais espaços iguais, independente das concepções de gênero determinados por cada sociedade, contribuindo assim para inserção de ambos os sexos no magistério nas séries iniciais.

Concluimos que esta pesquisa proporcionou uma reflexão sobre a abordagem da temática, possibilitando uma discussão permanente e de grande importância, na ruptura de representações de gênero construídas no processo de feminização do magistério, indicando a necessidade de superação das dificuldades enfrentadas pelo homem que exerce a profissão da docência na etapa inicial da educação Básica, que até então é predominada pelo feminino.

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

Tomamos como nossas as palavras da autora, ainda enfatizando que, uma vez que a educação no Brasil foi iniciada por homens, implica dizer que o homem é tão capaz quanto as mulheres de exercer o magistério, dessa forma, faz-se necessário a ruptura de atributos relacionados as questões de gênero, uma vez que estes são construídos socialmente e diferencia-se de uma sociedade para outra. Neste sentido, este estudo também contribuiu de maneira significativa para o nosso aperfeiçoamento mediante a temática.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo. UNESP, 1998.
- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)**. Trad. Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC, 1989.
- AMÂNCIO, Lúgia Barros. **Masculino e feminino**: a construção social da diferença. Lisboa: Edições Afrontamento, 1998. (Saber imaginar o social, 7).
- BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Primeira Lei Geral relativa ao Ensino Elementar.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 1/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia - licenciatura. Brasília: Maio de 2006.
- BUTLER, Judith. Críticamente subversiva. In: JIMÉNEZ, Rafael M. Mérida. **Sexualidades transgressoras**. Una antología de estudios queer. Barcelona: Icaria editorial, 2002, p. 55-81.
- CAMPOS, Maria M.; GROSBaum, Marta; PAHIM, Regina; ROSEMBERG, Fúlvia. Profissionais de creche. **Cadernos CEDES**, n. 9, 1991.
- CARVALHO, M. P. de. Gênero e política educacional em tempo de incerteza. In: HYPOLITO À. M; GANDIN, L. A. (Orgs.). **Educação em tempos de incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- \_\_\_\_\_. Vozes masculinas numa profissão feminina. **Revista Estudos Feministas**. Rio de Janeiro. v. 6. Nº 2. IFCS/UFRJ. 1998.
- CATANI, D. et al. História, Memória e Autobiografia da Pesquisa Educacional e na Formação. In: CATANI, D. et al. (Org.) **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.
- COIMBRA, K.R. M.; GONÇALVES, M.F.C.; RODRIGUES, F.L. Gênero e Docência: reflexões sobre a feminização do magistério. In: **II Seminário Nacional Sociologia & Política**. 15, 16, 17 de setembro de 2010. Curitiba. Disponível em: <<http://www.seminariosociologiapolitica.ufpr.br/anais/GT12/Kellen%20Regina%20Moraes%20Coimbra%20et%20alli.pdf>> Acesso em: 18 de agosto de 2014.
- COONEL, R. Políticas da Masculinidade. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre. v.20, n. 2, jul./dez. 1995.
- COSTA, M.C. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

ERDEN, Sule; OZGUN, Ozkan; CIFTCI, Munire Aydilek. "I am a man, but I am a pre-school teacher": Self- and social-perception of male pre-school teachers. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, v. 15, 2011, p. 3199-3294. Disponível em: [sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com). Acesso em: 26 de agosto de 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURLAN, Cássia Cristina; SANTOS, Patrícia Lessa dos. Além das aparências: gênero e corpo no cotidiano da educação física escolar. In: **fazendo gênero 9 - diásporas, diversidades, deslocamentos**. 2010. p. 1-10. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1277757951> Acesso em: 15 mar. 2014.

GROSSI, Miriam Pillar. **Identidade de gênero e sexualidade**. Disponível em: <http://www.miriamgrossi.cfh.prof.ufsc.br/pdf/identidadegenerorevisado.pdf>. Acesso em: 15 agosto de 2014.

HAHNER, June E. Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XIX. In: **Revista de Estudos Femininos**. v. 19, n. 2 Florianópolis, May/Aug. 2011.

HYPOLITO, Á.M.; LEITE, M.C. L.; LOGUERCIO, R.Q. Imagens, docência e identidade. **Cadernos de Educação/ FaE/PPGE/UFPEl / Pelotas [36]: 319 - 335, maio/agosto 2010**. Disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n36/14.pdf>. Acesso em: 21 de agosto de 2014.

LOPES, Denílson. **O homem que amava rapazes e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002.

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

\_\_\_\_\_. Gênero e magistério: identidade, história e representação. In: CATTANI, Denise et al. (Org.). **Docência, memória e gênero. Estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1997b.

\_\_\_\_\_. Mulheres na sala de aula. In: **História das mulheres no Brasil**. Del Priore, Mary (org.). 5. ed. São Paulo: Contexto. 2001a.

\_\_\_\_\_. **Teoria queer-uma política pós-identitária para a educação**. Universidade Federale do Rio de Janeiro, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v14n1/a18v14n1.pdf>. Acesso em: 2 de agosto 2014.

\_\_\_\_\_. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del e PINSKY, Carla. **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MINAYO, Maria. C. S (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 9-29.

MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMANN, Helena. **Trajetórias na docência: professores homens na educação infantil.** Disponível em: <[http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt23\\_trabalhos\\_pdfs/gt23\\_2689\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt23_trabalhos_pdfs/gt23_2689_texto.pdf).> Acesso em 4 julho 2014.

NOVENA, Nadia Patrícia. Representações sociais da homossexualidade e produção de subjetividades na organização escolar. **Revista Ártemis.** João Pessoa, n. 3, dez. 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia. Mulheres educadas e a educação de mulheres. In: PINSKY, Carla e PEDRO, Joana Maria. **Nova História das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2012.

\_\_\_\_\_. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Rev. Estud. Fem.,** v. 9, n. 2, p. 515-540, Florianópolis.1999.

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

SAPAROLLI, Eliana Campos Leite. **Educador Infantil: uma ocupação de gênero feminino.** 1997. Dissertação de Mestrado (Resumo). PUC – SP.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise. **Educação e Realidade,** v. 20, n. 2, p. 71-100, jul./dez. 1995. Porto Alegre. 1995.

TORRÃO FILHO, Amílcar. Uma questão de gênero: onde o masculino e o feminino se cruzam. **Cadernos Pagu.** Campinas, v. 24, p. 127-152, jan.-jun. 2005.

UFPB/CONSEPE. Projeto Político-pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, área de aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. Aprovado pela Resolução nº64/2006, em 25 de outubro de 2006. João Pessoa, PB: CONSEPE, 2006.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu.** Campinas, v. 17/18, p. 81-103, 2001/2002.

VILLELA, Heloisa de S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia. (Org.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. Do artesanato à profissão. Representações sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil.** v. II- Século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

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

**ANEXO 1****(Questionário dos alunos)****UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS****DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:****IDADE:\_\_\_ ANOS****TURNO:****PERÍODO:****GÊNERO:****MASCULINO ( )****FEMININO ( )****1. Você acha que existe preconceito quanto ao professor do gênero masculino no Ensino Fundamental I?****( ) sim****( ) não****2. Você encontrou preconceito na hora de conseguir um estágio?****( ) sim****( ) não****3. Na escola que você estudou existia professor do gênero masculino lecionando no Ens. Fund. I?**

sim

não

**4. Enquanto aluno e/ ou (a) da UFPB do curso de pedagogia, você sofreu discriminação por ser do gênero masculino e futuro professor do magistério na Educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais)?**

sim

não

**5. Você pretende atuar na sua área?**

sim

não

**6. Na sua turma existem alunos homens e mulheres?**

sim

não

quantos homens?

quantas mulheres?

**7. Você acha que o gênero do educador é relevante no processo de feminização do magistério?**

sim

não

1. Como?

2. Porque?