

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Tiago Campos Dutra

**DO MONSTRO À REFERÊNCIA:
ser professor homem na Escolarização Inicial – narrativas da experiência**

Porto Alegre
2º Semestre
2013

Tiago Campos Dutra

**DO MONSTRO À REFERÊNCIA:
ser professor homem na Escolarização Inicial – narrativas da experiência**

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia - Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Luís Henrique Sacchi dos Santos

Co-orientador: Dr. Luiz Felipe Zago

Porto Alegre

2013

À minha mãe.

AGRADECIMENTOS

Todo o meu percurso acadêmico foi composto por muitas pessoas que o tornaram mais florido e gostoso de ser trilhado. Agradeço, primeiramente, a minha querida mãe, Rosália, que fez muitos sacrifícios para que esse momento fosse concretizado. Infelizmente tu nos deixou mais cedo, mas as aprendizagens e lembranças ficarão para sempre, obrigado. Agradeço ao meu pai, pelo exemplo de dignidade, de homem, de pai e de marido. Agradeço pelo companheirismo e pelo ensinamento de nunca baixar a cabeça para as adversidades, levando a vida sempre de bom humor. Agradeço ao meu irmão, Igor, e a minha cunhada, Fernanda, pela parceria e pelo carinho, além dos ensinamentos e as aprendizagens. Obrigado por estarem sempre presentes, pelas brincadeiras, as conversas e as risadas.

Agradeço a minha amada namorada, Camila, com quem aprendi a ver o mundo mais colorido, a amar e ser amado, a ser um homem melhor, mais organizado e sensível. Tu deixou mais florido e fácil não só meu percurso acadêmico, mas também meu percurso pela vida. Obrigado, amor. Agradeço a minha querida sogra, Maria Cristina, que foi minha segunda mãe nesses quase quatro anos. Obrigado, Cris, pelas risadas e pelo carinho, esse trabalho tem muito o que aprendi contigo. Claro, agradeço ao Toby, que com seus simples abanar de rabo tornou esse percurso mais feliz. Agradeço ao meu querido primo, Greick, com quem aprendi muitas coisas, uma delas a ser um zagueiro mais completo. Obrigado pela parceria no futebol e na vida. Obrigado por estar ao nosso lado nesse ano tão difícil, o pessoal aqui de casa agradece.

Agradeço ao meu amado filho adotivo, Brito, que me recebe todos os dias enrugando sua cara para mostrar os dentes num lindo sorriso. Obrigado, meu amigo, tuas lambidas e demonstrações de afeto tornaram o meu olhar mais sensível para a vida. Agradeço a Preta, a companheira do Brito e minha, com a qual aprendi que por mais que passamos dificuldades, nunca é tarde para amar e ser amado.

Agradeço aos meus queridíssimos amigos do colégio, do futebol, da faculdade, da vida, os quais tive ricas aprendizagens e aprendi a ser parceiro e a estar disposto a ajudar a qualquer momento. Obrigado, amigos, vocês são demais. Obrigado, Claudia, Gabi, Jéssica e Kenny, pela parceria durante esse ciclo e pela força nesse último ano.

Agradeço aos amigos do Colégio de Aplicação, que ajudaram na minha formação acadêmica e pessoal. A minha turma do quinto ano em que fiz estágio, com a qual aprendi mais do que ensinei. Obrigado professoras Darli, Malu, Clarice e Sandra, com quem aprendi que os ensinamentos e o carinho de um professor vão além da sala de aula. Obrigado aos sujeitos dessa pesquisa que dedicaram seu tempo para que esse trabalho fosse realizado. Obrigado, pessoal, vocês são os principais pilares da estrutura desse trabalho.

Agradeço ao meu co-orientador, Luiz Felipe, que com sua sabedoria e dedicação contribuiu para a realização desse trabalho. Encerro agradecendo ao meu querido orientador, Luís Henrique, que foi o principal responsável pela elaboração desse trabalho. Contigo aprendi a ser uma pessoa mais tolerante e respeitar o tempo de cada um. Obrigado, Luís, nunca esquecerei do que fizeste por mim.

Não basta ter uma deficiência para ser diferente. É a forma com que os outros me olham, me significam e como me enredo nas tramas sociais que me faz ser o que o outro não é. (LOPES, 2008, p. 29).

RESUMO

Este estudo de caso, realizado a partir de entrevistas semiestruturadas com cinco alunos egressos da Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, entre os anos de 2005 e 2007, objetivou problematizar o lugar do professor-homem junto à Escolarização Inicial. Para tanto, valeu-se das narrativas (SILVEIRA, 2005) desses cinco homens, desde o estágio obrigatório até a situação presente, na direção de discutir como eles construíram suas trajetórias docentes num contexto predominantemente feminino (LOURO, 1997) como aqueles da Faculdade de Educação e da Educação Básica dos anos iniciais. A escolha desta temática deu-se tanto pela minha própria trajetória como acadêmico do curso de Pedagogia, quanto pela constatação de que eu seria o único homem a se formar na turma 2013/2. Isso me fez considerar a importância de contribuir com elementos que pudessem vir a tensionar a formação dos pedagogos, tanto durante a graduação quanto, posteriormente, nas instâncias de trabalho. A título de considerações finais, vejo que as vivências narradas pelos sujeitos da pesquisa podem ser caracterizadas como momentos de in/exclusão de gênero (LOPES, 2008).

Palavras-chave: Gênero. Docência Masculina. Feminização do Magistério.

SUMÁRIO

1 INÍCIO DO PERCURSO	09
2 PERCURSO DA PESQUISA	11
2.1 OS SUJEITOS DESSE ESTUDO	12
3 PARCEIROS DE PERCURSO	14
4 ACHADOS DO PERCURSO	18
4.1 DO MOSTRO À REFERÊNCIA	19
4.1.1 – O PAPEL DE SEXUALIZAÇÃO	19
4.1.2 – O PAPEL DE AUTORIDADE	22
4.1.3 – O PAPEL DE QUALIDADE	24
4.1.4 – O PAPEL DE REFERÊNCIA MASCULINA	26
5 FIM DO PERCURSO	28
REFERÊNCIAS	29
APÊNDICES	32

1 INÍCIO DO PERCURSO

Para iniciar este trabalho, trago três falas de professores que foram muito ouvidas durante esses quatro anos na Faculdade de Educação:

“Alunas... e Tiago.”

“Gurias... e Tiago.”

“Professoras... e Professor.”

Recorrentes em várias manhãs, essas falas representam tanto a marca da minha presença/diferença, quanto à falta de mais homens no curso de Pedagogia. No ano de 2010, em que ingressei na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, fui aprovado junto a mais onze homens que, a priori, deveriam estar se formando no presente semestre (2013/2) ou no consecutivo (2014/1). Porém, dos que foram aprovados comigo, serei o único a colar grau seguindo a seriação do curso, finalizando-o em quatro anos.

Talvez o número “doze” no total de aprovados para o curso de Licenciatura em Pedagogia pareça grande – comparado ao histórico de ingressantes – porém, quando comparado ao número de mulheres, a porcentagem fica mínima: foram 108 aprovadas no Concurso Vestibular de 2010. Fazendo um cálculo de porcentagem, representamos 10% do total de aprovados (120).

Esses números e falas inquietaram-me desde o início do curso, pois as marcas do ser homem e professor em formação não se restringiram aos limites dos muros da universidade, mas também se estenderam para os espaços que frequentava devido a essa posição. Vivi momentos em que o fato de ser homem gerava momentos de inclusão, mas também de exclusão. Por isso, interessei-me em saber das similaridades de minhas experiências com as de outros professores homens, egressos dessa faculdade.

Sendo assim, este estudo objetiva problematizar as narrativas de professores-homens, egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sobre seu lugar na Educação Básica, no que diz respeito as suas dificuldades e facilidades no exercício da docência.

Esse trabalho está organizado da seguinte maneira: primeiramente apresento a justificativa da escolha da temática, a metodologia, intitulada “Percurso da

Pesquisa”, para a elaboração da pesquisa, a apresentação dos sujeitos e como cheguei até eles. Ainda, apresento os referenciais teóricos, chamado de “Parceiros de Percurso”, em que me apoiei para a elaboração da pesquisa. Ao fim da parte metodológica e teórica, inicio o bloco analítico, denominado “Achados do Percurso”, que está dividido em quatro papéis. Todos os papéis contêm excertos empíricos das entrevistas realizadas com os cinco sujeitos, análises com referencial teórico e considerações finais, chamado de “Fim do Percurso?”. Utilizo a palavra “percurso” por entender que este trabalho de conclusão é o resultado e também uma parte do meu percurso no curso de Pedagogia.

O primeiro papel, intitulado “Papel de Sexualização”, diz respeito ao professor-homem ser visto como um assediador. O segundo papel, nomeado “Papel de Autoridade”, aponta para a visão de que o professor-homem mantém a ordem e a disciplina mais facilmente do que a mulher, pelo simples fato de ser homem. O terceiro papel, chamado “Papel de Qualidade”, enfatiza a visão de que homens, mesmo em ambientes predominantemente femininos, exercem a mesma função com uma qualidade superior. O quarto e último papel, denominado “Papel de Referência Masculina”, diz respeito à visão de que o professor-homem é importante na escola para suprir a ausência da figura masculina dentro de casa, uma vez que a incidência de famílias de pais separados está crescendo e a criança, geralmente, fica sob a guarda da mãe.

A título de considerações finais, “Fim do Percurso?” retoma a pergunta de pesquisa e a análise das narrativas sob o conceito de in/exclusão. Tal conceito pressupõe a ideia de que não estamos totalmente incluídos ou excluídos de determinadas situações – de fato, um não existe sem o outro, são processos inseparáveis. Por fim, também são expostas algumas das possibilidades para futuros estudos a respeito do tema.

2 PERCURSO DA PESQUISA

Este estudo não teve início na oitava etapa do curso, uma vez que ele é fruto de inquietações que vêm me acompanhando desde o seu início. De modo mais preciso, delineei um esboço sobre a temática já na disciplina “Pesquisa em Educação”, na quarta etapa, em 2011/2. Contudo, apesar de meu interesse pelo tema, não imaginava que ele “amadureceria” a ponto de virar foco de meu Trabalho de Conclusão de Curso.

Ele se caracteriza como um Estudo de Caso, seguindo uma abordagem qualitativa de pesquisa em Educação. Trata-se, pois, de um estudo de caso por apresentar a produção de dados contextuais, específicos a um espaço-tempo e a determinados sujeitos. Para a indicação dos entrevistados desse trabalho, contei com o auxílio de meu orientador, que me auxiliou na mediação do contato com um dos sujeitos da pesquisa, o qual me indicou alguns outros egressos do curso. Esse procedimento, conhecido como *snowball*, ou bola de neve (VICTORA, KNAUTH & HASSEN, 2000), se caracteriza pela indicação de pessoas pertencentes a uma rede de contatos, em que a indicação de um leva ao outro. O uso de redes sociais (notadamente o *Facebook*) também contribuiu para a localização de alguns sujeitos encontrados nas listas fornecidas pela Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia/UFRGS, embora, a partir da técnica do *snowball*, egressos que não constavam nas listas também foram contatados e entrevistados. Apesar dos diferentes contatos, obtive apenas cinco egressos que se dispuseram a participar das entrevistas. Esses cinco sujeitos têm, atualmente, entre 29 e 35 anos de idade e todos estão inseridos no contexto educacional. Por vezes, minhas próprias experiências são cotejadas com as dos sujeitos pesquisados, especialmente quando articulo algumas de minhas vivências para contribuir na feitura deste trabalho.

Como modo de produção dos dados realizei entrevistas semiestruturadas, com roteiro de perguntas previamente elaborado (apêndice A), sem que elas limitassem a fala de meus entrevistados e nem “engessassem” a entrevista, tida como uma conversa com vistas a desenvolver as temáticas ali constantes. Coube a mim a realização dos recortes feitos posteriormente. No decorrer das entrevistas, percebi o caráter de interação como um aspecto relevante, pois de acordo com Lüdke e André:

[...] na entrevista, a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. (1986, p. 33-34).

Também utilizei a análise documental das listas de egressos do curso de Pedagogia (entre os anos de 2007/1 e 2013/1), fornecidas pela Comissão de Graduação desse curso. A análise dessas listas me ajudou a ilustrar o panorama numérico da presença (ou, talvez, ausência) de homens nessa faculdade. Sobre esta ilustração de dados que auxiliam na compreensão do caso, Lüdke e André afirmam:

[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. (1986, p. 38)

2.1 OS SUJEITOS DESSE ESTUDO

Como referido anteriormente, os cinco sujeitos que participaram desse estudo são egressos do curso de Pedagogia Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Eles aceitaram participar após a apresentação do convite via e-mail e de um encontro presencial para a realização da entrevista, momento em que consentiram em participar da pesquisa assinando um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice B), no qual expus os objetivos do trabalho bem como os potenciais danos e riscos aí envolvidos.

O primeiro participante dessa pesquisa, A.L.¹, 35 anos, residente em Porto Alegre/RS, formou-se em 2006 e possui especialização na área pedagógica. Atualmente, ele trabalha em uma instituição escolar, exercendo a função de docente em escola pública, desde 2011, cumprindo carga horária de trabalho de 40 horas semanais. A.L. atua como regente de duas turmas: 4º e 5º ano.

M. A., de 35 anos, é residente de Esteio/RS e formou-se em 2008, estando em fase de conclusão de seu Doutorado em Educação. Ele não trabalha em escola, porém exerce a docência com bolsa mediante os estágios obrigatórios do

¹ Utilizarei apenas as letras iniciais de seus nomes para identifica-los, cumprindo assim com as questões éticas que permeiam esse estudo.

Doutorado, lecionando, desde 2011, para os estudantes do curso de Pedagogia, com carga horária de trabalho de 20 horas semanais. Exerce a docência desde 2011.

T.A., 30 anos, residente em Porto Alegre/RS, formou-se em 2007 e possui especialização na área. Ele atua em duas escolas, uma pública e outra privada, exercendo a atividade de docência. Em uma das escolas T.A. trabalha há dois anos e na outra há um ano, somando entre as duas atividades a carga de 40 horas semanais de trabalho. Ele ministra aulas para 2º e 3º anos e exerce a docência há dez anos, tendo iniciado sua trajetória de exercício da docência durante o curso de Pedagogia.

G.B., 30 anos, reside em Porto Alegre/RS, formou-se em 2006 e atualmente está cursando Doutorado em Educação. Ele trabalha em uma instituição escolar federal, exercendo função administrativa desde 2009.

M.O., 29 anos, também reside em Porto Alegre/RS, tendo concluído a graduação em 2007. Atualmente ele cursa o Doutorado em Educação. Atua como docente desde 2010 devido à bolsa de Doutorado, ministrando palestras, oficinas e cursos de especialização como professor convidado de algumas universidades. Exerce a docência há quatro anos.

3 PARCEIROS DE PERCURSO

Para embasar minhas discussões e análises neste trabalho utilizei estudos sobre a feminização do magistério realizados por Bruschini e Amado (1988), Costa e Conceição (2001), Hypolito (1997), Leite (2001), Louro (2001), Tambara (1998), Campos e Silva (2002). Também empreguei os conceitos de “narrativas” (SILVEIRA, 2005); e, por fim, “gênero” (LOURO, 2003). No que se segue faço uma breve exposição acerca de cada um desses conceitos.

O pensamento social de que a mulher foi destinada ao magistério em razão de suas “habilidades” consideradas inatas (como a maternidade e o cuidado, por exemplo) fez com que ocorresse, do final do século XIX ao início do século XX, o que se denominou de feminização do magistério. Campos (2002) menciona um relatório, do presidente de uma das províncias brasileiras, em 1852, que mostrava que o destino das mulheres na época somente apresentava duas possibilidades: o casamento e o magistério. Essa atividade, considerada adequada ao sexo feminino, de acordo com os padrões familiares e morais da época, seria um tipo de prolongamento das atividades do lar. Essas “habilidades” femininas e o pensamento social de que as mulheres eram aptas a cuidarem e educarem as crianças fez com que fosse se tornando normal e digno da mulher ocupar esse local. Hypolito (1997) mostrou que as relações do papel de mulher e o trabalho de ensinar crianças incluía, além do papel de mãe, as ditas “habilidades” femininas como dona de casa e esposa. Essas funções exigem um desempenho baseado em características que se acredita só a mulher tem ou “deveria” ter: a docilidade, a submissão, a sensibilidade, a paciência, etc.

Com o passar do tempo houve um aumento na procura de Escolas Normais por parte das mulheres por diversos motivos, um deles como o único meio de adentrar no mercado de trabalho e serem reconhecidas socialmente, fora do ambiente domiciliar. Leite (2001) enfatiza que o magistério, assim como a filantropia, era área de atuação culturalmente designada às mulheres, por estar de acordo com suas capacidades físicas, intelectuais e emocionais. Outro motivo pela procura da Escola Normal era o fato de conseguirem continuar seu processo de educação, como apontam Bruschini e Amado:

[...] sobrepunha o Ensino Primário e com uma característica marcadamente profissionalizante, converteram-se numa das poucas oportunidades de

continuação dos estudos para as mulheres. Por essa razão acabaram servindo tanto às mulheres que iam efetivamente lecionar, quanto àquelas que pretendiam apenas prosseguir os estudos e adquirir boa cultura geral antes do casamento. (1988, p. 5)

Com o aumento significativo das mulheres na procura pela Escola normal e, posteriormente, como professoras no ensino primário, foi diminuindo a procura dos homens por essa profissão. Como expõe Louro (2001), os homens estavam abandonando as salas de aula, dando origem a uma "feminização do magistério", fato provavelmente ligado ao processo de urbanização e industrialização, os quais ampliavam o campo de atuação masculina. Costa e Conceição (2001) esclarecem que a "entrada massiva de mulheres no magistério veio acompanhada de um processo crescente de desvalorização salarial e de perda de prestígio", outra justificativa para a baixa procura masculina pelo magistério.

A Escola Normal serviu para as mulheres se inserirem no mundo público, tanto lecionando quanto obtendo um status social mais prestigiado. Os interesses para o ingresso das mulheres no magistério tinham o objetivo de manter princípios morais e conservadores, sendo assim Bruschini e Amado (1988) observam que "o magistério era a única profissão feminina respeitável e a única forma institucionalizada de emprego para a mulher de classe média" (p. 6). Ainda, segundo Costa e Conceição (2001), "não obstante as limitações, discriminações e impedimentos, essa inserção na força de trabalho era ainda uma das poucas possibilidades de atuação no espaço público possível para as mulheres de classe média" (p. 124).

O gênero feminino era idealizado como um ser bondoso, zeloso, carinhoso e bonito, tornando-se mãe "deveria ser pura e assexuada", transformando a sala de aula na extensão de seu próprio lar. Isso fez com que se levantasse a bandeira de que a mulher seria a pessoa ideal para ocupar cargo docente. Louro (2001), argumenta:

[...] a educação da mulher seria feita, portanto, para além dela, já que sua justificativa não se encontrava em seus próprios anseios ou necessidades, mas em sua função social de educadora dos filhos ou, na linguagem republicana, na função de formadora dos futuros cidadãos. (p. 447)

Historicamente, o conceito de vocação foi aceito e expresso pelos próprios educadores e educadoras, argumentando que as mulheres é que tinham a habilidade natural de tratar com crianças, já que a docência exigia atividades

requerendo sentimento, dedicação, minúcia e paciência. Ligado à ideia de que as pessoas têm aptidões e tendências inatas para certas ocupações, o conceito de vocação foi um dos mecanismos mais eficientes para induzir às mulheres a escolherem as profissões menos valorizadas socialmente (BRUSCHINI & AMADO, 1988). Apesar de todos os avanços obtidos pelas lutas feministas e pela igualdade, pode-se dizer que estas características ainda estão presentes até os dias de hoje, pois, de modo geral, o pensamento da sociedade mudou muito pouco em relação a isso e a mulher ainda é vista como a trabalhadora do lar, sendo encarregada da educação e cuidado dos filhos, e o homem o trabalhador da rua.

Para finalizar esse contexto histórico, apresento o argumento de Tambara (1998), a partir do qual o autor analisa o magistério sob a ótica do gênero, afirmando que nele ocorreu uma “feminilização” pela “identificação entre a natureza feminil² e a prática docente no ensino primário” (p.49), num movimento de convergência das características próprias do sexo feminino ao magistério. Para o autor, a Escola Normal foi a grande responsável por esse processo de constituição da forma feminil, devido às semelhanças da docência com trabalho doméstico, dependência e fragilidade.

Utilizo o conceito de narrativas (SILVEIRA, 2005), pois os entrevistados dessa pesquisa narram suas próprias vivências dentro da universidade e nas escolas. Nesta direção, a autora assinala que:

[...] outro nexos importante relativo a narrativas, em se tratando do campo da pedagogia e da escola. É o nexos que une narrativas a experiência – a narrativa como testemunho da experiência vivida e essa narrativa da experiência como legitimadora de uma determinada identidade, de uma alegada “competência”. (p. 206)

Também, para auxiliar-me na contextualização desse estudo, trago ainda o termo “gênero” (*gender*) que começou a ser utilizado por um grupo de estudiosas anglo-saxãs a partir do início da década de 1970. Como enfatizam Louro, Felipe e Goellner (2003):

[...] com o conceito de gênero pretendia-se romper a equação na qual a colagem de um determinado gênero a um sexo anatômico que lhe seria “naturalmente” correspondente resultava em diferenças inatas e essenciais, para argumentar que diferenças e desigualdades entre mulheres e homens eram social e culturalmente construídas e não biologicamente determinadas. (p.15)

² **Feminil:** fe.mi.nil *adj* (*lat femina+il*) **1** Relativo a mulheres. **2** Próprio do sexo feminino. Definição retirada de: MICHAELIS, Moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 1998.

Segundo Louro (2008), não se nasce masculino ou feminino, mas nos tornamos de um gênero ou de outro, dentro de uma relação binária que nos constitui. Ainda segundo a autora, os mecanismos pelos quais nos constituímos de um gênero e não de outro dizem respeito não apenas à repreensão e à censura, mas também “[...] através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas [...]” (LOURO, 2008, p. 41). Sendo assim, Louro conclui que “Os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder” (2008, p. 41). Por fim, Rabelo (2013) refere que

[...] os estudos de gênero são importantes para a análise da presença dos homens em atividades socialmente consideradas femininas, pois o trabalho desses profissionais entra em conflitualidade com as expectativas e pode mostrar exceções aos padrões de gênero ou tentativas de reafirmação de sua *masculinidade*. Enfim, os estudos de gênero podem ajudar a compreender conflitos, resistências, reafirmações, satisfações e sucessos desses homens que parecem estar fora de lugar. (p. 5)

4 ACHADOS DO PERCURSO

Um dos primeiros passos, quando iniciei esse estudo, foi o de pesquisar as listas de egressos do curso de Pedagogia dos últimos anos. Junto à Comissão de Graduação do referido curso obtive apenas os dados a partir do ano de 2007. Valho-me desses dados para fazer uma breve ilustração do número de professores-homens que se graduaram nos últimos sete anos (quatorze semestres).

Ano	Nº de Mulheres	Nº de Homens	Total
2007/1	34	4	38
2007/2	41	0	41
2008/1	39	1	40
2008/2	47	2	49
2009/1	32	0	32
2009/2	50	1	51
2010/1	29	3	32
2010/2	37	0	37
2011/1	30	1	31
2011/2	32	0	32
2012/1	32	2	34
2012/2	31	0	31
2013/1	30	0	30
2013/2*	39	1	40
TOTAL	503	15	518
%	97,1%	2,9%	100%

*Prováveis formandos.

Nós, homens do curso de Pedagogia, fazemos parte de 2,9% do total de graduados nos últimos sete anos. A partir da constatação de que somos poucos em um curso que é predominantemente feminino, busquei meus semelhantes para saber de suas experiências na condição de homem-docente. Sendo assim, a partir de entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, pude perceber que o homem ocupa diferentes papéis quando colocado no lugar da docência. Dentre esses

papéis, os mais recorrentes em suas falas são nomeados aqui como aqueles que dizem respeito à sexualização, à qualidade, à autoridade e à referência masculina.

4.1 DO MOSTRO À REFERÊNCIA

4.1.1 – O PAPEL DE SEXUALIZAÇÃO

Nas falas dos docentes entrevistados, a questão da sexualização do corpo masculino foi muito recorrente e mostrou certo entrave e desconforto no exercício pleno da docência. Apresento, no que se segue, alguns excertos referentes a esse papel.

[...] da gente estar falando de abuso infantil, pedofilia, na especialização que eu fiz aqui, daí do nada assim uma guria chegou e: “T., tu... só pra saber, por qual motivo tu resolveu fazer Pedagogia?”. Todo mundo assim (com cara de assustado/surpreso) daí eu comecei a rir e falei assim: “Olha, com certeza tu pode acreditar que não é porque eu sou pedófilo.” (T. A., 30 anos).

A partir desta passagem pode-se depreender a compreensão de que o homem, quando está em um ambiente relacionado a crianças, é, muitas vezes, considerado como um monstro em potencial. Isso porque, em termos morais, quando os homens são retratados em ocupações femininas isso é feito de maneira estereotipada, por exemplo, associando-os à pedofilia (WILLIAMS,1995). Mesmo dentro da universidade, onde supostamente encontrar-se-iam pessoas mais esclarecidas, podemos observar o efeito que as compreensões acerca do que é considerado trabalho ou atividade “de homem” ou “de mulher” têm em nossa sociedade.

[...] eu tinha uma aluna assim que ela tinha 12 anos e tinha o corpo bem adolescente, bem feminino e ela tinha umas coisas assim, tipo: “Ah, professor, onde é que tu costuma ir sábado a noite?”, querendo me tocar e eu tinha que estar toda hora me cuidando e isso era muito tenso. (T. A., 30 anos).

Nesse excerto nos deparamos com algo para qual parecemos não estar preparados: lidar com as sexualidades e suas diferentes manifestações dentro da sala de aula. Apresento as palavras de Louro (2000), quando ela enfatiza que: “entrando na sala de aula determinadas a anular o corpo e a nos entregar por inteiro à mente, nós demonstramos através de nossos seres o quão profundamente aceitamos o pressuposto de que a paixão não tem lugar na sala de aula.” (p.114). É possível dizer que o/a professor/a, algumas vezes, é também objeto de desejo dentro da sala de aula e ele/a não é preparado/a – pedagogicamente – para lidar com isso, nem na universidade nem na escola. Entramos nas escolas com uma visão somente intelectual e esquecemos que dentro dela pulsa um corpo comum, com desejos e pensamentos assim como fora dela. Neste sentido, qualquer demonstração de afeto feita por parte do professor-homem não é muito bem vista, pois o modelo social de masculinidade a ser seguido é o do homem “solitário e reservado quanto a suas experiências pessoais, ou então superficial e prático, orientado para agir e realizar atividades. Expressar emoções é coisa de mulher”. (NOLASCO, 1997, p. 20).

[...] o pai chegou numa situação que eu estava ajudando ela a se trocar. Ele não falou nada, mas o olhar dele assim... foi... eu senti que ele estava desconfortável. (T. A., 30 anos).

Só que a mãe da menina, que não me queria por ser homem, não queria nem que eu chegasse perto da outra menina e nem ela de mim... eu não podia nem encostar nela. (A. L., 35 anos).

Nessas falas, de dois entrevistados, temos duas situações diferentes, mas que expressam a mesma compreensão, qual seja, a de que o homem representa uma ameaça mesmo quando assume o papel de educador. Esse pensamento pode se manifestar tanto em um olhar, como no primeiro excerto, quanto em uma fala aberta e direta, como no segundo excerto. Lanço mão das palavras de Sayão (2005,): “o corpo masculino considerado sexualmente ativo deve ser privado de contatos mais próximos com as crianças. Poucos profissionais conseguem ultrapassar tais dificuldades. Muitos preferem aderir à cultura institucional.” (p.261). Talvez isso explique um pouco da falta de professores-homens, pois fazer de tudo

para exercer a docência e, mesmo assim, estar sempre sendo olhado e julgado como um assediador não deve ser uma situação sustentável por muito tempo.

Tinha a questão das alunas meninas, né. Tinha uma preocupação quanto a isso... obviamente, que os pais não me diziam claramente, né, mas diziam assim: “Ó, essa aqui é a minha filha, a gente acompanha ela...”. Então tu te sente assim, né... (M. A., 35 anos).

Analisando a fala de outro professor percebe-se que ela se mescla com as duas falas anteriores, nas quais os pais não silenciam a preocupação de estar deixando sua filha com um homem, mas dizem estar preocupados por meio de falas mais sutis. Essas falas e olhares de pais ou responsáveis são ouvidas, exclusivamente, por professores-homens, como salienta Felipe (2006, p. 214): “a ideia corrente de que só homens são abusadores em potencial, por possuírem uma sexualidade tida no senso comum como incontrolável, quase ‘animalesca’”. Atualmente, muitos casos de mulheres abusadoras estão ocorrendo e os responsáveis demoram a perceber ou intervir, pois o pensamento de que só o homem é uma ameaça ainda está enraizado no mundo em que vivemos.

[...] além, claro, do olhar estranho de alguns (poucos, em verdade) pais ao me verem brincando com suas filhas ou filhos pequenos. (M. O., 29 anos).

Silva (2006) refere que:

[...] por mais que o contato corporal fosse próprio no trato com crianças, talvez os homens-professores não devessem ter os mesmos gestos e demonstrações de afetividade que as professoras tinham com seus alunos, hajam vista as construções culturais acerca dos cuidados que o homem deve ter nessas relações, evidenciando que o toque de um adulto (macho) não é bem aceito, quando dirigido a uma criança [...]. (p.15)

Isso traz à discussão a importância da interação das crianças com diferentes gêneros e como isso está cada vez mais escasso dentro da escola, já que muitas famílias são constituídas de pais separados. O professor-homem está presente na escola como uma “pintura”, apenas para ser visto e não tocado.

De início, logo que fui contratado, diziam-me para não ficar, sob hipótese alguma, sozinho com alguma criança, tampouco levá-las ao banheiro. Ora, em poucos dias esta recomendação se mostrou insustentável: se eu estava na educação infantil, por exemplo, como não acompanhar algumas crianças ao banheiro? Como não ajudá-las? (M. O., 29 anos).

Nessa fala, a escola já deixa claro o olhar que ela tem sobre o professor-homem e o “aconselha” a não tomar certas atitudes, mesmo que essas atitudes sejam parte de seu trabalho docente. As instituições, muitas vezes, já aconselham seus funcionários antecipadamente com receio de que os pais se sintam incomodados e efetuem algum tipo de reclamação posterior. Esse gesto acaba sendo segregador, pois é direcionado a somente um sujeito, no caso, o homem. Rabelo (2013) nos ajuda a entender isso, quando ela pontua que:

A suspeita ou preocupação de que os professores do sexo masculino atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental possam ser pedófilos ou assediar os/as alunos/as segue essa mesma lógica de preconceitos de gênero e vai mais além, pois tal representação contém o temor da sexualidade masculina e continua a acreditar na ideia de que falta à mulher a sexualidade (ou seja, ela não possuiria impulsos sexuais causadores de corrupção). (p.12).

4.1.2 – O PAPEL DE AUTORIDADE

Outra questão recorrente nas falas dos entrevistados diz respeito à visão de professor-homem como autoridade. Os significados que davam aos sujeitos da pesquisa eram de legitimidade da ordem e da disciplina através de sua presença docente-masculina, em contraponto ao que se teria com a presença de uma professora, marcada uma significação de cuidado e afeto. Exponho as falas de alguns dos sujeitos que corroboram com a visão anteriormente explicitada.

Já outros pais não, gostavam, diziam: “Ai que bom, vai vir alguém com uma figura de autoridade pra esses alunos. Que vai trazer outra concepção e vai botar as coisas nos eixos”. Então, eu ficava pensando, bom então a autoridade ela é masculina, não é feminina. Se eu fosse mulher eu não teria autoridade sobre esses alunos? Eu tenho porque eu sou homem? (M. A., 35 anos).

[...] elogiar-me pelo fato de turmas muito agitadas, nas ocasiões em que eu substituí a professora titular, trabalharem de forma normal – o que diziam não acontecer com as “meninas” auxiliares: e elogiavam-me dizendo que eles me respeitavam porque eu era “homem”. (M. O., 29 anos).

Geralmente elas falam que quando tu é homem parece que tu impõe mais. Pelo menos é o discurso que as professoras usam... pelo fato de ser homem. (A. L., 35 anos).

Observando os três excertos acima, de diferentes professores entrevistados, percebe-se que o papel deles na escola gira em torno de manter a ordem, ficando em segundo plano o papel de ensinar e de se envolver afetivamente com as crianças. Esse rótulo é dado a eles tanto por parte dos pais dos alunos como por demais professores e gestores. Lanço mão das palavras de Carvalho (1998):

[...] a capacidade de empatia, de vincular-se emocionalmente com os alunos e de cuidar seria considerada parte da feminilidade, enquanto o estabelecimento de autoridade, a obtenção de ordem e respeito às normas escolares seriam características da masculinidade [...] (p.12)

Através desse pensamento, podemos perceber o porquê dos cargos superiores das escolas como supervisão e direção ainda serem ocupados em sua maioria por homens. Essa visão encontra-se dentro da própria escola, como relatou um dos entrevistados, em que dizia que as professoras o tinham como uma figura maior de autoridade entre eles.

As professoras diziam: “Ah, homem tem mais facilidade. O T. tem mais facilidade.”. E depois eu comecei a pensar: “Será que é mesmo?”. Porque realmente assim eu observo que... chegavam a me tomar como referência assim... até ameaçar já aconteceu (risos), ridículo assim... “Ah, vou te levar lá na sala do T.”(risos). Já me peguei depois pensando: “Bah, será que é mesmo isso”. (T. A., 30 anos).

A fala acima ajuda a entender o que os outros entrevistados também comentaram, o professor é tido como o “homem da lei” dentro da escola e isso é naturalizado. Essa figura do homem como regulador de normas na escola advém das constituições familiares ao longo da história. Costa (2004) explica:

[...] a família colonial fundou sua coesão num sistema piramidal cujo topo era ocupado pelo homem, em sua polivalente função de pai, marido e chefe de empresa e comandante de tropa... O pai representava o princípio de unidade da propriedade, da moral, **da autoridade, da hierarquia**, enfim, de todos os valores que mantinham a tradição e status quo da família [...] (p.95) [grifos meus].

Como o trabalho docente se caracterizou como prática feminina, como extensão do lar, percebe-se que as características do lar também se enredaram na escola. Cada membro da família tinha um papel definido, o homem sendo a referência da autoridade e a mulher da afetividade. Para complementar esse pensamento, Lodoño assinala: [...] *No pai, a representação da autoridade e da virtude, senhor de seu corpo; na mãe, a encarnação da ordem doméstica, da devoção ao marido e sua maternidade.* (1994, p.103).

4.1.3 – O PAPEL DE QUALIDADE

As análises apresentadas a seguir contemplam as falas dos professores que vivenciaram situações em que o simples fato de serem homens atribuía ao trabalho docente exercido por eles um pressuposto exacerbado de qualidade, causando desconforto e questionamentos nos entrevistados. Abaixo, seguem os excertos que dizem respeito à ideia mencionada.

Aliás, em todos os empregos que eu tive, nunca tive dificuldades quanto a isso. Sempre me receberam muito bem. Sempre achando muito positivo. Inclusive, às vezes, supervalorizando isso na medida de que o fato de ser homem te torna um bom professor. O que me incomoda, ou seja, não tem nada a ver com o fato de ser bom, tem a ver com o fato de ser homem. (T. A., 30 anos).

Por ser um espaço altamente feminilizado. Por ser colocado em outra condição. Por ter essa condição valorizada, né, ao contrário do que poderia ser pensado que seria o oposto, né, em um espaço tão feminino um homem poderia ser secundarizado, mas não é. Mas aí tem a relação com a questão de uma sociedade mais masculina, que é pensada nessa óptica. Sim, esse espaço serviu muito para eu pensar isso. (M. A., 35 anos).

Nas duas falas acima, os professores são avaliados como bons docentes apenas por serem homens, mesmo sem que seus trabalhos em sala de aula sejam levados em conta para tal avaliação. Essa questão reflete muito bem o pensamento social, como M. A. relata, em que as mulheres ocupam um lugar secundarizado profissionalmente e isso faz com que, automaticamente, o homem ganhe destaque, como relata um dos entrevistados: “[...] até porque é mais difícil tu ser discriminado por ser homem, em geral tem uma aceitação melhor...” (M. A., 35 anos).

Esse reflexo social de que o homem é supervalorizado, mesmo exercendo profissões femininas, é descrito por Williams (1995) apud Rabelo (2013) e ajuda a compreender esse fato:

[...] a integração do homem em trabalhos de mulher não muda as hierarquias baseadas em gênero, principalmente porque muitas vezes os homens continuam aproveitando as vantagens de representarem o sexo dominante em nossa sociedade. (p. 15)

Abaixo, seguem mais duas falas dos entrevistados a respeito dessa supervalorização docente masculina.

[...] sempre teve muitos comentários assim: “Ah, o fulano é bom!”. Sem conhecer o trabalho, sabe? E aí eu, tá, mas o pessoal não conhece meu trabalho. Aí eu comecei a observar... isso era muito relacionado e é relacionado ao gênero. (T. A., 30 anos).

Eu tinha um trânsito muito tranquilo e era bem aceito por todo mundo... e isso me permitiu, mesmo sendo estagiário, nas reuniões pedagógicas eu questionava algumas coisas. Eu sentia que tinha uma aceitação, uma voz ativa em relação a isso, né, e minhas colegas não tinham tanto espaço e visibilidade nos questionamentos que faziam quanto eu. (M. A., 35 anos).

4.1.4 – O PAPEL DE REFERÊNCIA MASCULINA

Outra perspectiva de significação com relação ao lugar de professor-homem, presente nas falas dos sujeitos, diz respeito ao papel de referência masculina. Grande parte desta valorização masculina tem a ver com o fato de que as configurações de família mudaram e a presença paterna/masculina vem se tornando escassa, por isso – acredita-se – ter um professor-homem no contexto dos anos iniciais de escolarização ajudaria no desenvolvimento social e cognitivo das crianças. Abaixo, excertos das entrevistas referentes a esse papel.

Tem escolas e escolas. Tem lugares que o homem é valorizado, até a questão do papel porque tem muitas crianças que entram na escola, e isso tem acontecido muito, tem muita separação (dos pais), tem muitas crianças que só tem a visão da mãe, né... e tem pouco contato com o pai. Tem algumas professoras e direções que valorizam. “Bah, tem um homem no mercado de trabalho. Bah, nós precisamos de um que sirva de exemplo”. Eles colocam assim, tu como se fosse um exemplo, né, a ser seguido. (A.L., 35 anos).

[...] a vice-diretora achava muito importante a minha participação porque as famílias eram de pais separados e as crianças moravam com as mães e viam os pais com pouca frequência, então, elas entendiam que era muito importante a figura de homens ali... a escola valorizava isso entendendo que especialmente para os meninos essa relação era importante. (G. B., 30 anos).

... daí apareceu um professor homem, e ele sente aquela necessidade porque o pai dele não mora com ele, né, e ele acabou se identificando comigo. Então é um fator que ajuda nesses tipos de caso, mas em outros não vão te ajudar. Existem crianças com traumas, que já foram violentadas e abusadas e tem um distanciamento. (A.L., 35 anos).

Para auxiliar na compreensão dos excertos, Montgomery (1998) observou que crianças com ausência do pai biológico têm duas vezes mais probabilidade de repetir o ano escolar, e que as crianças que apresentam comportamento violento

nas escolas têm 11 vezes mais chance de não conviver na companhia do pai biológico do que crianças que não têm comportamento violento. Essas crianças, principalmente meninos, evidenciam maiores dificuldades nas provas finais e uma média mais baixa de leitura.

Gunnarsson (1994) observa outras questões que tornam o homem importante dentro do contexto escolar:

É consenso amplamente difundido no setor que a presença de mais homens não só reduziria a carência de profissionais como contribuiria para tornar o ambiente nas creches melhor tanto para os adultos quanto, principalmente, para as crianças, proporcionando a tão necessária oportunidade de conviverem diariamente com adultos de ambos os sexos. (p. 142).

Contudo, para algumas escolas e professoras, o papel do homem não é levado em conta para a formação dos alunos, como pode se observar no excerto abaixo.

Tem umas professoras que vão dizer que precisam do papel de professor homem e achavam importante a minha permanência lá por alguns motivos. Depois eu peguei uma outra escola que elas não achavam importante o papel do homem e que as mulheres que deveriam cumprir esse papel e me “colocavam de escanteio”. (A.L., 35 anos).

5 FIM DO PERCURSO?

Afinal, qual é o lugar do professor-homem na Escolarização Inicial referido nessas narrativas? Pude perceber que é um lugar de in/exclusão, pois há momentos em que a condição de homem é favorável ao exercício da docência e geram momento de inclusão, como os papéis de autoridade, qualidade e referência masculina, e momentos em que é desfavorável e geram momentos de exclusão, como o papel de sexualização. O professor-homem ocupa um espaço de visível-invisibilidade na Escolarização Inicial assim como na formação de professores, pois assim como ele torna-se visível por ser diferente, ele torna-se invisível na medida em que a sua condição de gênero não se torna apropriada para o exercício da docência. Reitero as palavras de Fabris (2008) quando ela destaca que

pesquisas e estudos mais recentes ampliam a noção de inclusão, olhando para as diferentes identidades a partir de marcadores culturais (raça/etnia, sexualidade, gênero, classe social etc.) que produzem histórias de in/exclusão. A partir dessa visão, passamos a compreender a inclusão como um processo complexo que não existe sem o seu outro lado, o da exclusão. In/exclusão são dois processos inseparáveis. Não somos integralmente incluídos/as, nem totalmente excluídos/as – experimentamos posições e situações de in/exclusão. (p. 9)

Somos marcados culturalmente através de diferentes modos. No caso dos entrevistados, a marca de gênero é bastante proeminente. Ao mesmo tempo em que os sujeitos eram vistos como importantes no ambiente escolar, essa importância terminava a partir do momento em que os professores mantinham algum contato fisicamente mais próximo das crianças ou, muitas vezes, nem chegavam a manter esse contato antes de receber algum olhar ou fala discriminante. Apesar de muitos entraves para o exercício da docência, os professores entrevistados mostraram-se preparados ou tiveram meios de buscar sanar suas dúvidas pedagogicamente (como no caso dos estágios obrigatórios durante o curso), não deixando que esses momentos de exclusão interferissem em suas trajetórias profissional e acadêmica. Mesmo frente às aparentes facilidades que o gênero masculino tem no ambiente escolar, os professores mostraram-se incomodados por serem julgados apenas por serem homens e não pelo seu trabalho realizado.

Esse estudo ainda tem muito percurso a trilhar, pois podem ser elencadas outras vivências, tensionamentos e facilidades no exercício docente a partir de outros olhares ou até mesmo entrevistando outros professores.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M.S; BARROS, B.B. **Ausência paterna e aprendizagem do filho:** uma análise psicológica. IX Congresso nacional de psicologia escolar e educacional. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie. 6 a 8 de Julho de 2009.

Disponível em:

http://www.abrapee.psc.br/documentos/cd_ix_conpe/IXCONPE_arquivos/17.pdf

Acesso em: 10 de Nov. 2013

BRUSCHINI, Cristina e AMADO, Tina. **Estudos Sobre Mulher e Educação: Algumas Questões Sobre o Magistério.** CAD. Pesq., São Paulo (64): 4-13, fev. 1988.

CAMPOS, M C S S & SILVA, V L G. **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente.** Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2002.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Vozes masculinas numa profissão feminina: o que têm a dizer os professores.** In: LATIN AMERICAN STUDIES ASSOCIATION.

Chicago, Illinois, 24-26 set. 1998. Disponível em:

<<http://lasa.international.pitt.edu/LASA98/PintodeCarvalho.pdf>> Acesso em: 20 nov.

2013.

COSTA, Ana Alice Alcântara e CONCEIÇÃO, Helida. As mulheres na "Revolta dos resignados". A greve dos professores municipais em 1918. In: SARDENBERG, Cecília M. B. et. al. **Fazendo Gênero na Historiografia Baiana.** Salvador: NEIM/UFBA, 2001. p. 89-103.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.

DESOUZA, Eros, BALDWIN, John R. e ROSA, Francisco Heitor da. **A Construção Social dos Papéis Sexuais Femininos.** Psicologia: Reflexão e crítica, 2000.

FABRIS, Eli Terezinha Henn. **Experiências de in/exclusão no currículo escolar: desafios e complexidades.** In 31ª REUNIÃO ANUAL DA Anped, 2008, Caxambu. Anais... Caxambu - MG: 2008.

FELIPE, Jane. **Afinal, quem é mesmo pedófilo?** Campinas: Cadernos Pagu (26), jan/jun 2006. p. 201-224.

GUNNARSSON, Lars. Política de Cuidado e Educação infantil na Suécia In ROSEMBERG, Fúlvia e CAMPOS, Maria Malta (orgs). **Creches e Pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Ed. Cortez, 1994.

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

LEITE, Márcia Maria da Silva Barreiros. As Damas da Caridade: Sociabilidades Femininas na Bahia Republicana. In: SARDENBERG, Cecília M. B. et. al. **Fazendo Gênero na Historiografia Baiana**. Salvador: NEIM/UFBA, 2001. p. 89-103.

LONDOÑO, Fernando Torres. Igreja e família no Brasil colonial. **Revista Cultura Teológica**, São Paulo, n.9, p.101-119, out./dez. 1994.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar, currículo, diferença e identidade. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia (Org.). **In/Exclusão nas tramas da escola**. Canoas: ULBRA, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____, Guacira Lopes. Mulheres na Sala de Aula. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. 5º. Ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 443-481.

_____, Guacira Lopes, FELIPE, Jane, GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.) **Corpo, Gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 10a ed. Petrópolis, RJ: Vozes; 2008.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MONTGOMERY, Michael Charles. Breves comentários. In: Silveira P., ed. **Exercício da paternidade**. Porto Alegre: Artes Médicas; 1998. p.113-8.

NOLASCO, Sócrates Álvares. Um homem de verdade. In.: CALDAS, Dario (Org). **Homens**. São Paulo: Ed. SENAC, 1997.

RABELO, Amanda Oliveira. Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1517-97022013005000004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 de Out. 2013.

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.

SILVA, Wesley L. **Homens na roda**: vivências e interações corporais nas séries iniciais da educação básica. Dissertação (Mestrado em Educação), PUC/MG, Belo Horizonte, 2006.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação**. Editora da ULBRA, 2005.

TAMBARA, Elomar. Profissionalização, escola normal e feminilização: magistério sul rio-grandense de instrução pública no século XIX. **História da Educação**, Pelotas: ASPHE/FaE/UFPel, n. 3, p. 35-58, abr. 1998.

VICTORA, C. G.; KNAUTH, D. R. & HASSEN, M. N. A. **Pesquisa qualitativa em Saúde**: Uma introdução ao tema. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de perguntas

Entrevista semiestruturada com alunos e egressos do curso de Pedagogia da UFRGS

QUESTIONÁRIO SÓCIODEMOGRÁFICO

Iniciais:

Idade:

Cidade e estado de nascimento:

Em formação? (Indicar quantos semestres faltam para a conclusão do curso)

Formado? (Indicar quantos semestres/anos está formado)

Fez ou faz cursos de aperfeiçoamento? (Especialização, Mestrado, Doutorado)

Trabalhas em escolas?

Que tipo de atividade exerce? Docente? Administrativa? Ambas?

Desde quando?

Em quantas escolas trabalhas? (Destacar se são escolas públicas ou privadas)

Quantas horas trabalhas efetivamente em sala de aula?

Em quais níveis de ensino atuas? Quais são as séries?

Há quantos anos exerces a docência?

Entrevista semiestruturada – roteiro de questões:

1) Dentre tantos os cursos existentes de graduação, por que escolheste o curso de Pedagogia?

- a) Foi uma escolha *a priori* ou efeito de alguma contingência? Ou, em outras palavras, a Pedagogia foi a tua primeira escolha de curso?
- b) Quando estavas no ensino médio, pensavas em fazer o que como curso de graduação?
- c) Qual foi a tua trajetória no ensino médio?
- d) Tu chegaste a cursar o curso de magistério? Por quê?

2) Após o ingresso no curso, como foi manter-se em um curso predominantemente feminino?

- a) Você enfrentou algum tipo de dificuldade por estar em um curso como a Pedagogia, seja dentro ou fora da universidade?
- b) A tua condição de docente masculino foi alguma vez tematizada, problematizada em alguma disciplina do curso de graduação? Em qual(is)? Lembra que tipo de discussão foi esta?

3) O estágio é frequentemente o primeiro contato oficial que os estudantes têm com o mundo escolar efetivamente como professores, como foi o “entrar na profissão”?

- a) Como foi lidar, novamente, como um universo basicamente feminino, tal como frequentemente é o da Educação Básica?
- b) O que te marcou de modo particular?
- c) O fato de ser homem, neste tipo de espaço, te trouxe alguns tensionamentos em relação ao lugar de professor?
- d) Ainda, o fato de ser homem te trouxe alguns entraves para o exercício da docência na escola, seja por parte dos alunos, colegas ou pais?
- e) Por outro lado, o fato de ser homem te trouxe algum tipo de facilidade e/ou oportunidade no exercício da docência que tu não esperavas?
- f) Há alguma história em particular que tu queiras destacar relativamente a isso?
- g) O estágio se constituiu num espaço de reflexão acerca de tua condição de pedagogo, isto é, de homem no espaço escolar ou em formação na universidade?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Curso de Pedagogia - Licenciatura

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, Tiago Campos Dutra, estudante da oitava etapa do curso de Pedagogia, orientado pelo professor Dr. Luís Henrique Sacchi dos Santos, venho convidá-lo a participar da pesquisa, que faz parte de meu trabalho de conclusão de curso, de forma voluntária.

O referido trabalho de conclusão deseja refletir analiticamente sobre a experiência de ser "professor homem", lecionando no período de escolarização inicial, a partir das experiências de alguns dos egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A coleta de dados desta pesquisa envolve a utilização de um questionário que tem como intenção levantar alguns dados sociodemográficos dos participantes, bem como, a seguir, apresentar algumas questões relativas à experiência de ser professor no âmbito da Educação Básica. Esse questionário poderá ser respondido diretamente por e-mail, por parte do convidado, ou, quando possível, será aplicado pelo próprio pesquisador na forma de uma entrevista. Neste caso, às perguntas listadas no questionário poder-se-á acrescentar algumas outras questões. As respostas ao questionário poderão ser somente anotadas pelo pesquisador ou gravadas, quando houver a permissão do(s) entrevistado(s). Em todos estes casos o anonimato dos participantes será preservado através da atribuição de números de identificação e/ou nomes auto atribuídos. Além disso, os participantes também terão assegurados o sigilo quanto a todos os dados que possam vir a identificá-los, bem como terão garantidos o direito de retirar-se da pesquisa no momento em que quiserem, sem que isso implique em qualquer tipo de prejuízo ou sanção a sua pessoa. Também está assegurado ao participante a solicitação de esclarecimentos em qualquer fase da pesquisa.

Embora não estejam previstos riscos em participar deste projeto, caso você se sinta de alguma forma prejudicado, você poderá manifestar seu desconforto em

relação ao tema, optar por não responder a determinadas questões ou, caso julgue necessário, retirar-se da pesquisa a qualquer momento.

Caso você necessite de maiores esclarecimentos ou não deseje mais fazer parte da pesquisa, estamos a sua disposição através do meu telefone (51) 9927-5272 ou através do meu e-mail, tiagocd@gmail.com.

Ao assinar a presente autorização (em duas vias) estou ciente de que ela é válida para as diferentes fases da pesquisa no que se refere à utilização dos dados produzidos.

_____	_____	___/___/___
Nome do participante	Assinatura do participante	Data
 Tiago Campos Dutra	_____	___/___/___
Nome do pesquisador	Assinatura do pesquisador	Data
 Luís Henrique Sacchi dos Santos	_____	___/___/___
Nome do orientador	Assinatura do orientador	Data