

ALEXANDRA PAULA CYRINO DOS SANTOS SOUZA

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA E
DO DOCENTE ACERCA DO EXERCÍCIO DA
DOCÊNCIA MASCULINA EM SÉRIES INICIAIS**

Orientadora: Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

Lisboa

2014

ALEXANDRA PAULA CYRINO DOS SANTOS SOUZA

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA E
DO DOCENTE ACERCA DO EXERCÍCIO DA
DOCÊNCIA MASCULINA EM SÉRIES INICIAIS**

Dissertação apresentada para obtenção do
Grau de Mestre em Ciências da Educação, no
Curso de Mestrado em Ciências da Educação,
conferido pela Universidade Lusófona de
Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Prof^a Doutora Maria das Graças
Andrade Ataíde de Almeida
Co-orientador: Prof. Doutor José Brás

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação

Lisboa

2014

A escola não deve converter-se em uma incubadora de pequenos monstros avidamente instruídos.

A cultura é um privilégio. A escola é um privilégio. E não queremos que seja assim. Todos os jovens deveriam ser iguais perante a cultura...

Gramsci

Dedico esta dissertação à força que me mantém firme, fazendo de mim um ser centrado e sensível às vontades divinas, buscando incansavelmente realizá-las.

A meus pais e irmãos que estiveram sempre presentes em minha vida.

A meu esposo, companheiro e cúmplice que participa de todos os momentos importantes de minha trajetória.

A meus filhos que são minhas fontes inspiradoras e maiores paixões.

A minha neta que é o meu mais novo amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao supremo criador pela perfeita interação com suas criaturas e por me conceder este momento especial que tem grande significado para mim.

À Professora Doutora Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida pela orientação, dedicação, paciência e segurança que demonstrou durante todo o trajeto dessa caminhada, enriquecida pela sua capacidade de partilhar informações, conhecimentos e exemplos de vida que levarei sempre comigo.

Ao Professor Doutor José Brás, co-orientador desta dissertação, pelas suas indicações e ideias que foram de grande valia na construção deste trabalho.

Ao Estatístico Alessandro Henrique, por sua colaboração na análise dos dados quantitativos através dos softwares EPI INFO e SPSS.

Aos Professores deste curso de mestrado, pelas orientações e informações fornecidas, além de todo conhecimento construído nos momentos de interação.

À Universidade Lusófona de Tecnologias e Humanidades, pela oportunidade de realização do curso de mestrado.

Aos colegas de turma, pela experiência ímpar de união que nos propiciou crescimento e aprendizado.

A todas as gestoras, aos professores e pais que contribuíram para esta investigação; agradeço pela disponibilidade e atenção, pois a coleta de dados só foi possível através da vossa participação.

Aos meus familiares e amigos por sempre acreditarem nas minhas decisões e me apoiarem na realização de grandes sonhos.

RESUMO

SOUZA. Alexandra Paula Cyrino dos Santos (2013). *As Representações Sociais da Escola e da Família acerca do Exercício da Docência Masculina em Séries Iniciais* Lisboa,.158p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, ULHT.

A docência masculina é uma prática pioneira na história da educação. Esta prática surge da necessidade de gerações mais velhas transmitirem conhecimento e informação a novas gerações. Assim, a educação tem como objetivo propiciar desenvolvimento ao indivíduo nos âmbitos da psicomotricidade, intelectualidade e sociabilidade. No Brasil, um país em desenvolvimento e marcado por acentuadas diferenças sociais, esta missão torna-se uma tarefa bastante complexa. O sistema de ensino no Brasil teve início nas bases aristocráticas, conferindo a educação um caráter seletista e excludente, pois a educação era ministrada pelos jesuítas somente para os filhos dos aristocratas. Com o processo de formalização do ensino, a prática da docência passa a atrair as mulheres que enxergam uma oportunidade de adquirir autonomia e independência financeira, visto que, elas já desenvolviam esta prática de modo informal, ou melhor, como cuidadoras de suas proles. As profissões estão historicamente ligadas a diferenças obtidas através dos gêneros feminino e masculino. Atualmente vivenciamos fenômenos comuns a muitas profissões- os fenômenos da feminização e da masculinização. O magistério de séries iniciais é uma das profissões estigmatizada por este fenômeno. Portanto, esta investigação, construída a partir da análise de dados, mostra como atuam os docentes homens em salas do ensino infantil (1º ciclo do Ensino Fundamental) e o modo como são percebidos pela escola e pela família. O essencial neste estudo é compreender como foram construídas as representações sociais que enquadram os poucos docentes masculinos que atuam em séries iniciais, assim como, apresentar os principais aspectos desta realidade.

Palavras-Chave: Representação Social, Gênero, Identidade e Docência Masculina.

ABSTRACT

SOUZA. Alexandra Cyrino Paula dos Santos (2013). Social Representations of the School and Family on the Exercise of the Initial Series on Teaching Men Lisbon, p. 138fls. Dissertation (Master of Science in Education) - Graduate Program in Education Sciences, ULHT.

The male teaching is a pioneer practice in the history of education. This practice arises from the need of older generations to transmit knowledge and information to new generations. So the education aims to foster individual development in the areas of psychomotor, intellectuality and sociability. In Brazil, a developing country marked by sharp social differences, this task becomes quite complex. Our education system began in aristocratic bases, providing education an exclusionary character, because education was taught by Jesuits only for the sons of aristocratic. With the formalization process of education, the practice of teaching happens to attract women who see an opportunity to acquire autonomy and financial independence, since they have already developed this practice informally, as caregivers of their offspring. The professions are historically linked to differences obtained from the male and female gender. The Magisterium of the initial series is one of the professions stigmatized by this phenomenon. This research, constructed from the data analysis, shows how these teachers work and how they are perceived by the school and the family. The key in this study is to understand how they are constructed the social representations that fit the few male teachers working in early grades, as well as presenting the main factors of this reality.

Keywords: Social representation, Gender, Identity and Representation Male Teaching.

ABREVIATURAS E SIGLAS

CDH	Comissão de Direitos Humanos
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EB	Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEA	População Economicamente Ativa
PMO	Prefeitura Municipal de Olinda
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
SEADE	Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
SEDO	Secretaria Municipal de Olinda
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo
WWW	World Wide Web

ÍNDICE GERAL

Introdução	12
CAPÍTULO 1: Estudo de Gêneros.....	17
1.1. Diferenças de gênero.....	18
1.1.1. Gênero: uma concepção feminista.....	21
1.2. Identidade e dominação.....	25
CAPÍTULO 2: Representação Social e Profissão Docente	31
2.1. Leitura do sujeito.....	32
2.2. Escolha profissional docente.....	35
2.2.1. Representações sociais de professoras e professores	37
2.2.2. A escola e o docente homem	40
CAPÍTULO 3: A Trajetória Metodológica	43
3.1. Objetivos	44
3.1.1. Geral	44
3.1.2. Específicos.....	44
3.2. Hipótese.....	44
3.3. Tipo de Estudo	44
3.4. <i>Lócus</i> da Pesquisa.....	46
3.4.1. Sujeitos da pesquisa.....	47
3.5. Instrumentos da pesquisa	47
3.5.1. Questionário	47
3.5.2. Entrevista.....	50
3.6. Procedimentos da pesquisa.....	52
3.7. Análise dos dados.....	53
3.7.1. Instrumento de análise dos dados quantitativos	53
3.7.2. Instrumento de análise dos dados qualitativos	53
CAPÍTULO 4: Apresentação e Discussão dos Resultados.....	56
4.1. Apresentação e discussão dos resultados obtidos através da análise quantitativa ..	57
4.1.1. Identificação pessoal dos discentes	57
4.2. Apresentação e discussão dos resultados obtidos através do instrumento qualitativo	70
4.2.1. Identificação pessoal e profissional das Gestoras.....	71

4.2.1.1.	<i>Formação Discursiva (FD) – Percepção das Gestoras sobre a docência masculina</i>	72
4.2.1.2.	<i>Formação Discursiva (FD) – Episódios de rejeição ao docente homem ...</i>	73
4.2.1.3.	<i>Formação Discursiva (FD) – Atividades desenvolvidas pelo docente homem</i>	76
4.2.1.4.	<i>Formação Discursiva (FD) – Aspectos da feminização das profissões.....</i>	78
4.2.2.	<i>Identificação pessoal e profissional dos Docentes</i>	79
4.2.2.1.	<i>Formação Discursiva (FD) – Motivações para a escolha da Profissão</i>	80
4.2.2.2.	<i>Formação Discursiva (FD) – Reconhecimento Profissional da docência .</i>	82
4.2.2.3.	<i>Formação Discursiva (FD) –Percalços na aplicação técnica da atividade docente</i>	85
4.2.2.4.	<i>Formação Discursiva (FD) –Ações de preconceito dirigidas ao docente do gênero masculino.....</i>	86
4.2.2.5.	<i>Formação Discursiva (FD) –Aspectos da feminização das Profissões</i>	88
4.2.2.6.	<i>Formação Discursiva (FD) –Características comuns ao trabalho docente... ..</i>	90
4.2.2.7.	<i>Formação Discursiva (FD) –Perspectivas sobre a profissão docente</i>	92
Considerações Finais		95
Referências Bibliográficas		98
Apêndices.....		I

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1:	Distribuição do perfil dos(as) filhos(as) dos pais/responsáveis participantes da pesquisa.	58
Tabela 2:	Distribuição do perfil pessoal e familiar dos responsáveis dos(as) filhos(as) ensinadas por docentes do gênero masculino.	61
Tabela 3:	Distribuição da percepção do respondente acerca do docente do seu/sua filho(a)..	65
Tabela 4:	Distribuição da percepção dos respondentes acerca da relação da criança com o docente do gênero masculino.	69

ÍNDICE DE FIGURAS

Gráfico 1:	Distribuição do gênero dos(as) filhos(as) dos pais/responsáveis avaliadas.	59
Gráfico 2:	Distribuição da idade dos(as) filhos(as) dos pais/responsáveis avaliados.....	59
Gráfico 3:	Distribuição das séries de estudo dos(as) filhos(as) dos pais/responsáveis avaliados.	59
Gráfico 4:	Distribuição do grupo étnico dos(as) filhos(as) dos pais/responsáveis avaliados.. ..	60
Gráfico 5:	Distribuição do grau de parentesco dos pais/responsáveis avaliados.....	62
Gráfico 6:	Distribuição da escolaridade dos pais/responsáveis avaliados.....	62
Gráfico 7:	Distribuição dos números de filhos(as) dos pais/responsáveis avaliados.	62
Gráfico 8:	Distribuição do número de integrantes da família.....	63
Gráfico 9:	Distribuição da renda familiar.	63
Gráfico 10:	Distribuição da percepção dos pais/responsáveis avaliados acerca do preconceito com docentes do gênero masculino.	66
Gráfico 11:	Distribuição da percepção dos pais/responsáveis avaliados acerca dos fatores que garantem o bom desempenho profissional do docente.	66
Gráfico 12:	Distribuição da percepção dos pais/responsáveis avaliados acerca do perfil ideal do docente.	67
Gráfico 13:	Distribuição das percepções dos pais/responsáveis avaliados acerca das profissões apropriadas para mulheres.....	67
Gráfico 14:	Distribuição da percepção dos pais/responsáveis avaliados acerca da expectativa da ação pedagógica do docente do seu/sua filho(a).	68
Gráfico 15:	Distribuição da experiência da criança em estudar com um docente do gênero masculino.	69
Gráfico 16:	Distribuição da dificuldade de adaptação do discente ao se deparar com um docente do gênero masculino.	70
Gráfico 17:	Distribuição do desenvolvimento significativo do aluno no decorrer do ano letivo.	70

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1:	Descrição das variáveis do questionário aplicado aos Pais/Responsáveis	49
Quadro 2:	Descrição das categorias da entrevista aplicada as gestoras.....	51
Quadro 3:	Descrição das categorias da entrevista aplicada aos Docentes.....	51
Quadro 4:	Distribuição tabular da identificação pessoal e profissional dos Gestores participantes da pesquisa.	71
Quadro 5:	Apresentação de ED das gestoras, agrupados na FD “Percepção das Gestoras sobre a docência masculina”.....	72
Quadro 6:	Apresentação de ED das gestoras, agrupados na FD “Episódios de rejeição ao docente homem”.....	75
Quadro 7:	Apresentação de ED das gestoras, agrupados na FD “Atividades desenvolvidas pelo docente homem”.....	76
Quadro 8:	Apresentação de ED das gestoras, agrupados na FD “Aspectos da feminização das profissões”.....	78
Quadro 9:	Distribuição tabular da identificação pessoal e profissional dos Docentes da participantes da pesquisa.	80
Quadro 10:	Apresentação de ED dos docentes, agrupados na FD “Motivações para a escolha da Profissão”.....	81
Quadro 11:	Apresentação de ED dos docentes, agrupados na FD “Reconhecimento Profissional da docência”.....	83
Quadro 12:	Apresentação de ED dos docentes, agrupados na FD “Percalços na aplicação técnica da atividade docente”.....	85
Quadro 13:	Apresentação de ED dos docentes, agrupados na FD “Ações de preconceito dirigidas ao docente do gênero masculino”.....	87
Quadro 14:	Apresentação de ED dos docentes, agrupados na FD “Aspectos da feminização da Profissão Docente”.....	89
Quadro 15:	Apresentação de ED dos docentes, agrupados na FD “Características do perfil do docente homem na educação de crianças”.....	91
Quadro 16:	Apresentação de ED dos docentes, agrupados na FD “Perspectivas do docente acerca da profissão”.....	92

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como questão de partida as representações da sociedade (docente e escola) acerca do docente do gênero masculino nas séries iniciais, assim como também, conhecer as concepções deste docente a respeito de si mesmo. Esta investigação identifica os docentes homens atuantes nesta modalidade de ensino, as motivações que os conduziram a escolha da profissão, os sentimentos no desempenho da ocupação, assim como, o modo como são percebidos pela sociedade como um todo. Para isso, estudamos cuidadosamente alguns materiais (teses, dissertações, artigos, etc.), e afirmamos com clareza que Rabelo (2008) acrescentou bastante com sua investigação comparativa entre as escolas públicas do Rio de Janeiro (Brasil) e de Aveiro (Portugal), apresentada em sua tese de doutorado que abordou sobre a docência masculina no ensino primário.

Este tema, ainda pouco explorado nas produções científicas, é pauta de intensos debates e instigam discussões e análises sobre antigas questões de uma sociedade patriarcal que envolve aspectos culturais, ligados as diferenças existentes entre os gêneros e o processo de valorização das profissões.

No Brasil, por exemplo, a docência após os anos 50 tornou-se uma profissão tipicamente feminina, com exceção da Educação Profissional. Segundo os dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) em 2011, existem na Educação Básica (EB) 2 milhões de professoras/es, onde 1,6 milhões são mulheres, ou seja, 81,5% do total de docentes. Assim, constata-se a forte presença feminina no setor educacional, no Ensino Fundamental 1,1 milhão são professoras para 245 mil professores, temos nesta modalidade de ensino, uma diferença ainda maior, são 82,2% de professoras, para 17,8% professores. Isso sem mencionar a Educação Infantil, que alarga bastante essa diferença, ou melhor, quase toda totalidade dos docentes neste ciclo são mulheres, 358 mil (97%) para apenas 11,2 mil (3%) homens em sala de aula. Então, a liderança do *ranking* da atividade docente hoje pertence às mulheres, com presença marcante também na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que atuam 186 mil professoras e 74,9 mil professores. A Educação Profissional é uma exceção, talvez por ser uma profissão que oferece *status* e uma remuneração razoável.

Para refletirmos sobre estes fatos, se faz necessário analisarmos o início da história da educação no Brasil, onde Romanelli (1999) afirma que a educação era ministrada por jesuítas e repassada apenas para um seleto grupo de alunos onde as meninas e filhos primogênitos (do gênero masculino) eram exceções, visto que, aos filhos mais velhos era

incumbida a tarefa de doravante administrar os negócios da família, portanto eram excluídos deste processo de formação. Desse modo, o trabalho docente era uma atividade desempenhada por homens e para “homens”, logicamente atendendo as normativas de seleção desse processo educativo (mencionadas acima).

Portanto, este estudo foi desenvolvido com a intensão de entender como são as representações dos envolvidos no cotidiano escolar no que diz respeito à docência masculina e sua aceitação ou não pelos pais, gestores e pela comunidade escolar. Todos esses aspectos somados a compreensão das auto-representações dos docentes nos levou a optar pela teoria das Representações Sociais.

Para conhecer as representações sociais obtidas a partir das profissões torna-se necessário à compreensão dessa problemática. Segundo Moscovici (1978), as representações sociais são posturas assumidas por grupos, de modo que orientam suas práticas e pensamentos. Todas as profissões têm suas representações sociais específicas, portanto se comunicam de modo particular no grupo dando uma impressão de igualdade transmitida através de alguns aspectos como: vestimenta, linguagem, postura, etc.

“[...] representar uma coisa [...] não consiste simplesmente em desdobrá-la, repeti-la ou reduzi-la; é reconstituí-la, retoca-la, modificar-lhe o texto. [...] As representações são obra nossa, que têm um começo e terão um fim; sua existência no interior ostenta a marca de uma passagem pelo interior do psiquismo individual e social.” (Moscovici, 1978, p.58)

Esta passagem de Moscovici (1978) mostra claramente que não é possível dissociar o sujeito do objeto. Assim ele (o autor) discorre que “toda representação é de alguém tanto quanto de alguma coisa. É uma forma de conhecimento por meio da qual aquele que conhece se substitui no que é conhecido” (Moscovici, 1978, p.11).

As profissões representadas socialmente pelas figuras de gêneros e percebidas pelos sujeitos no universo imaginário, invocam características masculinas/femininas. De acordo com Amâncio (1998), as profissões masculinizadas no Brasil correspondem aos estereótipos masculinos, assim como as feminizadas correspondem aos estereótipos femininos. Trazemos como exemplos clássicos de profissões masculinas o Direito, a Economia, a Engenharia e outras. Já as profissões feminizadas temos como exemplos mais comuns a enfermagem, a docência, profissional do lar e a atividade de cuidadora de crianças e idosos.

Sempre que nos aprofundamos nos estudos das Representações Sociais, aparecem aspectos das relações de gênero, assim Bourdieu (1999) em seu livro “A dominação Masculina”, mostra características da dominação do homem sobre a mulher que favorecem a

compreensão de alguns aspectos relevantes das representações sociais assumidas por esses sujeitos.

As relações de gênero, segundo Bourdieu (1999), são marcadas por relações de poder oriundas de uma sociedade androcêntrica¹ e machista. Estas relações são percebidas pelo senso comum e direcionam comportamentos que conferem poder a figura masculina.

“Por conseguinte, a representação androcêntrica, da reprodução biológica e da reprodução social vê-se investida pela objectividade de um sentido comum entendendo como consenso prático, dóxico, sobre o sentido das práticas. E as próprias mulheres aplicam a toda realidade, e, em particular, às relações de poder nas quais se encontram tomadas, esquemas de pensamento que são o produto de incorporação dessas relações de poder e que se exprimem nas oposições fundadoras da ordem simbólica. Segue-se que os seus actos de conhecimento são, por isso mesmo, actos de reconhecimento prático, de adesão dóxica, crença que não tem de se pensar e de se afirmar enquanto tal, e que “faz” de certo modo a violência simbólica que sofre.” (Bourdieu, 1999, p.29)

Diante dos aspectos apresentados, entendemos a relevância de se aprofundar na compreensão dos fatores que envolvem as confluências de gênero na docência. Esses aspectos nos instigam a refletir sobre questões que interceptam a educação em toda sua plenitude, buscando responder as possíveis inquietações que surgem quando tentamos fazer uma releitura dos comportamentos comuns à sociedade. Assim, nos propomos a investigar pontos relevantes e essenciais à formação do sujeito, elegendo algumas categorias que irão nortear toda nossa investigação.

As categorias eleitas para este estudo são: Identidade, gênero, representações sociais e profissão docente. Essas categorias indicam em síntese, todos os pontos trabalhados nessa investigação.

Para o desenvolvimento dessa investigação, utilizaremos alguns teóricos como referência e suporte de nossa pesquisa científica. Então, identificamos algumas dissertações e teses que servirão de sustentação para nossa investigação, como: (Rabelo; UFRGS, 2008) *A figura masculina na docência do ensino primário: Um “corpo estranho” no quotidiano das escolas públicas “primárias” do Rio de Janeiro – Brasil e Aveiro-Portugal*; (Almeida; UNESP, 1998) *Mulher e Educação: a paixão pelo possível*; (Pincinato; USP, 2007); *Homens e*

¹Esse termo encontra-se voltado ao androcentrismo, ou melhor, é um termo cunhado pelo sociólogo americano Lester F. Ward em 1903, está intimamente ligado à noção de patriarcado, porém não se refere apenas ao privilégio dos homens, mas também da forma como as experiências masculinas são consideradas como as experiências de todos os seres humanos e tidas como uma norma universal tanto para homens quanto para mulheres, sem dar o reconhecimento completo e igualitário à sabedoria e experiência feminina. A tendência quase universal de se reduzir a raça humana ao termo "o homem" é um exemplo excludente que ilustra um comportamento androcêntrico. *Fonte:* <http://pt.wikipedia.org/wiki/Androcentrismo>.

masculinidades na cultura do magistério: uma escolha pelo possível, um lugar para brilhar; (Neves; USP, 2008); Emoção que fecunda e potencializa a razão: gênero nas pesquisas educacionais; (Castro; UNICAMP, 2010) Representações de identidades de gênero e de sexualidade nos discursos de professores de educação infantil; além de inúmeros e importantes autores que apresentam obras voltadas para esta temática.

Participaram dessa investigação gestoras, docentes do gênero masculino e pais/responsáveis dos discentes que estudaram com os docentes pesquisados no ano de 2013. Todos os componentes participantes da pesquisa são oriundos das escolas públicas municipais de Olinda-PE. A coleta de dados aconteceu por meio de um questionário de questões fechadas aplicados aos pais/responsáveis, possibilitando que eles expressassem seus sentimentos a respeito da docência masculina naquele âmbito da educação e também colocassem sobre o desenvolvimento do discente frente ao desempenho do docente.

Esse estudo apresenta-se com quatro capítulos e com algumas considerações finais. O primeiro capítulo intitulado “Estudos de Gênero” traz uma abordagem significativa sobre os gêneros, refletindo as bases do movimento feminista e do processo de emancipação da mulher ao longo do tempo histórico. Este capítulo ressalta também, aspectos relevantes da dominação masculina e da identidade do sujeito.

O segundo capítulo “Representação Social e Profissão Docente” contempla a teoria das representações sociais, assim como, os aspectos relevantes dessas representações que são vivenciados dentro da instituição escolar, enfatizando, portanto, alguns pontos da relação entre a escola e o docente homem, necessários para o aprofundamento das discussões sobre as questões que envolvem as relações de gêneros.

O terceiro capítulo “A Trajetória Metodológica”, onde está localizada a trajetória metodológica do trabalho, trazemos informações sobre o tipo de estudo, o *lócus* e os instrumentos utilizados para coleta e análise dos dados, embasadas por vários teóricos devidamente citados no corpo do trabalho.

No quarto capítulo e último capítulo temos a “Apresentação e discussão dos dados”, onde foram trabalhadas a apresentação e a análise de dados através das análises discursivas que aponta para um enfoque qualitativo da pesquisa, utilizando o Software Aplicativo SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), para apresentar a análise quantitativa que organizou e resumiu o conjunto de dados.

Por fim, apresentaremos as considerações finais ressaltando aspectos importantes do desenvolvimento do trabalho, destacando os pontos passíveis de reflexão sobre “As

Representações Sociais da Escola e do Docente acerca do exercício da Docência Masculina”, visto que, confrontaremos nesta investigação as teorias e os conhecimentos científicos percorridos sobre este tema com a pesquisa empírica doravante apresentada (através dos questionários e entrevistas aplicados). Assim, acreditamos que esse estudo contribuiu ativamente para compreender questões que envolvem o docente homem que atua nas salas de séries iniciais do Ensino Fundamental², ou melhor, nas séries do 1º ciclo do Ensino Fundamental (três primeiros anos).

² O Ensino Fundamental a partir de 2001 foi organizado em 09 anos pela Secretaria de Educação, Esporte e Lazer – SEEL, no regime de ciclos de aprendizagem, de acordo com a lei nº 9.394/96, artigo 23, combinado com o artigo 32, § 1º e parecer nº 02/01, do Conselho Municipal de Educação do Recife, da seguinte forma:

- Ciclo 1 -com duração de 3 anos;
- Ciclo 2 – com duração de 2 anos;
- Ciclo 3 – com duração de 2 anos;
- Ciclo 4 -com duração de 2 anos;

O processo de avaliação da aprendizagem é qualitativo.

Essas orientações regem o Ensino Fundamental nos municípios de Recife e Olinda, ambos situados no Estado de Pernambuco.

Fonte: Observações contidas no histórico escolar das escolas municipais de Olinda-PE (Ver anexo II).

CAPÍTULO 1: ESTUDO DE GÊNEROS

Na década de 60, período de intensas reflexões incitado pelo movimento feminista (que traduzia a preocupação com as questões sociais e políticas relacionadas à discriminação e a segregação da mulher), Beauvoir (1970) em sua obra “O Segundo Sexo I: fatos e mitos”, aborda sobre o engendramento do conceito de gênero e apresenta esse conceito (gênero) dissociado das diferenças biológicas concebidas entre os sexos. Esta releitura sobre os gêneros visa abandonar o determinismo biológico, até então, apresentado para referenciar os sexos. O movimento propunha uma nova conotação à definição de gênero, indicando a importância de uma análise de cunho analítico, enfatizando assim, sua construção social e histórica, sem com isso negar sua constituição biológica.

As análises sobre gêneros provocadas pelas mulheres feministas favoreceram novos conhecimentos a respeito dessa problemática, que foram obtidos através de produções científicas que contribuíram não apenas para este estudo, mas para propagar o desenvolvimento da mulher na sociedade. Harding (1993) propõe reflexões constantes a respeito deste tema, vislumbrando uma participação e autonomia cada vez mais intensa da mulher no âmbito social e político.

Os estudos sobre gênero surgem da necessidade de compreender o processo de segregação da mulher na sociedade, trazendo como objeto de estudo os comportamentos e posturas assumidas pelos sexos ao longo do tempo. Segundo Giffin e Cavalcante (1999) os estudos de gêneros contemplam questões da exclusão feminina, mas também, aborda questões voltadas ao masculino, principalmente no que concerne a sexualidade e saúde reprodutiva.

Portanto, uma abordagem detalhada sobre os estudos de gênero no Brasil é de fundamental importância no entendimento dos fenômenos que envolvem as representativas do masculino e do feminino.

1.1. DIFERENÇAS DE GÊNERO

As relações de gêneros são formadas por homens e mulheres, dentro de uma lógica antagônica que se baseia em características percebidas entre os sexos; Estas relações que são marcadas por segregação, traduzem as diferenças biológicas existentes entre os sexos, e estas conferem poder e dominação ao homem no âmbito social e humano.

Definir gênero não é uma tarefa fácil, visto que, além das dicotomias comuns a esta categoria, temos como definições constantes em dicionários, ressalvas as especificidades da categoria que não ajudam em seu esclarecimento, ou ainda que, não remetem as análises analíticas e históricas necessárias à compreensão.

“Buscando elucidar o que verdadeiramente definiria gênero, Scott (1994) ressalta que ‘gênero é um elemento construtivo das relações sociais, baseadas nas diferenças percebidas entre sexos e mais, o gênero é uma forma primeira de dar significado às relações de poder.’ ” (p.13)

Considerando que as relações de gênero são construídas socialmente, às diferenças entre o masculino/feminino provém de significados elaborados pela sociedade de acordo com a sua cultura. Neste sentido Scott (1994) afirma que esta é uma categoria útil de análise histórica. Convergindo com as ideias de Scott (1994), Louro aborda que numa sociedade androcêntrica que segue através de uma orientação masculina, percebe-se uma grande luta da mulher para garantir sua existência. Pois, é comum justificar desigualdades sociais existentes entre estas categorias de gênero, ressaltando suas características biológicas. Porém, o que acentua esta desigualdade, não são apenas as características biológicas distintas apresentadas entre o masculino/feminino, e sim, a maneira como estas características são percebidas e classificadas socialmente. Assim, “seja no âmbito do senso comum, seja revestidos por uma linguagem “científica” a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual serve para compreender – e justificar – a desigualdade social (Louro, 1997,p.21).” Tanto para Scott (1994) como para Louro (1997), além das diferenças entre os sexos terem sido construídas socialmente, estas diferenças determinam a desigualdade social que permeiam homens e mulheres. Este fenômeno é facilmente percebido ao identificarmos às características atribuídas a imagem masculina perante a sociedade - o homem visto o principal mantenedor do lar, percebido como um ser viril, austero, sinônimo de poder e superioridade; Além disso, protagonizam os melhores cargos e dispõem dos mais altos salários. As mulheres possui uma imagem diminuta perante a sociedade que atualmente insiste em apresentá-la como ícone de sexualidade e beleza, na tentativa de garantir a superioridade masculina e de depreciá-la, ofuscando assim, todo seu progresso intelectual e profissional.

Numa pesquisa realizada pela Fundação SEADE e pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) em março de 2011 no Estado de São Paulo³, foi apresentado alguns números que apontam para o crescimento do nível de escolarização da mulher na sociedade. Este estudo indica que, considerando os índices de População Economicamente Ativa (PEA), 17,1% das mulheres têm formação superior completa, ante 13% dos homens no ano de 2010.

³ As informações sobre esta pesquisa foram exibidas também no jornal virtual globo.com através do link <http://g1.globo.com/economia/noticia/2011/03/mulheres-ganham-757-do-salario-pago-aos-homens-aponta-dieese.html>

Contudo, as mulheres que ocupam cargos que exigem nível superior recebem apenas 63,8% dos salários pagos aos homens para desempenhar a mesma função. Esta prática absurda e intrigante, que é proibida pela Constituição Federal e que fere a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), vem preocupando a Comissão de Direitos Humanos (CDH) que teve um projeto de lei aprovado em março de 2012, em votação terminativa, onde seu conteúdo propõe punir as empresas que pagarem salário menor para as mulheres contratadas para realizar a mesma atividade executada por empregados homens.

Portanto, apesar das mulheres galgarem caminhos cada vez mais longínquos na sociedade e de protagonizarem grandes lutas e conquistas que marcaram a história da mulher no mundo...

“Desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, então. Significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um. Implicaria observar que o polo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa; implicaria também perceber que cada um desses polos é internamente fragmentado e dividido (afinal não existe a mulher, mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras).” (Louro, 1998, pp.31-32)

Segundo Louro (1998), é através da desigualdade social que as diferenças sexuais são percebidas. Bem, se para se compreender gênero não se pode ignorar a biologia dos corpos em relação ao sexo. Então, para se entender o processo de exclusão social e de inferiorização da mulher que é desencadeado pelas relações dicotômicas de gênero, é necessário recorrer a uma análise sociocultural ao longo do tempo.

Ainda em acordo com as ideias das autoras citadas acima, Connel (1995) afirma que “no gênero, a prática social se dirige aos corpos” (p.189). Mesmo porque as características biológicas acrescidas das heranças culturais que permeiam homens e mulheres posicionam os mesmos a caminhos adversos, limitando e restringindo a capacidade da mulher para além das suas características biológicas em relação ao sexo oposto.

Almeida (1998) em seu livro “Mulher e educação: A paixão pelo possível” que é fruto de sua tese de doutoramento traz um aparato sobre a trajetória de desenvolvimento da mulher na sociedade e a relação desse desenvolvimento com a educação, apontando para as lutas e conquistas obtidas durante esse processo. Esse processo, marcado pelas desigualdades entre os gêneros encontra-se presentes em diversos âmbitos da vida.

“As desigualdades entre os gêneros, assim como as que envolvem idade, classes sociais e raças, e entre aqueles com opções sexuais diferenciadas, efetivam mecanismos de produção e reprodução da discriminação que adquirem concretude

em todas as instâncias da vida social pública ou privada: na profissão, no trabalho, no casamento, na descendência, no padrão de vida, na sexualidade, nos meios de comunicação e até nas ciências, envolvendo a História, a Sociologia, a Antropologia, a Política e a Economia.” (Almeida, 1998, p.40)

Perceber as diferenças de gêneros numa sociedade patriarcal, onde a superioridade masculina parece transcender suas características biológicas, não carecem de grandes esforços. Preocupadas como esta realidade e aspirando mudanças, Almeida (1998) afirma surgir no século XIX no Reino Unido e nos Estados Unidos, um movimento feminista, que nas décadas de 60 e 70 ganham forças com a luta que evoca direitos equânimes entre homens e mulheres, livre de opressão e de imposições de regras nas relações de gêneros. Este movimento questiona sobre os discursos e práticas a cerca da sexualidade nas relações sociais e inicia um movimento de redemocratização que, provém em parte, da indignação das mulheres em relação ao modo de agir dos homens, não só em relação ao sexo oposto, mas na relação com outro do mesmo sexo e até com eles mesmos; estes comportamentos motivam e impulsionam o movimento feminista durante a década de 70. As feministas se utilizaram de teorias pós-estruturalistas, para compor conceitos de gêneros dentro de uma categoria analítica.

Para Louro (1997), os gêneros se originam nas relações de poder e se sustentam pelas relações de poder, ou melhor, as concepções sobre gêneros são elaboradas a partir da não-aceitação do diferente, daquilo que foge da “normalidade” ou dos padrões convencionais inculcados socialmente.

Na realidade vivemos em uma sociedade brasileira altamente seleta e excludente, que discriminam pessoas não apenas pelo sexo, mais pela cor, pela religião, por concepções de vida e/ou política, além de discriminar também por desvios a padrões *pré*-estabelecidos pela mesma, como - ser bonito, magro, branco, homem e rico. Estas concepções atendem as regras montadas pela sociedade pós-moderna, reestruturadas por uma concepção capitalista.

1.1.1. Gênero: uma concepção feminista

Almeida (1998) destaca que dentro de uma reflexão sociológica, os estudos de gênero⁴ em educação no Brasil, estão voltados para a realidade social específica, portanto deve se considerar os aspectos de suas matizes e de suas complexidades.

⁴ Gênero não significa homem e mulher tal como nascem mas tal como se fazem com diferentes poderes, diferentes comportamentos, diferentes sentimentos até. Conceitos de gênero estruturam a percepção do mundo e de nós mesmos, organizam concreta e simbolicamente toda a sociedade. É assim que o gênero

Como já mencionamos, vivemos numa sociedade onde o homem é referência (androcêntrica), assim como, na religião o cristianismo é referência. Então, é comum o uso da premissa “Deus fez o *homem* sua imagem e semelhança”; diante dessa afirmação aonde o homem é colocado como representante de todos os seres da terra - mulheres e homens – através de uma linguagem universal que confere onipotência ao sexo masculino, não cabe dúvidas ou questionamentos sobre a dimensão do processo de exclusão que a mulher enfrenta.

Assim, Almeida (1998) coloca que na tentativa de suplantar a discriminação de sexo sustentada pela ideologia da inferioridade da mulher, almejando direitos equânimes e o ingresso aos espaços públicos, as mulheres encabeçam o feminismo, que teve início no século XIX. Este movimento contribuiu bastante para a emancipação da mulher e ainda hoje, é responsável por inúmeras de suas conquistas.

É fato que atualmente, depois das lutas e conquistas obtidas através do movimento feministas, esta situação vem mudando, pois vivenciamos um processo de reestruturação oriundas da inserção das mulheres ao conhecimento e ao mundo do trabalho. Este processo é fruto da luta das mulheres que são representadas pelas estudiosas e feministas que lideram este movimento em prol da sua emancipação, buscando erradicar a soberania masculina, e assim poder viver equanimemente, mulheres e homens, com dignidade e justiça, respeitando às diferenças sem se apropriar de características peculiares aos sexos.

Neste contexto, facilmente encontramos aspectos sociais que ratificam esta realidade e que provocam a busca por um entendimento mais amplo sobre os fatores que contribuíram para este fato, até então. É certo que, o Brasil é um país jovem, que se encontra em pleno desenvolvimento, onde as conquistas em torno do desenvolvimento social e humano provém, acima de tudo, de lutas motivadas pelo anseio de uma sociedade igualitária, justa e desprovida de “pré-conceitos”. Preconceitos estes, que foram construídos nas relações de gêneros, de poder, de raças, de grupos étnicos etc. Diante deste cenário a atuação feminista tem sido de fundamental importância, agindo sempre de forma incisiva e constante.

O movimento feminista foi marcado por dois grandes momentos (ondas) em sua trajetória. O Movimento Sufragista, pautado pela luta do direito ao voto feminino e pela conquista do direito da mulher à educação e o Movimento de Liberação das Mulheres da década de 1960, este segundo movimento acontece sob três vertentes: a liberal, a radical e a

determina coisas tão diferentes como a estrutura do mercado de trabalho, o comportamento dos consumidores, a divisão da propriedade, etc. (Barbosa, 1989, p. 79)

socialista. Todos estes movimentos aclamavam pela igualdade de sexo, e, sobretudo pela equidade⁵ de gênero.

No âmbito educacional, as feministas atuam buscando minimizar as discriminações envolvendo os gêneros. Foram e são elaborados repertórios de denúncias e estratégias de intervenção nas políticas públicas educativas. Portanto, as militantes do feminismo contribuíram largamente para os avanços percebidos hoje, na história de emancipação da mulher, não só no Brasil, mas no mundo, que desde os primórdios costumam render-se a “voz masculina” e elevar o homem, ao ponto de reconhecê-lo como preponderante e absoluto.

Nesta abordagem percebemos o intrigante paradoxo ligado às questões que apontam o trabalho docente como uma profissão feminizada. É certo que, o pontapé inicial desta realidade tenha sido motivado pelas condições primárias de vida das mulheres envolto ao universo masculino. Mas, o progresso social oriundo do avanço tecnológico e industrial amplia o leque de oportunidades e opções de trabalho feminino. Contudo, elas continuam sendo a maioria dentro das salas de aulas, engordando as estatísticas que mostram a quase unanimidade de professoras lecionando em séries iniciais, segundo o MEC. Com baixos salários e precárias condições de trabalho, professoras atuantes nesta modalidade de ensino afirmam que - apesar dos pesares - o que as motivam são a paixão pelo que fazem (Rabelo, 2010). Este discurso que não é menos intrigante que a ambiguidade que envolve as questões de gênero na docência, pode advir de heranças culturais e históricas. Antes da reestruturação do ensino, encontramos registros que o trabalho docente era absolutamente masculino em todos os níveis de ensino (Romanelli, 1999). Mas essa concepção da “docência masculina” ser absoluta no desempenho da função vem sendo discutida pelos estudiosos da História da Educação, que apontam para uma concepção determinista que parece desconsiderar as mulheres como sujeitas em sua atuação como professoras no período inicial do magistério público.

O conceito de gênero (masculino/feminino) que corresponde com a teoria feminista, foi elaborado a partir de uma construção sociocultural independente da condição biológica de sexo (macho/fêmea), ou melhor, este conceito atribui as desigualdades de gênero como produto de uma construção ideológica estruturada nos aspectos da vida social que alimenta a dominação simbólica (Bourdieu, 1999). Por sua vez, esta dominação simbólica mantém-se

⁵A equidade tem como princípio a construção da igualdade a partir do reconhecimento das diferenças. O Plano Nacional de Políticas para Mulheres afirma o princípio orientador da equidade, entendida como “tratar desigualmente os desiguais, buscando-se a justiça social...através de ações específicas e afirmativas voltadas aos grupos historicamente discriminados”. (BRASIL,2004.p.32)

assegurada pelas práticas provenientes das representações sociais. Sobre as diferenças existentes entre homens e mulheres, Louro (1997) afirma:

“Dizer que as mulheres são diferentes dos homens se constitui a princípio, numa afirmação irrefutável. Afirmação que é acompanhada, frequentemente, da exclamação: “E viva a diferença!”. Muito se poderia pensar sobre isso. Inicialmente, parece evidente que a diferença a que se está aludindo aqui, de modo irrecorrível, remete-se a um *estrito* ou *estreito* domínio biológico – mais explicitamente, ao domínio sexual. (E voltá-íamos a questionar: existe um domínio biológico que possa ser compreendido fora do social? É possível separar cultura e biologia?). Não é preciso grande esforço para perceber que frase é suficientemente sintética pra permitir representar *muitos* atributos nessa nomeação da “diferença”. É possível observar, também, que usualmente se diz: “as mulheres são diferentes dos homens”, ou seja, elas diferem deles – que devem ser tomados como norma.” (p.43)

Portanto, adentrar nas questões de gênero, requer ir além dos conceitos preconcebidos, faz-se necessário abolir padrões sociais e desconstruir os sujeitos gerados a partir desta sociedade.

Desconstruir as imposições estabelecidas nas relações entre gêneros exige uma profunda reflexão sobre os sujeitos masculinos e femininos, considerando sua história e sua atuação social. Mesmo que essas diferenças entre homens e mulheres, surjam de características especificamente biológicas como afirmam estudiosos (as) em gênero, estas diferenças em si, não explicaria o desenho machista traçado pelas sociedades brasileiras. Então,

“a característica fundamentalmente social e relacional do conceito não deve, no entanto, levar a pensá-lo como se referindo à construção de *papéis* masculinos e femininos. Papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar... Através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas.” (Louro,1998, p.23)

Fazendo uma intersecção entre gênero e trabalho e considerando a implantação definitiva do capitalismo, percebe-se uma tendência a feminização da profissão docente que até então, era ministrada pelos jesuítas, pois detinham com exclusividade o conhecimento científico. Esse processo foi sustentado pelo discurso que procurou vincular o trabalho docente a “vocação” da mulher, como algo naturalmente feminino, visto que, os homens traziam características masculinas como virilidade e racionalidade e portanto não

correspondiam ao perfil de docente vinculado às características suaves apresentadas pela figura feminina, assim como a sua capacidade maternal.

A ideia que aponta para o magistério, em especial - de séries iniciais, como uma profissão tipicamente feminina, inspira reflexões. A mulher ocidental, por exemplo, enxergou nesta determinante a possibilidade de sair do âmbito doméstico que lhe conferia apenas a função reprodutiva e de cumpridora das atividades do lar e ganhar autonomia financeira, além de desenvolvimento intelectual, garantindo assim um espaço no mundo do trabalho. Almeida (1998) retrata com clareza esta concepção feminina através do discurso:

“Ensinar crianças foi, por parte das aspirações sociais, uma maneira de abrir às mulheres um espaço público (domesticado) que prolongasse as tarefas desempenhadas no lar – pelo menos era esse o discurso oficial do período. Para as mulheres que vislumbraram a possibilidade de liberação econômica foi a única forma encontrada para realizarem-se no campo profissional, mesmo que isso representasse a aceitação dessa profissão envolta na aura da maternidade e da missão.” (p.28)

Enfim podemos perceber, através dessa colocação de Almeida (1998) como se processou a inserção da mulher na instituição escolar, especificamente nas séries iniciais. Contudo, é necessária uma análise de múltiplas visões que contemple o estudo antropológico, as concepções sociológicas e também uma análise psicanalítica das relações inter-humanas.

Para Neves (2008) as instituições de ensino existentes hoje, possuem mais autonomia frente a diversos aspectos como a sociabilidade dos discentes e a estrutura enquanto espaço específico que agrega grupos sociais para a difusão do ensino institucionalizado.

Entretanto, não é necessário compreender apenas os aspectos gerais das relações sociais para elucidar as relações travadas no âmbito educacional, é essencial também, considerar suas especificidades e todo viés cultural e histórico.

1.2. IDENTIDADE E DOMINAÇÃO

As identidades⁶ são elementos pertinentes ao sujeito, que o identifica socialmente. Através da identidade, podemos perceber paradoxalmente, o que difere os sujeitos nas relações inter-humanas. Paradoxalmente, o termo identidade nos remete ao que é idêntico, contudo, as identidades dos sujeitos são características que simbolizam sua autenticidade

⁶Para Rabelo (2010), as identidades, construídas no processo de socialização, constituem formas sociais de construção das individualidades em cada geração, em cada sociedade (p.84).

perante o grupo social do qual se encontra inserido, emergindo não o que idêntico, mas o que é próprio do seu pertencimento, aquilo que é ímpar.

Para Bauman (2005) as Identidades aparecem através das confluências entre a origem do sujeito e sua forma de se relacionar socialmente. Assim, o termo identidade é, na melhor das hipóteses, conflitante e ambíguo. Pois, a identidade se estabelece na diferença e pela diferença. Segundo o sociólogo francês Émile Durkheim (1972), essas diferenças são estabelecidas por um sistema classificatório que se apresenta através das diferenças simbólica e social.

Na verdade, as identidades dos sujeitos podem ser percebidas sobre vários aspectos, mas, todos esses aspectos estão diretamente ligados ao modo relacional do ser perante a sociedade.

Pensar em identidade nas relações humanas implicam reflexões ligando o sujeito à sua história.

“Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”.”
(Bauman, 2005, p.17)

Atualmente o conceito de identidade⁷, vem sendo muito discutido. Na realidade, o conceito que aponta a ideia de identidade como algo original, integral e único - está obsoleto e passível de críticas. Estas críticas partem de diversas áreas do conhecimento, contudo, destacamos críticas severas e veementes nas ideias dos movimentos feministas, da filosofia e da psicanálise – que colocam em pauta as subjetividades oriundas dos processos inconscientes, colocando em questão, as concepções racionalistas de sujeito.

O sujeito se relaciona com o outro por meio de sua identidade. Assim, a Identidade não apenas preexiste ao sujeito como também é construída a partir deste sujeito, classificando-o dentro de um contexto que irá posicioná-lo socialmente.

“A identificação é, pois, um processo de articulação, uma suturação, uma sobredeterminação, e não uma subsunção. Há sempre “demasiado” ou “muito

⁷ A respeito da identidade é importante lembrar a diferença entre identidade do eu, identidade social e identidade pessoal. Segundo Goffman, identidade do eu ou experienciada refere-se aos sentimentos subjetivos da identidade; identidade social refere-se às categorias e aos atributos destas categorias pelas quais identificamos um indivíduo; identidade pessoal refere-se às marcas positivas da identificação de um indivíduo mais os itens de sua história de vida. Conferir GOFFMAN, E. Estigma, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976, 2ª edição, passim.

pouco” – uma sobredeterminação ou uma falta, mas nunca um ajuste completo, uma totalidade. Como todas as práticas de significação, ela está sujeita ao “jogo” da *différance*. Ela obedece à lógica do mais-que-um. É uma vez que, como num processo, a identificação opera por meio da *différance*, ela envolve um trabalho discursivo, o fechamento e marcação de fronteiras simbólicas, a produção de “efeitos de fronteiras”. Para consolidar o processo, ela requer aquilo que é deixado de fora – o exterior que a constitui.” (Silva, Hall, Woodward, *apud* Silva, 2004, p.106, grifo do autor)

O que parece um contraponto é o ponto a mais na tentativa de esclarecer o que integralmente contemplaria a definição de identidade. Percebida nas diferenças e pelas dicotomias que a cercam, o termo identidade parece tornar-se mais compreensível quando apontamos horizontes diversos e confrontamos suas ramificações, ou melhor, quando analisamos separadamente considerando os aspectos funcionais próprios de cada tipo (identidades religiosas, identidades sexuais, identidades culturais, etc.). Intrigante observar que os subsídios que classificam a identidade do sujeito e que o identifica como “iguais”, parecem ser os mesmos que o diferencia dos demais que ressalta sua singularidade e reafirma às diferenças.

Numa sociedade em pleno desenvolvimento, e apesar de representada ainda pelo androcentrismo, e caracterizada por uma economia capitalista, onde os valores são rapidamente mutáveis, as identidades profissionais são construídas através da significação social que representa; a representação social de cada profissão, ou melhor, como ela é sentida e aceita no âmbito social é que define e nomeia a sua classe.

Contudo, a complexidade do termo identidade, não está apenas no seu caráter ambíguo e dicotômico, mas nas variações que esta suscita durante toda a vida do cidadão, reconhecer-se numa identidade é uma tarefa dinâmica que exige de nós mesmos análises profundas sobre o “pertencimento” (Bauman, 2005), ou seja, a “identidade” da qual momentaneamente pertencemos. Esta identificação de si perante os outros, irá guiar os sujeitos, direcionando-os a uma determinada comunidade de ideias. Na identidade está todo o pertencimento do ser, pois através da identidade, nos reconhecemos enquanto ser pessoa e construímos nossas ideias.

Assim, a identidade não é algo inerte, ela está suscetível a mudanças, especialmente quando se confronta (no decorrer de nossa existência) com identidades diferentes da qual estamos inseridos. Então, o indivíduo pode encontrar-se diante das novas ideias ou sentir-se estranho. Bauman (2005) declara que “poucos de nós, se é que alguém, são capazes de evitar a passagem por mais de uma *comunidade de ideias e princípios* (p.19).

Entretanto, a diversidade cultural, sexual, religiosa ou política traz para as relações humanas grandes complexidades, porém nos remete a reflexão instigando o autoconhecimento.

“Estar total ou parcialmente “deslocado” em toda parte, não estar totalmente em lugar algum (ou seja, sem restrições e embargos, sem que alguns aspectos da pessoa “se sobressaíam” e sejam vistos por outras como estranhos), pode ser uma experiência desconfortável, por vezes perturbadora. Sempre há alguma coisa a explicar, desculpar, esconder ou, pelo contrário, corajosamente ostentar, negociar, oferecer e barganhar.” (Bauman, 2005, p.19, grifo do autor)

Os avanços tecnológicos e a informatização propiciam ao mundo uma maior proximidade entre pessoas, culturas e conhecimento; Será que é apenas isto?

“E nós usamos nossos celulares para bater papo e enviar e receber mensagens, de modo que possamos sentir permanentemente o conforto de “estarem contato” sem os desconfortos que o verdadeiro contato reserva. Substituímos os poucos *relacionamentos* profundos por uma profusão de *contatos* poucos consistentes e superficiais.” (Bauman, 2005, p. 76, grifo do autor)

Estabelecendo uma ideia antagônica, pautada de contrapontos, estes “brinquedos” tecnológicos concomitantemente à intercessão, também favorecem o afastamento entre as pessoas, afinal com a “era líquido-moderna”, as pessoas costumam integrar-se virtualmente, ou melhor, as pessoas se integram através de máquinas (computador, televisão, celular, tele-rádio), com isso, a interação no seio da família fica comprometida, pois os momentos de reunião familiar, onde seus integrantes dialogavam, procuravam saber um do outro, tornam-se cada vez mais escassos, na realidade esses momentos foram substituídos não apenas pela televisão, mas pelas redes sociais, programas de bate-papo, enfim, por os serviços oferecidos pelo mundo moderno. Assim as relações tornaram-se mais leves, menos compromissadas e fáceis de serem descartadas.

A identidade do sujeito encontra significado na diferença, esta pós-existe ao sujeito e se exprime através da linguagem; Não é algo a ser descoberto ou revelado, mas composta de códigos sistematizados numa cadeia de conceitos elaborados pela sociedade. Diante destes ditames sociais, a identidade torna-se uma composição do ser, extremamente complexa, obscura e mutante. É verdade também, que a identidade do sujeito não é algo inerte, estático está sempre em transformações, que são influenciadas por fatores históricos, culturais e sociais.

“A questão da identidade está sendo extensamente discutida na teoria social. Em essência, o argumento é o seguinte; as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. Assim a chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma coragem estável no mundo social”. (Hall *apud* Silva, 2000, p.12)

As diferenças recorrentes da identidade parece estar diretamente relacionadas as diversidades da existência. De acordo com Silva (2000), a identidade se define naquilo que o sujeito é, ou seja, na positividade. Numa relação direta e correspondente, a diferença estabelece-se, digamos, pela negatividade, ou melhor, por aquilo que não somos. Assim, as representações simbólicas das quais Boudieu (1999) faz referência, provém dos papéis sociais que são desempenhados pelos sujeitos ao longo da história.

O sujeito interage e identifica-se socialmente de diversas formas, considerando aspectos como profissão, religião, cultura, raça/etnia.... Esta identificação do sujeito com o meio social determina a que grupos sociais estes irão integrar. No âmbito das profissões, percebe-se ainda, certa classificação de gênero para determinadas profissões, dividindo-as em feminizadas e masculinizadas.

Para Louro (1997) as escolhas dos sujeitos parecem estar regidas por moldes engessados culturalmente, que apresentam como verdade a imagem do ser homem associada a rigidez e virilidade do ser mulher associada a doçura e a amabilidade. Esses rótulos auxiliam na garantia da continuidade do poder masculino sobre as mentes femininas e as induzem a assumirem o papel de coadjuvante na sociedade. Bordieu (1998) acredita que...

“...o princípio da inferioridade e da exclusão da mulher, que o sistema mítico-ritual ratifica e amplia, a ponto de fazer dele o princípio da divisão do universo todo, não é outra coisa senão a dissimetria fundamental, a do sujeito e do objecto, do agente e o instrumento, que se instaura entre o homem e a mulher no terreno das trocas simbólicas, das relações de produção e de reprodução do capital simbólico, cujo dispositivo central é o mercado matrimonial, e que estão no fundamento de toda a ordem social: as mulheres não podem figurar aqui não ser enquanto objectos ou, melhor, enquanto símbolos cujo sentido se constitui sem elas e cuja função é contribuir para a perpetuação ou para o aumento do capital simbólico detido pelos homens.” (Bourdieu, 1998, p.67)

Entender de onde vem e como acontece, o poder e a dominação do sexo masculino sobre o sexo oposto, motivou o francês Pierre Bourdieu (1998) a apontar a violência simbólica exercida sobre os corpos em diversos âmbitos da vida, como percepções providas

de um processo de elaboração de consciência que transcendem os anseios, e que se constrói através dos *habitus*⁸ sociais.

“Assim, a lógica paradoxal da dominação masculina e da submissão feminina, da qual podemos dizer ao mesmo tempo, e sem contradição, que é espontânea e extorquida, não se compreende a não ser tendo em conta os efeitos duradouros que a ordem social exerce sobre as mulheres (e os homens), quer dizer as disposições espontaneamente adaptadas a essa ordem que lhes impõe.” (Bourdieu, 1998, p.32)

Para Boudieu (1998), dominantes e dominados se integram numa lógica que traduz e propagam o poder simbólico, onde os(as) dominadas(os) contribuem para este processo, sem perceberem que muitas vezes, contra sua própria vontade, são levadas (os) pelas emoções corporais (vergonha, humilhação, timidez,...) ou por paixões e sentimentos (amor, admiração, respeito).

Assim, compreender o processo de dominação masculina, faz-se necessário uma profunda análise psicanalítica e sócio-antropológica que pode ser moldada através das diferenças sexuais percebidas por meio das oposições organizadas, sobretudo pelos cosmos, e a partir desse pressuposto explicar, talvez, a superioridade dos homens em relação às mulheres.

⁸Palavra latina utilizada pela tradição escolástica, traduz a noção grega *hexis* utilizada por Aristóteles para designar então características do corpo e da alma adquiridas em um processo de aprendizagem. Bem mais tarde foi também utilizada por Émile Durkheim, no livro *A evolução pedagógica* (1995), adquirindo sentido semelhante, mas bem mais explícito (fonte: Setton, Maria da Graça Jacintho. *A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea*. USP, 2002).

CAPÍTULO 2:

REPRESENTAÇÃO SOCIAL E PROFISSÃO DOCENTE

Um aspecto importante na compreensão sociológica do ser em interação com o mundo são as Representações Sociais, estas são compreendidas a partir da concepção elaborada sobre um objeto social e também de como este objeto é percebido pela comunidade que participa de uma mesma esfera de ideias e valores, arraigados culturalmente e/ou aprendidos de acordo com as identificações do sujeito.

As Representações Sociais⁹ provém da construção social elaborada pelo indivíduo segundo os parâmetros sociais pré-estabelecidos, nos quais o sujeito encontra-se inserido, traduzindo especificamente o conhecimento do ser de maneira representada.

Este capítulo nos convida a refletir sobre as representações sociais dos profissionais docentes, suas motivações na escolha da profissão e na permanência da atividade.

2.1. LEITURA DO SUJEITO

A maneira como o indivíduo se relaciona socialmente, as instituições no qual eles estão inseridos, assim como, o contexto geral que os circundam, impulsionarão, segundo Rabelo (2010), suas escolhas, inclusive sua profissão. Revisitamos então, sobre este pensamento de Rabelo (2010):

“Enfim, para abarcar o que leva alguém a escolher e atuar em alguma área profissional, precisamos entender como este indivíduo retraduz o seu cotidiano. A interpretação, construção, vivência de um determinado contexto é feita através de “representações”, um termo que é teorizado de formas diferentes por muitos autores, mas que também é utilizado frequentemente no nosso cotidiano.” (Rabelo, 2010. p.109, grifo do autor)

Então, o conhecimento que o indivíduo adquire através de suas práticas será sempre incisivo e determinante à sua vida, este conhecimento auxilia na constituição de sua identidade e na classificação de suas representações perante a sociedade.

O sujeito e o objeto social, por vezes, aparecem bifformes, ou melhor, apresentam em oposição formando uma relação quase que ambígua, será? Para Moscovici (2009) não existe separação entre o universo externo e interno, para ele o sujeito e o objeto social não são necessariamente distintos.

Contudo, a ideia que rejeita a dicotomia sujeito-objeto, transporta-se a uma “realidade objetiva”. Assim, as práticas que estabelecem o pensamento primitivo, o senso comum ou as ciências são sempre representações, e estas movem os indivíduos e as

⁹Moscovici (1989, p. 100) afirma que as representações formam certos traços e certos poderes na sociedade.

coletividades. As Representações Sociais surgem, a princípio, através de ideias e posicionamento individuais, para depois, serem contempladas coletivamente.

Abric (1998) retrata a inexistência da realidade objetiva e afirma que toda realidade é representada, ou melhor, que toda realidade é concebida considerando a história e os valores do indivíduo (ou grupo) dentro do contexto social e ideológico que o cerca. Assim, ele conclui: “Toda representação é, portanto, uma forma de visão global e unitária de um objeto, mas também de um sujeito.”

Então, as Representações Sociais¹⁰ são correspondentes diretas às práticas do sujeito, demonstrando a princípio uma relação de influência múltipla de uma para com a outra. Assim, Rouquette (1998) afirma que as representações sociais e as práticas se influenciam entre si, uma vez que, as representações se apresentam como uma condição das práticas, e as práticas como um agente de transformação das representações. Certamente, a correlação entre estes dois aspectos: Representação e prática são notórias e relevantes para a compreensão das representações. Para Rouquette (1998) as representações que o indivíduo carrega e que são provenientes de sua história, de sua cultura e de sua ideologia, irão conduzir suas ações, ou melhor, propiciará a este ser, suas escolhas; escolhas que destacamos ser oriundas do livre arbítrio, mas se refletirmos sobre o conceito de “livre” como tudo aquilo que estar solto, que não possui amarras, logo deparamo-nos com um conflito de ideias, pois nossas escolhas derivam de motivações que provêm de quem somos e de que comunidades de ideias pertencemos. Então as amarras encontram-se presentes na constituição do ser e este não se inventa do nada, mas se constitui a partir da interação com o meio do qual participou.

Considerando que a socialização é um processo pelo qual o indivíduo percebe o coletivo, absorvendo e reproduzindo hábitos característicos de um determinado grupo social, constituindo sua totalidade e integrando-se ao meio; A personalidade do sujeito vai sendo construída na interação com o social, num processo dinâmico, onde o ser socializado será aquele que socializa, portanto neste processo, o sujeito é sempre ativo e participa de um movimento contínuo em prol de seu desenvolvimento.

Considerando a concepção sociológica sobre o processo de socialização, Durkheim (1972) indica que a socialização é uma educação moral oriunda de uma transmissão, pela coerção, do “espírito da disciplina” complementado por um vínculo com os grupos sociais e interiorizado livremente graças à “autonomia da vontade”, ou melhor, nessa abordagem sociológica de Durkheim (1972) o processo de socialização acontece a partir da inculcação de

¹⁰Jodelet (1989) afirma que a representação se apresenta como o ato de representar qualquer coisa.

regras, normas ou valores impostos institucionalmente a indivíduos passivos de forma gradativa, delineado num esquema de pensamento e ação. Dubar (2005) acrescenta ao conceito de socialização uma afirmação de Pecheron (1974):

“A Socialização é, enfim, um processo de identificação de *identidade*, ou seja, de pertencimento e de relação. Socializar-se é assumir seu pertencimento a grupos (de pertencimento ou de referência), ou seja, assumir pessoalmente suas atitudes, a ponto de elas guiarem amplamente sua conduta sem que a própria pessoa se dê conta.” (Percheron, 1974, *apud* Dubar, 2005, p.24, grifo do autor)

Assim, o processo de socialização torna-se objeto de estudo da sociologia na busca de compreender os aspectos que envolvem o sujeito e identifica-o como individual e holístico numa concepção paradoxal e dinâmica.

É possível percebermos aspectos relevantes das representações sociais também nas profissões ou ofícios desempenhados pelos indivíduos. Entendendo como profissão, aquela que é aprendida nas instituições acadêmicas superiores, que explora da arte de pensar e de conhecer, abandonando o senso comum e valorizando a ciência e ofício como atividade desenvolvida de forma mecânica e/ou braçal, onde o corpo produz mais que a cabeça.

Existem tendências oriundas de hábitos ou de comportamentos sociais (representações sociais) que direcionam algumas profissões¹¹ a determinados gêneros, classificando-as como feminizadas/masculinizadas dentro de um contexto social. Percebemos esse divisor, sobretudo nas formações que inicialmente tiveram suas raízes fincadas em aspectos sociais que apontavam o homem como um ser capaz de apresentar virilidade, austeridade, força e até mesmo inteligência em oposição a figura feminina, que era associada a paciência, a fragilidade e a amabilidade; como exemplo de profissões masculinizadas podemos citar o direito, a engenharia ou ainda atividades técnicas como motorista ou piloto; contrapondo a estes aspectos que envolvem as profissões masculinas temos profissões que cabem as mulheres, segundo as representações que estas participam, como: professora de infantil, enfermeira, empregada doméstica e outras.

O “habitus” apresenta-se como característica marcante ou até mesmo imprescindível das representações sociais e auxiliam na identificação dos grupos sociais e dos indivíduos, servindo concomitantemente de parâmetro para a distinção destes. Para Dubar (2005),

¹¹Numa classificação de 335 profissões segundo a percentagem de mulheres entre os seus membros, vemos aparecerem na primeira linha das profissões femininas as atividades de prestação de cuidados a crianças (*childcare*, ensino), aos docentes (enfermeiras, dietistas), de serviços domésticos (*householdclenaersndservants*), de serviços pessoais (secretárias, recepcionistas e “doméstica burocrática”) (B.R. Bergmann, *The EconomicEmergenceofWork*, Nova Iorque, Basic Books, 1986, p.317)

“O *habitus* nada mais é que a cultura do grupo de origem, incorporado à personalidade, importando seus esquemas e todas as situações ulteriores e provocando inaptações cada vez que essas situações se afastam demais das situações da infância.” (p.80)

Portanto, o “*habitus*” em si fala muito sobre o sujeito. Na verdade o “*habitus*” é um comportamento que explicita a forma de pensar, as concepções e os valores do sujeito; através dele podemos perceber a que representação social o indivíduo pertence.

A profissão docente, por exemplo, é uma profissão de grande impacto social, que desempenha sua função a partir dos significados dos corpos – masculino e feminino - marcada por estereótipos de masculinidades, que determinam e subdividem as atuações dos profissionais da educação em determinadas modalidades de ensino. Esses aspectos da profissão docente, porém, podem ser compreendidos através do conceito que abordam as questões de gênero, como uma categoria analítica, onde a análise histórica torna-se condição imprescindível para explicar a posição do sujeito no espaço social, assim como sua atuação.

“As representações não apenas são múltiplas, mas elas podem, também, se transformar ou se contrapor. O que é importante notar é que nelas sempre estão implicados jogos de poder, melhor dizendo, elas estão sempre estreitamente ligadas ao poder.” (Louro, 1998, p.102)

Portanto o mundo profissional não se apresenta alheio às representações sociais construídas ao longo de nossa história, tampouco os aspectos ligados a identidade ou a socialização, mas complementam estas representações partilhando identidades e interesses específicos às comunidades e a socialização profissional.

2.2. ESCOLHA PROFISSIONAL DOCENTE

Rabelo (2010), em seu artigo divulgado na revista Educação e Realidade, intitulado “Professores homens nas séries iniciais: escolha profissional e mal-estar docente” apresenta uma análise sobre a motivação desta escolha. Este artigo foi construído a partir de um estudo comparativo realizado pela autora com docentes do Estado do Rio de Janeiro (Brasil) e do Distrito de Aveiro em Portugal.

Neste estudo, a autora aponta que a motivação parte da objetividade do saber comum construído e acumulado no tempo histórico, juntamente com as experiências cotidianas de cada indivíduo, atrelada as subjetividades que provém dos sentimentos, muitas vezes não mensuráveis, mas que oferecem sentido e significado para a vida. Apesar do ser humano ter uma forte tendência de influenciar-se por fatores sociais, esta minoria de docentes homens,

faz a opção de fazer diferente, assim como em outras atividades profissionais, onde “a exceção foge a regra” como no exercício do Direito, uma profissão tipicamente masculina, mas que existe hoje um considerável número de mulheres no desempenhando do ofício.

Diante destes fatos, Rabelo (2010) nos propõe a pensar sobre as motivações que conduziram estes indivíduos a navegar contra a correnteza. Ao fazer opção por carreiras “atípicas ao seu gênero”, os jovens ampliam as opções profissionais e diminui a segregação das profissões. Sabemos que vários fatores podem influenciar a escolha desta profissão, estes fatores podem perpassar entre o prazer de mediar o conhecimento a questões de ordem econômica, ou pelas influências do meio onde o indivíduo se desenvolve, ou ainda, pelo desejo de transformar a sociedade.

A docência em séries iniciais é um ofício que atualmente, na maioria das sociedades do mundo, vem sendo desempenhada por mulheres. Devido este fato, buscamos algumas/alguns estudiosas(os) que nos ajudassem a entender este fenômeno e também a conhecer quais fatores que impulsionam ainda alguns homens a escolher atuar nesta modalidade de ensino. As motivações que encaminham os docentes homens escolherem trabalhar com as séries iniciais podem originar-se de fatores internos, externos ou ainda da combinação dos dois.

Jesus (2002) afirma que a escolha da profissão docente acontece por meio de fatores intrínsecos ou extrínsecos relacionados ao contexto da atividade. Ambos geram motivações ativas, contudo, para o autor essas motivações podem ser positivas ou negativas. Ele atribui às motivações positivas os fatores intrínsecos, e afirma que estes são os principais fatores de motivação: o gostar de ensinar e o desejo de contribuir com o desenvolvimento do educando. Apesar de Jesus (2002) apontar este fator, como a principal motivação, não significa que outras motivações estão descartadas deste processo. Os fatores extrínsecos, que o autor mensura ser às motivações negativas, surge da falta de opção ou da melhor escolha possível do indivíduo desenvolver uma atividade profissional. Almeida (1998) sugere não apenas uma análise voltada ao universo profissional feminino no exercício do magistério, mas uma análise subjetiva que favoreça a compreensão dos desejos e das emoções do ser na sua singularidade.

Verdadeiramente às questões que envolvem a feminização da profissão docente nas séries iniciais são complexas. Castro (2010), em sua dissertação “Representações de identidades de gênero e de sexualidade nos discursos de professores da Educação Infantil” aponta para a problemática que envolve as identidades desses profissionais, vinculando o processo de feminização ao discurso que permeia esta modalidade de ensino e que sugere as

educadoras, assumirem o papel de “mães” e fazer da sala de aula a extensão do lar. Com isso, a sociedade estigmatiza seus profissionais e os impede de assumir sua real identidade, para assim garantir a especificidade da profissão.

Pincinato (2007) ressalta a importância de contextualizar no tempo e no espaço social as funções desempenhadas por homens e mulheres, afirmando que as relações sociais não podem ser naturalizadas, mas submetidas a análises históricas e sociais. Entretanto as ideias sobre gênero vinculadas ao meio social e do trabalho associa algumas profissões às características desenvolvidas culturalmente acerca do masculino/feminino.

Aspectos das masculinidades tornam-se evidentes nas relações de trabalho e são associadas não apenas as habilidades desenvolvidas pelo indivíduo, mas a máxima de que o homem possui no contexto familiar o papel do provedor, portanto traduz aspectos da objetividade, da racionalidade e do rigor. Sobre esta ideia Pincinato (2007) discorre:

“A utilização do gênero como categoria analítica nos convida a pensar a construção de significados a partir da distinção masculino/feminino como produção de saber em um determinado contexto e ligá-la às relações de poder que aí ocorrem.” (p.51)

Para Pincinato (2007) as profissões independentes de serem desempenhadas por homens ou mulheres, possuem representações sociais que lhes são atribuídas de acordo com os conceitos elaborados pela sociedade e que caracterizam ocupações de acordo com as habilidades, que são classificadas como “femininas” ou “masculinas” (grifo nosso).

Portanto, os estudos sobre gêneros não deve estar vinculados ao estudo de mulheres ou de homens de forma isoladas, mas da relação entre eles, considerando o processo construído culturalmente ao longo da história.

O conhecimento que o indivíduo adquire através de suas práticas será sempre incisivo e determinante à sua vida, este conhecimento auxilia na constituição de sua identidade e na classificação de suas representações perante a sociedade.

2.2.1. Representações sociais de professoras e professores

As formas como podemos demonstrar ou nomear um grupo ou um sujeito culturalmente, são chamadas de representações. As representações falam muito sobre os sujeitos e sobre o grupo cultural no qual se encontram inseridos.

Assim, as representações oferecem sentido concomitantemente transformam e distinguem historicamente e socialmente os sujeitos.

Ao analisarmos as representações de professoras e professores, identificamos uma imagem que aparece atrelada a pureza, assim, podemos dizer que são profissionais dinâmicos, criativos, persuasivos e de um humor inigualável. Figuras adoradas pela sua capacidade humanística e pela aguçada sensibilidade, capaz de identificar facilmente a necessidade de adequar um currículo, assim que percebe a apresentação natural dos seus discentes. Suas imagens encontram-se associada também, ao profissional que desenvolve sua atividade com intuito de transformar a sociedade, participar do processo de desenvolvimento dos futuros cidadãos, ou melhor, são aqueles que são impulsionados por motivações nobres, e que, portanto, não priorizam a remuneração, tampouco grandes ascensões.

Segundo Dalton (1996) este perfil corresponde ao perfil de um “bom” educador e que boas professoras e bons professores, como estes, são quase sempre preteridos pelas/os demais professoras/es e pelos administradores. Buscando agora identificar representações de professoras e professores considerando especificidades de gênero, encontramos a imagem da professora, segundo Louro (1997), associada às tias (solteironas), gentis normalistas, alfabetizadoras habilidosas, modelos de virtudes, trabalhadoras de educação; Já títulos como bondosos, orientadores espirituais ou severos educadores, sábios mestres, cidadãos dignos de exemplo foram encontrados nas representações dos professores.

Essas representações de professoras e professores aqui citadas estão bem vivas no âmbito social, mas é bem verdade que hoje existem outras representações comuns a estes profissionais. Representações nada parecidas com as mencionadas, e por vezes, complementemente opostas da imagem de sujeito de gestos e atitudes nobres repleto de carisma e de sentimento altruísta.

Moscovici (1961) relata que as representações sociais possuem funções como a de explicar os acontecimentos sociais, justificar os comportamentos e a diferenciação social e a de formar maneiras desejáveis de ação no indivíduo que favoreçam a composição do significado do objeto e da situação no seu conjunto, com objetivo de atribuir um sentido real, ou, apenas, de organizá-lo significativamente. Outras funções das representações são apresentadas por Abric (1998). A função do saber, que é aquela que tem como objetivo compreender e explicar a realidade permitindo as trocas sociais; a função de orientação, que é responsável pelo traçado dos comportamentos; a função justificadora, que explica os comportamentos, e ainda, a função identitária, que protege a especificidade dos grupos garantindo uma boa imagem.

As representações são fenômenos sociais ativos e de grande complexidade que refletem diretamente na vida social. Trazendo como parâmetro às funções das representações, apresentamos algumas explicações que giram entorno das escolhas masculinas pela docência infantil e assim analisarmos aspectos inerentes à profissão docente- como o de ser uma profissão feminizada, por exemplo. Algumas explicações encontram-se pautadas nas representações sociais construídas através da profissão, da família e/ou da escola e se reforçam pelo discurso de que os professores homens são desprovidos das habilidades que são genuinamente femininas (paciência, suavidade, serenidade), descaracterizando assim, o caráter profissional da docência.

Jodelet (2001) afirma que “de fato, representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual o sujeito relaciona-se com um objeto.” Pois, o sujeito e a sociedade são elementos imprescindíveis a realização da representação.

Moscovici (1961) aponta a objetivação e ancoragem como os dois processos de mais relevância na formação das representações sociais. A ancoragem acontece por meio de um processo de assimilação de um novo objeto frente a um objeto já existente, a estes objetos o autor intitula de âncoras. Estes objetos/âncoras não são neutros, assim se faz necessário entender como estes são selecionados para intentarmos uma busca dos processos que envolvem o “poder de representar e de representar-se” (Arruda,2002, grifo do nosso).

Sobre ancoragem Arruda (2002) discorre:

“Ancoragem é o outro processo, aquele que dá sentido ao objeto que se apresenta à nossa compreensão. Trata-se da maneira pela qual o conhecimento se enraíza no social e volta a ele, ao converter-se em categoria e integrar-se à grade de leitura do mundo do sujeito, instrumentalizando o novo objeto. O sujeito procede recorrendo ao que é familiar para fazer uma espécie de conversão da novidade; trazê-la ao território conhecido da nossa bagagem nocional, ancorar aí o novo, o desconhecido, retirando-o da sua navegação às cegas pelas águas do não-familiar.” (Arruda,200, p.136)

A maneira como se organizam os elementos que irão formar as representações e a análise do trajeto que estes percorrem, traduz o processo da objetivação. Este processo é constituído em três etapas: a construção seletiva: nesta etapa há uma sintetização do mecanismo de absorção das informações, crenças e ideias acerca do objeto da representação, compondo a partir desta, uma nova estrutura para aclará-lo e avalia-lo; a esquematização: responsável por organizar os elementos das representações, formando as noções básicas e um modelo de relações estruturantes; e a naturalização: momento da representação onde os conceitos se materializam, com imagens e metáforas através de classes naturais.

2.2.2. A escola e o docente homem

O impacto da dissonância percebido através das relações de gêneros, especificamente aquele voltado para o processo educacional institucionalizado é de grande valia para avançarmos na compreensão das representações do sujeito.

As informações que envolvem a composição do processo das Representações Sociais dos pais e da escola em torno do ensino da docência masculina em séries iniciais são essenciais para aclarar e fundamentar a realidade que circunda a esta complexa relação. Para isso, tornou-se necessário uma abordagem antropológica e sociológica do sujeito, sobretudo do homem.

As mudanças provenientes do desenvolvimento educacional, adquirido ao longo desses anos, acrescentaram bastante ao nosso estudo.

A institucionalidade do ensino, que surgiu marcada por alguns estereótipos sociais onde identificamos a supervalorização masculina sobre a imagem feminina, foi construída em cima da rejeição e do preconceito. Com a disseminação do ensino, que antes era restrito, apenas para uma pequena camada da sociedade (com alto poder aquisitivo), fruto de uma grande reforma educacional encabeçada por alguns estudiosos, a educação expande-se para diversos setores da sociedade, sendo assegurada constitucionalmente pelo poder público. A partir daí, a mulher, é percebida com o perfil ideal para esse tipo de ocupação. Afinal, é a mulher o ser que gera outro ser, é ela quem cuida (do lar, das crianças, ...), que é dócil e sensível. Todos esses aspectos traduzem a visão machista, que propaga e sustenta a tese de que a mulher deve assumir funções secundárias ligadas a cuidados instigando o desenvolvimento emocional e assim, excluindo-a das atividades que incitem o desenvolvimento racional.

Podemos perceber que as representações sociais, apesar de complexas são de extrema importância ao processo que visa compreender hábitos e/ou comportamentos dos sujeitos no convívio social. Na escola, as Representações Sociais que circundam entre a escola e a família, diante do exercício da docência masculina em séries iniciais, determinam suas inter-relações dentro da instituição (escola), além de impactar de forma direta, a condução da realização do trabalho docente, sobretudo aqueles ministrados por homens (Educação Infantil).

É necessário mensurar que existem muitas dúvidas a respeito da atuação deste profissional (docente homem) na categoria de ensino infantil, estas dúvidas são sentidas pela sociedade como um todo e como bem coloca Bordieu (1999), são construídas a partir de um

processo elaborado pelo inconsciente de masculinização e feminização dos corpos. Este processo tende a apontar as diferenças sexuais biológicas que constituem os gêneros simbolizados pela figura do homem e da mulher, que foram construídos historicamente e que incorrem do inconsciente e acabam por emergir através dos “habitus.”

“O trabalho de transformação dos corpos, ao mesmo tempo sexualmente diferenciado e sexualmente diferenciante, que se efectua em parte através dos efeitos da sugestão mimética, em parte através das injunções explícitas, e em parte por fim através de toda a construção simbólica da visão do corpo biológico (em particular do acto sexual, concebido como acto de dominação, de posse), produz habitus sistematicamente diferenciados e diferenciantes.” (Bourdieu, 1999, p.48)

Então, como estas diferenças partem de uma construção histórica dos corpos, é comum que os docentes homens sintam-se deslocados perante sua atuação profissional. Este mal-estar docente relatado por Rabelo (2010) acontece, devido aos conflitos existentes entre o que foi arraigado no processo de assimilação das masculinidades e a política de manipulação da divisão das profissões, isso segundo os ditames sociais elaborados entorno às diferenças de gêneros.

Pincinato (2007) aborda uma representação comum no campo das profissões. A autora aborda as representações das profissões e atenta para a aspiração por cargos administrativos, onde geralmente oferece melhores salários e são bastante almejados por homens. Quando nos retratamos aos cargos de dirigentes, percebemos características bem semelhantes as dos cargos administrativos, estes cargos também são comuns aos homens. Estes aspectos denunciam algumas das representações sociais existentes no entorno das profissões, pois é mais comum identificarmos a presença masculina em cargos de poder, governando, dominando e/ou “dirigindo” grupos de pessoas no comando de empresas, instituições, cidades ou países do que a figura feminina.

Assim, como todas as profissões tem as suas representações, a profissão docente apresenta-se marcada por alguns estereótipos. Dentre os estereótipos da profissão docente, podemos dizer que o fato de ser uma profissão de baixa remuneração e tipicamente feminina, são as marcas mais intensas da profissão.

Estas marcas foram construídas ao longo do tempo por meio de aspectos socioculturais que associam a profissão docente, à propriedade maternal inerente a mulher e as habilidades desenvolvidas a partir da concepção de que a mulher é responsável pela administração do lar e pela educação de seus/suas filhos (as). Estes fatores traduzem algumas das representações vivenciadas pelo profissional docente e pela sociedade como um todo.

Diante disso, são várias as situações que podem nortear o sentimento e o comportamento do indivíduo na execução de sua atividade profissional. O trabalho docente desempenhado por um indivíduo do gênero masculino, considerando o contexto social que vivenciamos hoje, é uma árdua tarefa que exige do profissional a superação dos rótulos e dos limites impostos socialmente, pois o trabalho docente traz como modelo, aspectos próprios da feminilidade e da mulher.

Jesus (2002) afirma que existem dois fatores que contribuem para que os homens optem pelo exercício da docência nas séries primárias, ou, ao menos que impulsionam as suas escolhas. O autor relata que as motivações ligadas ao contexto da atividade docente são motivações ativas, contudo negativas quando oriundas da falta de oportunidades ou simplesmente, quando explicadas como a melhor escolha possível, estes fatores foram mensurados como extrínsecos. Os fatores intrínsecos são aqueles relacionados ao conteúdo das atividades desenvolvidas pelo educador desta modalidade de ensino, são motivações também ativas, porém de ordem positiva e são as que mais influenciam na escolha da profissão. Estas estão intimamente ligadas ao prazer pela docência (gostar de ensinar) e ao desejo em contribuir com o desenvolvimento intelectual dos discentes.

Diante das motivações trazidas pelos docentes homens, percebemos a necessidade de ampliar os conceitos envolvidos ao trabalho docente e transpor as barreiras da ignorância e do “pré-conceito”, ou melhor, devemos nos despir da armadura que nos impede enxergar e/ou perceber a profissão docente dentro de uma concepção pedagógica e humanizadora, independente da oposição gerada a partir dos gêneros (masculino e feminino). Mas,

“...desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, então, significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um. Implicaria observar que o pólo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa.” (Louro, 1997, p.31)

Portanto, a escolha de uma profissão pode surgir a partir de motivações intrínsecas ou extrínsecas, positivas ou negativas, independente de gênero. De acordo com um estudo realizado por Almeida (1998), a escolha da profissão docente é impulsionada, na maioria das vezes, por fatores intrínsecos de ordem positiva, ou melhor, a autora constatou que os docentes investigados escolhiam a profissão por paixão ou encantamento pela atividade.

CAPÍTULO 3: A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

3.1. OBJETIVOS

3.1.1. Geral

Identificar as Representações Sociais da Escola e do Docente acerca do docente do gênero masculino que atua nas séries do primeiro ciclo do Ensino Fundamental I. Assim como também, conhecer as concepções desse docente sobre si mesmo.

3.1.2. Específicos

- Identificar o momento histórico em que a profissão docente afasta os homens da atividade voltada para o ensino de crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.
- Analisar as concepções da escola e do docente acerca do docente homem que atua no primeiro ciclo do Ensino Fundamental.
- Apresentar as representações sociais existentes no processo de feminização da profissão docente desta modalidade de ensino.
- Expor as autorepresentações dos docentes homens no exercício da função em séries iniciais.

3.2. HIPÓTESE

As representações presentes no cotidiano escolar, certamente oriundas da família, escola e dos próprios docentes homens que atuam no 1º ciclo do Ensino Fundamental se voltam para ratificar o processo de feminização desta atividade no contexto social.

3.3. TIPO DE ESTUDO

O presente estudo insere-se numa perspectiva metodológica quanti-qualitativa, proveniente de uma abordagem clássica (positivista) e uma abordagem alternativa, que visa descrever e explicar o fenômeno que originou esta investigação.

A metodologia quantitativa/qualitativa nos fornece uma classificação satisfatória do estudo de caso e das variáveis de pesquisa, concomitantemente analisa a relação de causalidade do fenômeno.

“A metodologia não só contempla a fase de exploração de campo (escolha do espaço da pesquisa, escolha do grupo de pesquisa, estabelecimento dos critérios de amostragem e construção de estratégias para a entrada em campo) como a

definição de instrumentos e procedimentos para a análise dos dados” (Minayo, 2004, p.43).

Através das abordagens quanti-qualitativa, optamos investigar “As Representações Sociais da Escola e do docente acerca do Exercício da Docência Masculina em Séries Iniciais” nas escolas Municipais do município de Olinda situado no Estado de Pernambuco (Brasil).

A pesquisa social em si exige um conhecimento prévio sobre o problema. Este conhecimento se encontra vinculado a interesses e preferências do pesquisador.

“Assim, a sua visão do mundo, os pontos de partida, os fundamentos para compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa” (Ludke, 1986,p.3).

Então, considerando todos esses aspectos levantados por Ludke (1986), nosso estudo utiliza a metodologia quanti-qualitativa para desenvolver-se com clareza e apresentar (por meio dessa metodologia) as informações e os conhecimentos necessários para a compreensão da problemática investigada.

Assim, o uso da metodologia quanti-qualitativa irá proporcionar a nossa pesquisa resultados bastante significativos. O enfoque quantitativo foi fornecido por meio de um plano de ação previamente elaborado, considerando as hipóteses e variáveis levantadas sobre o problema de pesquisa que nos apresentou uma definição operacional. E o enfoque qualitativo foi sendo desenvolvido ao longo da pesquisa, sem a intenção de medir ou enumerar eventos, pois este método não utiliza instrumento que favoreça dados estatísticos para análise de dados, contudo nos forneceu elementos descritivos através da interação entre a pesquisadora e o objeto de estudo que conjuntamente com a literatura e os dados quantitativos, permitiram a interpretação do fenômeno estudado. Embora esses métodos tenham ênfases distintas, eles se completam e enriquecem nossa investigação apresentando uma análise de cunho racional e uma análise intuitiva.

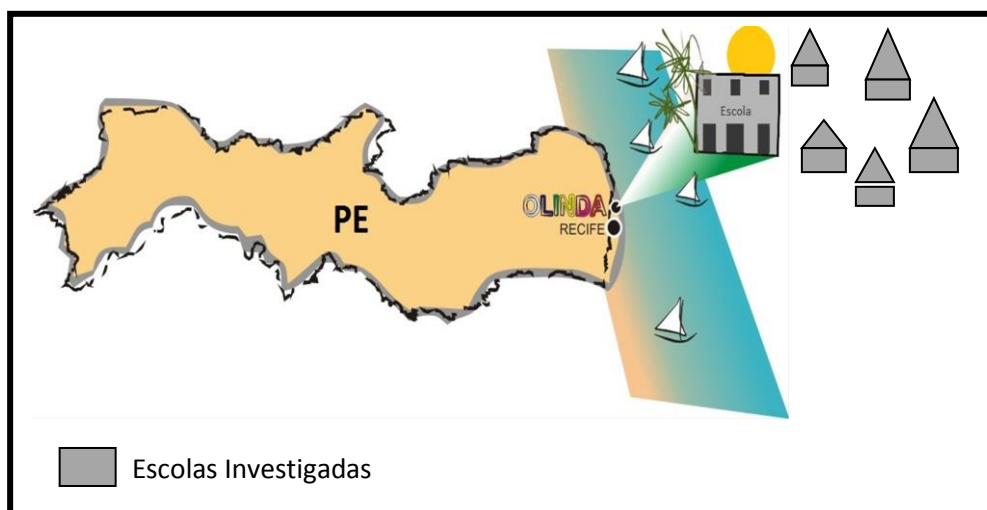
A eficácia desta metodologia é confirmada por Duffy (1987), quando o mesmo afirma que:

“...combinar técnicas quantitativas e qualitativas torna uma pesquisa mais forte e reduz os problemas de adoção exclusiva de um desses grupos; por outro lado, a omissão de métodos qualitativos num estudo em que se faz possível e útil empregá-los, empobrece a visão do pesquisador quanto ao contexto em que ocorre o fenômeno” (p.131)

Portanto nossa investigação foi contemplada por técnicas e métodos necessários para desenvolver e substanciar as estratégias de ação pré-estabelecidas, garantindo a elucidação do problema de pesquisa com fidedignidade e segurança. Este trabalho nos revela características inéditas da docência masculina que é ainda, um tema carente de pesquisas científicas.

3.4. LÓCUS DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada no município de Olinda, situado há 6 km da região metropolitana do Recife – PE (Brasil). Olinda é uma das mais antigas cidades brasileiras, foi fundada pelo Donatário da capitania de Pernambuco, Duarte Coelho. Em 12 de março de 1537, Olinda foi reconhecida como vila, e cem anos depois, elevada a categoria cidade.



Mapa 1: Apresentação geográfica do município de Olinda.

Olinda foi capital do Estado de Pernambuco até o ano 1827 e hoje é considerada Cidade Patrimônio Histórico e Cultural da Humanidade pela UNESCO. A cidade possui 397.268 habitantes (dados do IBGE/2009), distribuídos em uma área de 43,55 km² (Fonte: PMO). Comparando-a com a cidade de Recife, Olinda é considerada uma “semicidade dormitório”, pois, é uma cidade essencialmente habitacional, comercial e turística. Além do título conferido pela UNESCO, Olinda ostenta alguns outros importantes títulos, são eles: Primeira Capital Brasileira da Cultura, Monumento Nacional e Cidade Ecológica. Todos esses títulos são oriundos de sua beleza natural, seu patrimônio de pedra e cal e a cultura de seu povo¹².

¹²As informações sobre a cidade de Olinda foram extraídas do site da PMO (Prefeitura Municipal de Olinda). <http://www.olinda.pe.gov.br/a-cidade>

Optamos em realizar este estudo nas escolas municipais, por razão de não encontrarmos docentes homens nas séries pesquisadas dentro de escolas particulares da cidade. Segundo a SEDO¹³, Olinda possui 64 escolas municipais, 41 anexos e 03 espaços educacionais, onde são desenvolvidas atividades voltadas para arte e para o ensino de idiomas. O universo de professores lotados nas escolas municipais de Olinda é de aproximadamente 1.380, considerando mulheres e homens.

3.4.1. Sujeitos da pesquisa

Fizeram parte deste estudo 05 professores (distribuídos em 04 escolas) que representam o universo de docentes do gênero masculino, 04 gestores das escolas em que esses professores trabalham e 94 integrantes da família, responsáveis pelos discentes pesquisados. Apesar de encontrarmos a presença de docentes homens em 04 escolas, participaram da pesquisa 05 professores, pois uma das escolas tinham 02 docentes homens.

O critério utilizado para a escolha dos docentes foi o de serem do gênero masculino e de desenvolverem atividades nas séries do primeiro ciclo do Ensino Fundamental no ano letivo de 2013. Estas séries contemplam a alfabetização, o 1º ano e 2º ano. A faixa etária dos alunos pesquisados varia entre 06 e 13 anos. Os gestores foram escolhidos por estarem na gestão atual da escola onde foram encontrados os docentes; a escolha dos integrantes da família provém do fato de serem os responsáveis dos alunos desses professores (homens).

3.5. INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Os dados desta investigação foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e questionários.

3.5.1. Questionário

Existem várias técnicas de pesquisa que propiciam a coleta de dados, contudo o questionário é uma técnica muito utilizada nas pesquisas sociais. Através deste instrumento é possível interrogar o objeto estudado com um maior número de questões escritas. Gil (1999, p.128) define o questionário...

“...como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o

¹³SEDO – Secretaria de Educação de Olinda.

conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”

Esta técnica apresenta muitas vantagens, possibilita interrogar pessoas em uma quantidade considerável não importando se as mesmas participam da mesma área geográfica, resguarda a identidade do(a) entrevistado(a), não expõe o(a) pesquisador(a) a influência da compreensão pessoal do(a) entrevistado(a) e, além disso, sua aplicabilidade não exige altos custos. Esses fatores tornam o questionário um instrumento de pesquisa bastante atraente e eficaz.

Os questionários utilizados nas pesquisas científicas devem atender algumas regras básicas no momento da confecção e da aplicabilidade. Primeiramente é necessário que as perguntas sejam elaboradas com cuidado e atenção, de maneira que resultem em dados corretos e precisos. É importante também, que o questionário seja entregue a pessoa entrevistada com um informativo sobre a natureza da pesquisa. Marconi & Lakatos (1999, p.100) destaca:

“...junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do receptor para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável.”

Então, acrescentamos a esta investigação um formato de questionário que inquiriu pais/responsáveis dos discentes que estudam com os docentes homens pesquisados, intuindo conhecer os aspectos sociais dos (as) entrevistados (as), assim como os seus sentimentos sobre o docente em questão.

O questionário aplicado nesta investigação foi construído e submetido a um pré-teste para se perceber se a sua aplicabilidade teria a compreensão dos sujeitos.

O Departamento de Recursos Humanos da Secretaria de Educação de Olinda nos forneceu uma lista com os nomes, endereços e telefones de todas as Escolas Municipais da cidade (ver anexo I). Em posse da lista (com 64 escolas e 41 anexos), todas as Escolas contidas na lista foram contatadas para identificar os docentes homens atuantes nas séries do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, após esse contato foi agendada com as gestoras (de 04 escolas onde se encontravam os docentes homens) uma visita. Com a orientação das gestoras de como poderíamos proceder nosso estudo dentro das instituições foram agendadas algumas outras visitas, onde tivemos contato com os pais/responsáveis para explicar nosso processo

investigativo, solicitar a participação dos mesmos e entregá-los os questionários. A maioria dos questionários foram recolhidos no dia seguinte de sua entrega.

Então, no primeiro momento o questionário foi apresentado apenas a 16 pais/responsáveis (pré-teste: foram aplicados e recolhidos no mesmo dia na escola onde foram encontrados dois docentes homens). No segundo momento aplicamos os restantes. Foram distribuídos 117 questionários no total, contudo foram devolvidos 94. Os 16 questionários obtidos no primeiro momento e os 78 questionários no segundo momento (questionários recolhidos no dia seguinte).

O questionário utilizado neste estudo contém 17 (dezessete questões) de respostas fechadas, 09 (nove) delas buscam identificar o perfil dos responsáveis e 08 (oito) abordam aspectos relevantes da docência acerca dos gêneros (masculino/feminino). Estes questionários foram aplicados em 04 escolas municipais de Olinda-PE (Apêndice III).

Quadro 1: Descrição das variáveis do questionário aplicado aos Pais/Responsáveis

Q1	Gênero
Q2	Idade do discente
Q3	Série / turno
Q4	Etnia
Q5	Grau de parentesco do responsável
Q6	Grau de escolaridade do responsável
Q7	Número de filhos
Q8	Número dos integrantes da família que residem no lar
Q9	Faixa média dos rendimentos mensais da família
Q10	Primeira vez que seu/sua filho(a) estuda com um professor do sexo masculino
Q11	Seu/Sua filho(a) apresentou alguma dificuldade de adaptação ao se deparar com um professor do sexo masculino
Q12	Para você, o professor homem atuante na Educação Infantil, sofre preconceitos
Q13	Características que indicam um bom desempenho profissional do(a) professor(a) de séries iniciais
Q14	Características que montam um perfil ideal de professor(a) considerando sua prática pedagógica
Q15	Profissões apropriadas para mulheres
Q16	Seu/sua filho(a) apresentou desenvolvimento significativo durante o decorrer do ano letivo
Q17	O professor atual de seu/sua filho(a) apresenta uma ação pedagógica condizente com a sua expectativa para o desenvolvimento do mesmo

Fonte: Questionário aplicado 2013.

3.5.2. Entrevista

A entrevista é uma prática que consiste na interação de duas pessoas: o entrevistador e o entrevistado. Este instrumento de cunho reflexivo é de grande valia para as produções científicas, visto que, contribui na elaboração do conhecimento científico.

Segundo Lakatos & Marconi (1994) “A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”(p.195)

Para realizar uma entrevista é necessário imbuir-se de conhecimento teórico e seguir com rigor às normas metodológicas indicadas. Existem diversas técnicas que servem de sustentação para o trabalho acadêmico e que auxiliam na conclusão do problema da pesquisa, contudo as autoras Lüdke e André (1986) indicam um ponto positivo da entrevista em relação a outras técnicas, afirmando que:

“A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.” (pp. 33-34)

De acordo com Trivinõs (1987) a entrevista semiestruturada, é um instrumento muito utilizado em pesquisas científicas de análises qualitativas, “por ser um dos principais meios que tem o investigador para realizar uma colheita de dados”(pp.143).

Portanto, a entrevista semiestruturada utilizada neste estudo foi aplicada através de um guia elaborado antecipadamente que foi constituído a partir de teorias e hipóteses convergentes com a problemática de nossa pesquisa. Assim, o entrevistado pôde discorrer livremente sobre as questões apresentadas, podendo indicar novas questões relacionadas ao tema desenvolvido e assim favorecer uma melhor compreensão do objeto questionado. Pois é esmiuçando questões relacionadas ao tema que avançamos no conhecimento necessário para clarificar nosso estudo e assim produzir mais conhecimento. É uma intensa atividade de reflexão. Szymanski (2001) ressalta a importância da reflexividade na entrevista, e destaca que é por meio desta reflexividade que podemos obter informações fidedignas.

“O sentido de refletir a fala de quem foi entrevistado, expressando a compreensão da mesma pelo entrevistador e submeter tal compreensão ao próprio entrevistado, que é uma forma de aprimorar a fidedignidade.” (Szymanski, 2001, p.197)

Para a utilização deste instrumento de pesquisa foram construídas questões que favoreceram nossos(as) entrevistados(as) a exporem suas ideias sobre o tema abordado

concomitantemente a pesquisadora, à compreensão das ideias da coletividade. A entrevista foi aplicada a dois grupos: docentes homens e gestoras. Para as gestoras foram adotadas questões sobre identificação pessoal, dados numéricos da instituição (séries, docentes e discentes), aspectos relevantes percebidos sobre a docência masculina e sobre a feminização da profissão docente.

Quadro 2: Descrição das categorias da entrevista aplicada as gestoras

Q1	Identificação pessoal e profissional das gestoras (idade, gênero, formação, tempo de formação e tempo de função)
Q2	Dados da instituição
Q3	Visão do(a) gestor(a) sobre as habilidades inerentes a educação de crianças, com foco na docência masculina
Q4	Rejeição ao docente masculino atuantes em séries do Ensino Fundamental no 1º ciclo
Q5	Realização de tarefas comuns à profissão docente
Q6	Reação dos pais/responsáveis frente aos docentes homens
Q8	Feminização dos professores

Fonte: Entrevista realizada 2013.

Com os professores investigados realizamos inquirições sobre identificação pessoal, profissão docente (valorização e satisfação profissional) com foco na docência masculina e o fenômeno da feminização da profissão.

Quadro 3: Descrição das categorias da entrevista aplicada aos Docentes

Q1	Identificação pessoal e profissional dos docentes (idade, formação, tempo de formação e tempo de docência)
Q2	Escolha profissional
Q3	Valorização profissional
Q4	Dificuldade operacional
Q5	Preconceito ao docente homem
Q6	Feminização das profissões
Q7	Visão do docente sobre as habilidades inerentes à docência
Q8	Projeto Profissional

Fonte: Entrevista realizada 2013.

As entrevistas foram previamente agendadas, mediante o recebimento da carta-convite por nossos entrevistados que encontrasse anexada à obra (ver anexos). Ao iniciarmos as entrevistas ratificamos sobre a autorização da gravação que nos foi concedida

anteriormente pelos entrevistados e onde garantimos o sigilo de suas identidades. Este instrumento é de suma importância à análise analítica deste estudo, como indicam as autoras Yunes & Szymansky (2005) “a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, na qual estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos, interpretações e constituição de sentido para os protagonistas - entrevistador/es e entrevistado/s” (p.03)

A entrevista teve início a partir de um momento de interação entre entrevistador e entrevistado que propiciou um clima de segurança, simpatia e confiabilidade. No decorrer da entrevista, o entrevistador usou como estratégia - não interromper o entrevistado- com intuito de obter a integralidade de suas ideias e de propiciar um ambiente favorável à concentração e o desprendimento. As intervenções aconteceram apenas quando se fez necessário elucidar algum ponto da fala do entrevistado que carecia de esclarecimentos acerca das questões indicadas pelo entrevistador ou na tentativa de expor com clareza as ideias colocadas pelo entrevistado.

Após o término das entrevistas, realizamos a transcrição dos discursos dos entrevistados utilizando a técnica do anônimo (Gibbs, 2009). Para a utilização dessa técnica substituímos os nomes das gestoras e dos professores.

Para a investigação desse estudo, foram entrevistados 09 profissionais- 04 gestores e 05 docentes. Aplicamos a letra inicial da palavra Gestor “G” para identificá-los, em seguida, utilizamos os números arábicos para enumerá-los, conforme a ordem da realização das entrevistas. Com os docentes, seguimos a mesma orientação, utilizamos a letra inicial da palavra Docente “D” também seguida dos números arábicos. Assim obtemos as seguintes identificações G1, G2, G3, G4 (gestores entrevistados), D1, D2, D3, D4, D5 (docentes entrevistados).

No processo de transcrição e edição das entrevistas foi estabelecido o princípio da legibilidade, subtraindo dos discursos as palavras/frases confusas ou redundantes, bem como os vícios de linguagem; contudo não fizemos qualquer substituição de termos ou palavras explanadas nos discursos, garantindo a integridade das ideias dos entrevistados e das questões trabalhadas.

3.6. PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Para a realização desta investigação, adotamos os alguns procedimentos. Primeiramente localizamos os docentes homens de séries iniciais no município de Olinda.

Após este passo, entramos em contato com as escolas onde foram encontrados os docentes e solicitamos uma autorização por meio de um ofício acompanhado de uma carta-convite (Apêndice I e IV), informando os objetivos da pesquisa concomitantemente uma solicitação para o agendamento de data e horário para a aplicação dos questionários aos responsáveis dos alunos de 1º a 3º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental.

Uma vez em posse da autorização realizamos a coleta de dados nas escolas, mediante a apresentação dos objetivos da pesquisa e as instruções cabíveis para o devido preenchimento dos questionários. Os responsáveis foram orientados a marcar um “X” nas propostas que considerassem corretas, ressaltando que existiam questões que poderiam conter mais de uma proposta correta (se assim as julgassem). Sendo assim, sucedeu a aplicação dos questionários aos responsáveis pelos discentes do 1º ao 3º ano do 1º ciclo das escolas pesquisadas. Os responsáveis preencheram os questionários num tempo médio de 30 (trinta) minutos para cada escola.

3.7. ANÁLISE DOS DADOS

3.7.1. Instrumento de análise dos dados quantitativos

Para análise de dados foi construído um banco de dados no programa EPI INFO que foi exportado para o *Software* SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) com versão 13.0, onde foi realizada a análise. Para avaliar o perfil dos filhos dos pais participantes da pesquisa, perfil pessoal e familiar dos pais/responsáveis participante da pesquisa, percepção acerca do professor e a reação do aluno com a presença de um professor do sexo masculino, foram calculadas as frequências percentuais e construídas as respectivas distribuições de frequência. Para comparação dos percentuais encontrados, foi aplicado o teste Qui-quadrado para comparação de proporção. Todas as conclusões foram tiradas considerando o nível de significância de 5%.

3.7.2. Instrumento de análise dos dados qualitativos

Para suceder a análise de dados qualitativos foi aplicada a Análise do Discurso. Brandão (2003) afirma que a Análise do Discurso (técnica utilizada nessa pesquisa) surgiu na França por volta da década de 1960, através do estudo da linguagem. Essa análise, chamada na íntegra de Análise do Discurso de linha francesa, atualmente considerada uma disciplina que apresenta como objeto de estudo – o discurso.

A análise do discurso correntemente identificada pela abreviatura AD integra o campo do saber, alicerçada pela tradição francesa de refletir e explicar os textos. Sobre essa tradição Maingueneau (2007) afirma que a AD se constitui na junção de três importantes fatores, são eles: a prática filológica, a prática escolar e a conjuntura intelectual francesa. O autor acredita que esses fatores encontram-se ancorados no estruturalismo dos anos 60 e inscritos definitivamente na linguística saussuriana, no materialismo marxista e na psicanálise freudiana.

Segundo Pêcheux (2001), o pensamento saussuriano aponta a língua como o lugar material onde se formam os efeitos do sentido. Então, a AD se faz pela compreensão e descrição do funcionamento da materialidade linguística na produção do sentido.

“O sistema da língua é, de fato, o mesmo para o materialista e para o idealista, para o revolucionário e para o reacionário, para aquele que dispõe de um conhecimento dado e para aquele que não dispõe desse conhecimento. Entretanto, não se pode concluir, a partir disso, que esses diversos personagens tenham o mesmo discurso” (Pêcheux, 1997, p.91).

Assim, a Análise do Discurso (AD) proporcionou a nossa investigação uma construção ideológica a partir do caráter subjetivo da dialética, pois a utilizamos de acordo com suas teorias e seus métodos. Esta técnica propõe trabalhar os pontos sombrios do texto, fazendo-os emergir, revelando “a presença do político, do simbólico, do ideológico, o próprio fato do funcionamento da linguagem: a inscrição da língua na história para que ela signifique” (Orlandi, 2005, p. 21).

Para compreendermos a AD é imprescindível refletir sobre o conceito de Discurso; Gregolin (1995, p.17) traduz “Discurso como um dos patamares do percurso de geração de sentido de um texto, o lugar onde se manifesta o sujeito da enunciação e onde se pode recuperar as relações entre o texto e o contexto sócio-histórico que o produziu.” Considerando as concepções de Gregolin (1995) sobre discurso, refletiremos também sobre a compreensão de Foucault (1986):

“Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele é constituído de um número limitado de enunciados, para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência” (p.135-136)

O termo Formação Discursiva (FD) aparece na definição de Discurso de Foucault (1986) indicando as análises dos discursos obtidos a partir das questões trabalhadas sobre o

que pode e deve ser dito num determinado espaço pelo sujeito. Na entrevista, podemos dizer que a FD é composta pelos sentidos dos sujeitos entrevistados.

“A produção de sentido se dá, portanto, em uma tensão dialética entre dispersão e regularidade, entre repetição e deslocamentos. Esse caráter heterogêneo do discurso leva à necessidade de se pensar na interdiscursividade, de tomar como objeto de análise as relações entre o intradiscorso e o interdiscurso, a fim de compreender as inter-relações entre a estrutura e o acontecimento” (Gregolin, 2009, p. 52)

As Formações Discursivas (AD) foram construídas através do discurso dos sujeitos compuseram este estudo; os participantes¹⁴ selecionados para as entrevistas pertencem a quatro Escolas Municipais de Olinda-PE. Os dados obtidos por meio dessas entrevistas constituíram o corpus do Discurso (AD) dessa dissertação. Ratificando a ideia de que “o laço que une as ‘significações’ de um texto às suas condições [de produção] não é meramente secundário, mas constitutivo das próprias significações” (Pêcheux; Haroche; Henry, 2007, p. 20).

Os textos utilizados na FD foram selecionados através das falas dos entrevistados sobre as mesmas condições de existência do conceito; esses recortes (textos) foram chamados por Manguineau (2001) de *Corpus*. Assim, nosso estudo está composto por um *Corpus* com nove FD.

“As diversas formações resultam de processos discursivos anteriores (proveniente de outras condições produção) que deixaram de funcionar, mas que deram nascimento a ‘tomadas de posição’ implícitas que asseguram a possibilidade do processo discursivo em foco.” (Pêcheux, 2001, p. 85)

¹⁴As entrevistas foram realizadas com as gestoras de cada Unidade de Ensino (quatro gestoras) e com os docentes das mesmas unidades. Em uma das Unidades de Ensino havia dois docentes resultando em cinco docentes entrevistados. Assim nosso estudo apresenta-se composto de nove entrevistas.

CAPÍTULO 4:

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DA ANÁLISE QUANTITATIVA

4.1.1. Identificação pessoal dos discentes

Foram sujeitos 94 pais/responsáveis acerca do ensino infantil ministrados por docentes do gênero masculino. Na tabela 1 temos a distribuição de frequência do perfil dos filhos dos pais/responsáveis participantes da pesquisa. Através dela, verifica-se que a maioria dos discentes é do gênero masculino (47 casos), o equivalente a 50,5 % da amostra e 49,5% são do gênero feminino (46 casos). Assim, o teste de comparação de gêneros dos discentes não é significativo, mesmo apresentando maior número de casos no gênero masculino, pois resultou num $p\text{-valor}=0,917$, indicando que as proporções de gêneros (masculino/feminino) são muito semelhantes.

Com relação à idade 51,1% (48 casos) possuem idade entre 09 e 11 anos, 36,2% (34 casos) possuem idade entre 06 a 08 anos e 12,8% (12 casos) possuem idade entre 12 e 13 anos. A idade média foi de 9,83 anos com desvio padrão de 4,63 ($Dp = 4,63$). Diferentemente do fator gênero, o $p\text{-valor}$ do teste de comparação de proporção das idades é significativo ($p\text{-valor} < 0,001$), indicando que a maioria dos discentes possuem idades entre 09 e 11 anos.

Quanto às séries apresentadas neste estudo, constatou-se que a maioria dos discentes está cursando o 3º ano do 1º ciclo do ensino Fundamental, o equivalente a 47,9% (45 casos), 42,6% cursam o 2º ano do 1º ciclo (40 casos) e 9,5% cursam o 1º ano do 1º ciclo (09 casos). Portanto, o teste de comparação de proporção das séries dos discentes indica uma diferença significativa com $p\text{-valor} < 0,001$. Esse resultado corresponde ao fato da maioria dos docentes investigados ministrarem aulas em séries mais avançadas, visto que, essa é uma tendência da docência masculina (atuar em séries mais avançadas). Segundo Jodelet (1989) as representações sociais aparecem como uma maneira de pensar e interpretar a vida cotidiana e fincar as posições sociais dos grupos de indivíduos em relação às situações, os objetos, os eventos e as comunicações que lhes concernem, então, o aspecto que apresenta a docência masculina concentrada nas séries mais avançadas, atende portanto, as representações sociais que envolvem esse docente (homem).

Em relação ao grupo étnico dos discentes da pesquisa, observa-se que 50% (46 casos) são pardos, 26,1% (24 casos) são brancos, 19,6% (18 casos) são negros e 4,3% (04 casos) são amarelos. Assim, o teste de comparação de proporção dos grupos étnicos é significativo, pois resultou num $p\text{-valor} < 0,001$.

Tabela 1: Distribuição do perfil dos(as) filhos(as) dos pais/responsáveis participantes da pesquisa.

Fator avaliado	N	%	p-valor ¹
Q1 - Gênero dos discentes*			
Masculino	47	50,5	0,917
Feminino	46	49,5	
Q2 - Idade dos discentes			
6 a 8 anos	34	36,2	<0,001
9 a 11 anos	48	51,1	
12 a 13 anos	12	12,8	
Q3 – Série			
1º	09	9,5	<0,001
2º	40	42,6	
3º	45	47,9	
Q4 – Etnia*			
Branco(a)	24	26,1	<0,001
Pardo(a)	46	50,0	
Negro(a)	18	19,6	
Amarelo(a)	04	4,3	

¹p-valor do teste Qui-quadrado para comparação de proporção (se p-valor < 0,05 as proporções diferem significativamente). *Os números de casos não coincidem com o tamanho da amostra, pois houve omissão de informações dos respondentes.

Os gráficos 1, 2, 3 e 4 representam graficamente a distribuição do gênero, idade, série e etnia dos discentes avaliados na pesquisa.

Todos esses gráficos são circulares (gráfico de pizza); é importante destacar que esses gráficos, com exceção do Gráfico 1, apresentam diferenças percentuais bastantes relevantes, podendo ser observadas através dos tamanhos dos ângulos (fatias) de cada um.

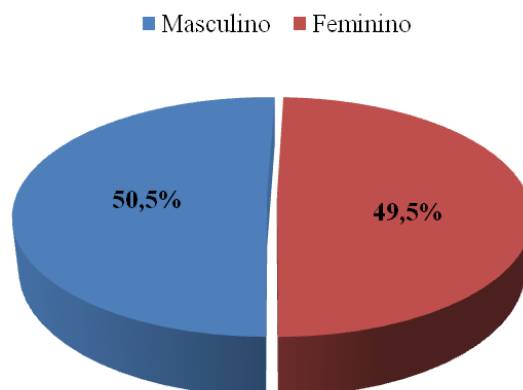


Gráfico 1: Distribuição do gênero dos(as) filhos(as) dos pais/responsáveis avaliadas.

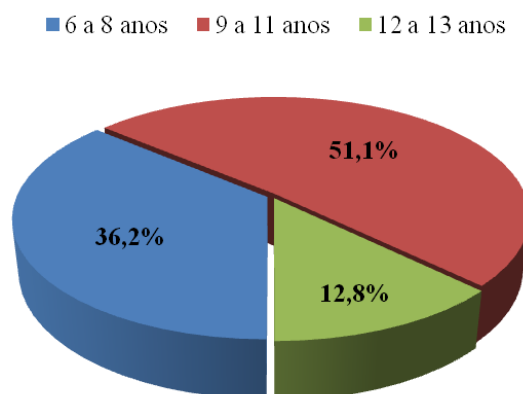


Gráfico 2: Distribuição da idade dos(as) filhos(as) dos pais/responsáveis avaliados.

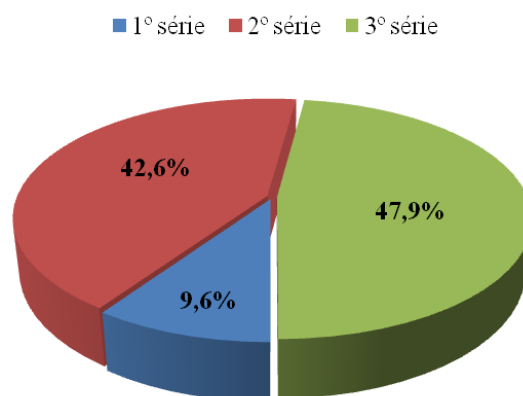


Gráfico 3: Distribuição das séries de estudo dos(as) filhos(as) dos pais/responsáveis avaliados.

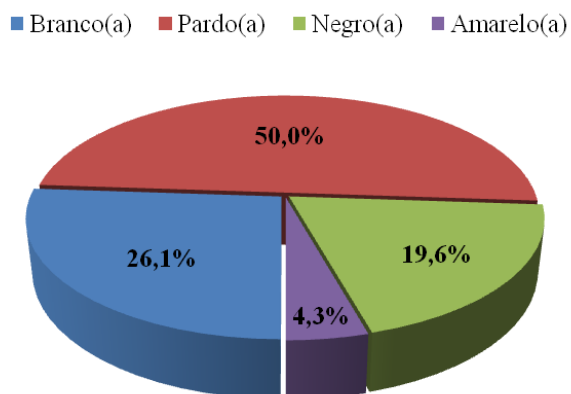


Gráfico 4: Distribuição do grupo étnico dos(as) filhos(as) dos pais/responsáveis avaliados.

A tabela 2 apresenta a distribuição do perfil pessoal e familiar dos pais/responsáveis pelas crianças ensinadas por docentes do gênero masculino. Verifica-se que o grau de parentesco mais presente entre os respondentes é o da mãe, representando 78,3% (72 casos), 14,1% (13 casos) são parentes/responsáveis e pai corresponde a 7,6% (07 casos) da amostra pesquisada. Então, o teste de comparação de proporção sobre a relação de parentesco entre os respondentes e os discentes é significativo ($p\text{-valor} < 0,001$). A diferença bastante significativa da presença das mulheres como a maioria das respondentes dessa pesquisa se explica pela concepção de Bourdieu (1999) quando afirma que “...as próprias transformações da condição feminina obedecem sempre a lógica do modelo tradicional da divisão entre o masculino e o feminino”, ou melhor, os homens desenvolvem atividades voltadas ao espaço público e ao campo do poder, enquanto às mulheres desenvolvem suas atividades no espaço privado (do lar, da reprodução).

Em relação ao nível de escolaridade dos pais/responsáveis, verifica-se que a maioria possui o Ensino Fundamental I, representando 37,8% (34 casos), 33,3% (30 casos) possuem o Ensino Médio, 15,6% (14 casos) possuem o Ensino Fundamental II, e 13,3% (12 casos) dos respondentes possuem escolaridade diferente das citadas. Portanto, o teste de comparação relativo à escolaridade dos pais/responsáveis também é significativo ($p\text{-valor} = 0,001$).

Observa-se ainda que a maior parte dos respondentes possuam quatro ou mais filhos(as), representando 37,4% da amostra (34 casos), 30,8% (28 casos) possuem três filhos(as), 22,0% (20 casos) possuem dois filhos(as) e 9,9% (09 casos) possuem apenas um filho(a). O teste de comparação sobre o número de filhos(as) apresenta um $p\text{-valor} = 0,001$.

O teste de comparação de proporção aplicado sobre o número de integrantes da família resulta num $p\text{-valor} < 0,001$, demonstrando mais uma vez, diferenças significativas.

Através dos resultados identifica-se que 62,6% (57 casos) da amostra possuem cinco ou mais integrantes na família, 20,9% (19 casos) possuem quatro integrantes, 11,0% (10 casos) possuem três integrantes e 5,5% (05 casos) possuem apenas dois integrantes.

Quanto à renda mensal dos respondentes da pesquisa, verifica-se que 35,1% (33 casos) recebem de ½ até 01 SM (salário mínimo), 24,5% (23 casos) não possui renda própria, 22,3% (21 casos) recebem entre um e dois SM, 16,0% (15 casos) recebem até ½ SM e 2,1% (02 casos) recebem mais de dois salários mínimos. Assim, foi obtido para este teste um p-valor <0,001; com este resultado podemos ratificar que todos os testes da tabela 2 apresentaram diferenças significativas.

Tabela 2: Distribuição do perfil pessoal e familiar dos responsáveis dos(as) filhos(as) ensinadas por docentes do gênero masculino.

Fator avaliado	N	%	p-valor
Q5 - Grau de parentesco com o filho(a)*			
Mãe	72	78,3	<0,001
Pai	07	7,6	
Parente/responsável	13	14,1	
Q6 – Escolaridade do responsável*			
Ensino fundamental I (1º- 4º ano)	34	37,8	0,001
Ensino fundamental II (5º - 8º ano)	14	15,6	
Ensino médio	30	33,3	
Outros	12	13,3	
Q7 - Número de filhos(as)*			
Um	09	9,9	0,001
Dois	20	22,0	
Três	28	30,8	
Quatro ou mais	34	37,4	
Q8 - Número de integrantes da família*			
Dois	05	5,5	<0,001
Três	10	11,0	
Quatro	19	20,9	
Cinco ou mais	57	62,6	
Q9 - Renda mensal em SM (salário mínimo)			
Até ½ SM	15	16,0	<0,001
Mais de ½ até 1 SM	33	35,1	
Entre 01 e 02 SM	21	22,3	
Acima de 02 SM	02	2,1	
Atualmente não tenho renda própria	23	24,5	

¹p-valor do teste Qui-quadrado para comparação de proporção (se p-valor < 0,05 as proporções diferem significativamente). *Os números de casos não coincidem com o tamanho da amostra, pois houve omissão de informações dos respondentes.

Os gráficos 6,7,8 e 9 representam graficamente a distribuição do perfil pessoal e familiar dos responsáveis pelas crianças ensinadas por docentes do gênero masculino.

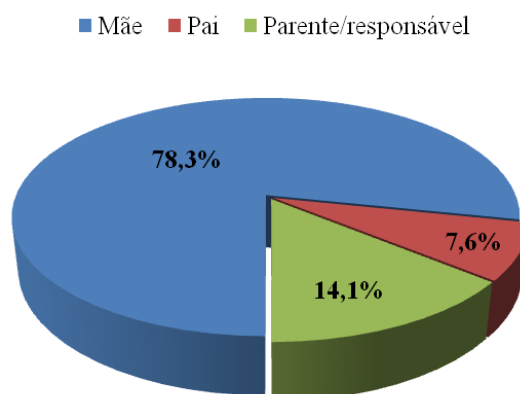


Gráfico 5: Distribuição do grau de parentesco dos pais/responsáveis avaliados.

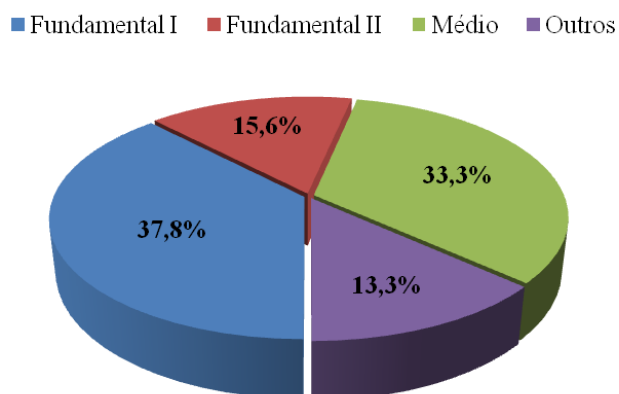


Gráfico 6: Distribuição da escolaridade dos pais/responsáveis avaliados.

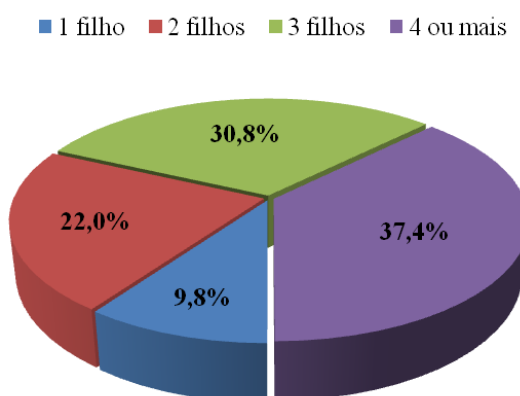


Gráfico 7: Distribuição dos números de filhos(as) dos pais/responsáveis avaliados.

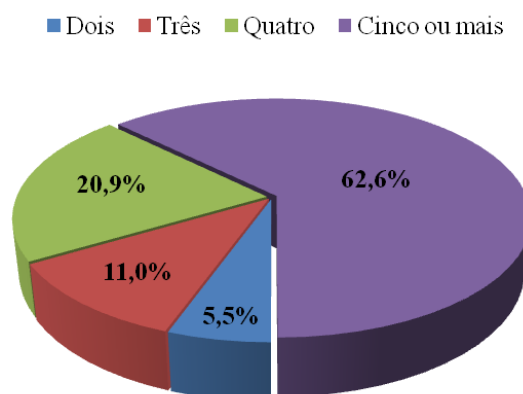


Gráfico 8: Distribuição do número de integrantes da família.

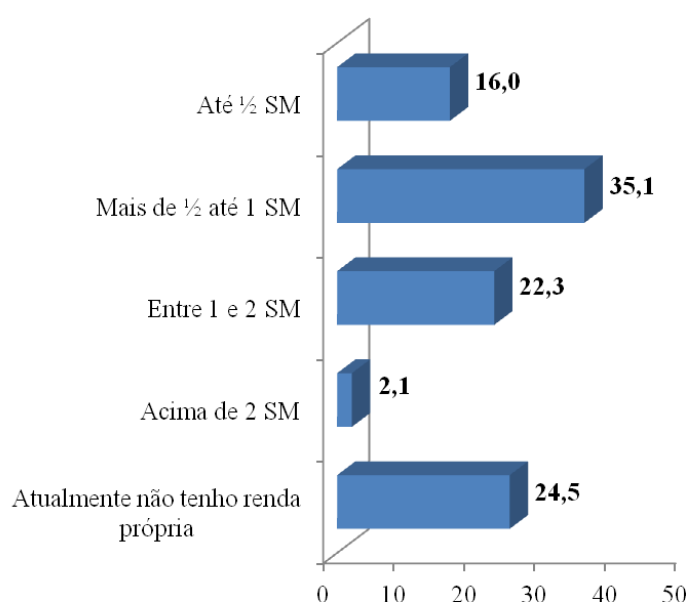


Gráfico 9: Distribuição da renda familiar.

A tabela 3 exibe a distribuição dos fatores de percepção dos respondentes acerca do docente que atua com seus/suas filhos(as). Verifica-se que 62,8% (59 casos) dos pais/responsáveis acreditam que o docente do gênero masculino atuante nas séries iniciais do ensino fundamental não sofre preconceito, ou seja, a maioria pesquisada; no entanto, 37,2% (35 casos) acreditam que o docente destas séries sofre preconceitos. O teste de comparação de proporção obteve p-valor=0,013.

Para 38,7% (70 casos) da amostra o desempenho profissional do docente de séries iniciais é garantido pela sua experiência em sala (naquela modalidade de ensino), mas 35,4% (64 casos) acreditam que o desempenho do docente depende de habilidades próprias e 25,9%

(47 casos) afirmam que o desempenho depende da formação continuada. Para este teste de comparação obteve-se um $p\text{-valor}=0,095$.

Quanto às características mais importantes para montar um perfil ideal de docente, os respondentes opinaram: disciplinador (24,8% ou 69 casos); criativo (20,8% ou 58 casos); dócil/amável (12,5% ou 35 casos); persuasivo (9,7% ou 27 casos); dinâmico (8,2% ou 23 casos); ditador (6,8% ou 19 casos); democrático (6,8% ou 19 casos); eloquente (6,1% ou 17 casos); enérgico/viril (4,3% ou 12 casos). O resultado deste teste de comparação é $p\text{-valor} < 0,001$.

Considerando a amostra, 67,0% (63 casos) dos pais/responsáveis consideram que o docente atual do seu/sua filho(a) apresenta uma ação pedagógica condizente com sua expectativa; no entanto 30,9% (29 casos) afirmaram não saber responder e 2,1% (02 casos) disseram não (o docente não apresenta uma ação pedagógica condizente com minha expectativa). Este teste apresentou como resultado $p\text{-valor} < 0,001$.

A respeito das profissões apropriadas para mulheres, os respondentes opinaram: professora (20,8% ou 84 casos); enfermeira (18,6% ou 75 casos); Profissional do lar (17,8% ou 72 casos); advogada (15,6% ou 63 casos); motorista (9,9% ou 40 casos); fotógrafa (9,7% ou 39 casos); piloto de avião (7,6% ou 31 casos). É importante destacar que mesmo os pais/responsáveis afirmando (através da maioria) que o docente homem atuante nas séries iniciais do fundamental não sofre preconceito (ver Q12), eles responderam que profissões como: professora, enfermeira e profissional do lar são as mais indicadas para as mulheres.

Diante desses resultados, observamos que, embora a pesquisa aponte que a maior parte dos respondentes tenha afirmado que o docente homem atuante em séries iniciais não sofre preconceitos, eles (os respondentes) indicaram que as profissões apropriadas para mulheres seriam de professora, enfermeira e profissional do lar (como as três profissões mais votadas). Assim, esse conflito de ideais estão presentes nas representações e para Moscovici (2009) não existe nada que esteja na representação que não seja produzido na prática.

Diante das descrições acima podemos constatar que todos os testes da tabela 3 apresentaram diferenças significativas.

Tabela 3: Distribuição da percepção do respondente acerca do docente do seu/sua filho(a).

Fator avaliado	n	%	p-valor
Q12 - Para você, o docente homem atuante nas séries iniciais do ensino fundamental, sofre preconceito?			
Sim	35	37,2	0,013
Não	59	62,8	
Q13 – O bom desempenho profissional do docente de séries iniciais é garantido através de**			
Habilidades inerentes ao educador	64	35,4	0,095
Uma formação continuada do(a) professor(a)	47	25,9	
Experiência de sala de aula naquela modalidade do ensino	70	38,7	
Q14 – Características importantes para montar um perfil ideal de docente**			
Disciplinador	69	24,8	<0,001
Criativo	58	20,8	
Dócil/amável	35	12,5	
Persuasivo (convincente)	27	9,7	
Dinâmico	23	8,2	
Ditador	19	6,8	
Democrático	19	6,8	
Eloquente (falar bem)	17	6,1	
Enérgico/vinil	12	4,3	
Q17 - O docente atual de seu filho/filha apresenta uma ação pedagógica condizente com sua expectativa?			
Sim	63	67,0	<0,001
Não	02	2,1	
Não sei responder	29	30,9	
Q15 – Profissões que considera apropriada para mulher**			
Professor(a)	84	20,8	<0,001
Enfermeiro(a)	75	18,6	
Profissional do lar	72	17,8	
Advogado(a)	63	15,6	
Motorista	40	9,9	
Fotógrafo(a)	39	9,7	
Piloto de avião	31	7,6	

¹p-valor do teste Qui-quadrado para comparação de proporção (se p-valor < 0,05 as proporções diferem significativamente). ** Os valores diferem da amostra, pois essas questões cabiam mais de uma resposta.

Os gráficos 11,12,13 e 14 representam graficamente a distribuição da percepção dos respondentes acerca do docente que atua com suas crianças.

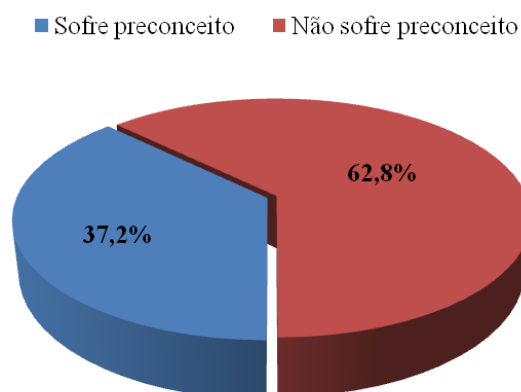


Gráfico 10: Distribuição da percepção dos pais/responsáveis avaliados acerca do preconceito com docentes do gênero masculino.

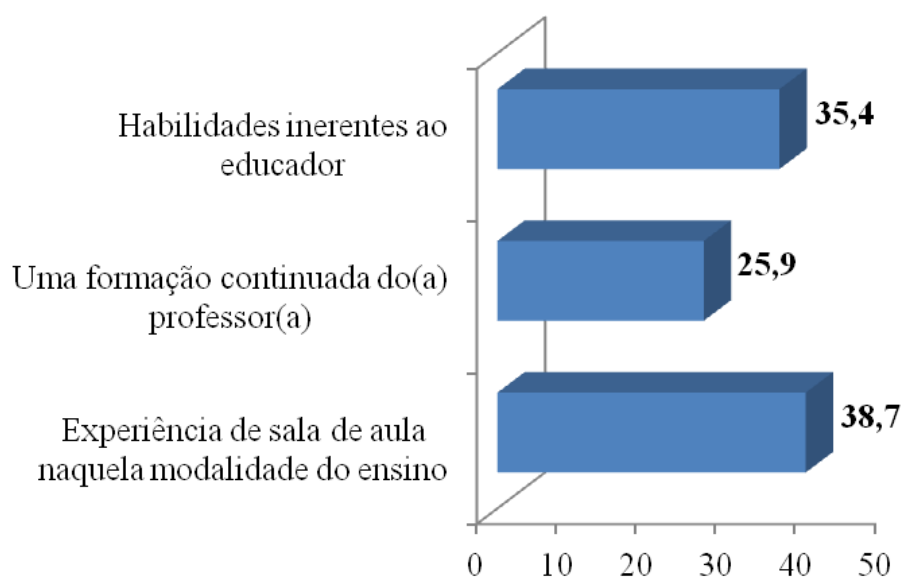


Gráfico 11: Distribuição da percepção dos pais/responsáveis avaliados acerca dos fatores que garantem o bom desempenho profissional do docente.

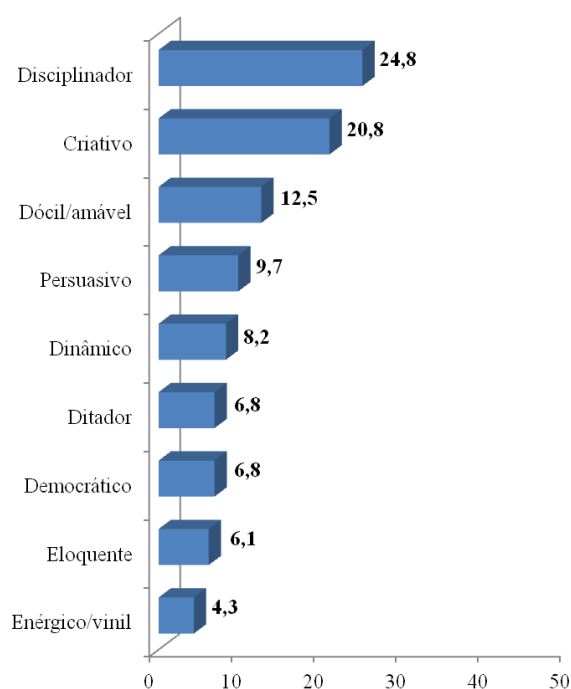


Gráfico 12: Distribuição da percepção dos pais/ responsáveis avaliados acerca do perfil ideal do docente.

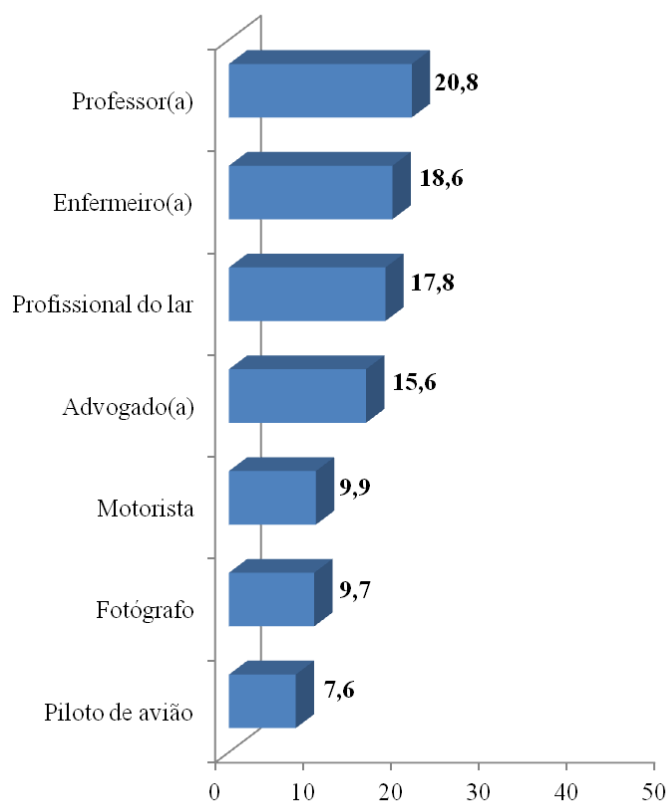


Gráfico 13: Distribuição das percepções dos pais/responsáveis avaliados acerca das profissões apropriadas para mulheres.

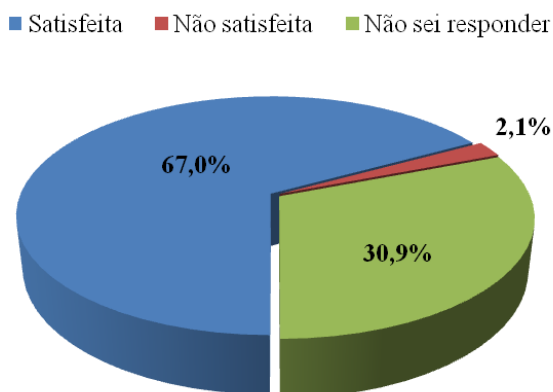


Gráfico 14: Distribuição da percepção dos pais/responsáveis avaliados acerca da expectativa da ação pedagógica do docente do seu/sua filho(a).

A tabela 4 contém a distribuição da percepção dos pais/responsáveis acerca da relação da criança com o docente do gênero masculino. Através da tabela citada, verifica-se que a maioria dos pais/responsáveis afirmou que é a primeira vez que o seu/sua filho(a) estuda com um docente do gênero masculino, ou seja, 91,5% ou 86 casos; os outros 8,5% (08 casos) afirmam que sua criança já estudou com um docente homem. Assim, o resultado deste teste é p-valor <0,001.

Outro fator avaliado foi sobre a criança apresentar dificuldade de adaptação ao estudar com docente do gênero masculino; a maioria dos respondentes (75,5% ou 71 casos) afirmou que suas crianças não apresentavam dificuldade; já 24,5% ou 23 casos, disseram que sim (suas crianças tiveram dificuldades de adaptação com o docente homem). Este teste resultou num p-valor <0,001.

Esse resultado demonstra que a representação que concerne à profissão docente uma profissão feminizada, corresponde ao processo de discriminação dirigido às mulheres e homens, pois a rejeição do homem à profissão é determinada pelas concepções que posicionam mulheres e homens concomitantemente às suas práticas. Então, devemos buscar...

“...a superação das desigualdades de gênero, mas sabemos que a igualdade é uma utopia que, apesar de difícil, precisa ser procurada com consciência de que a sua possibilidade está no questionamento de todas as ações sexistas e não só das maiores, ou seja, “não se dá por decreto”, não se efetua de cima para baixo, nem de baixo para cima, mas numa via dupla” (Rabelo, 2010, p. 164, grifo do autor)

Por fim, inquiremos os pais/responsáveis sobre o fato das crianças ter apresentado ou não, um desenvolvimento significativo no decorrer do ano letivo; a maior parte dos respondentes afirmou que sim (as crianças apresentaram desenvolvimento significativo),

correspondendo a 70,7% ou 65 casos; contudo 18,4% ou 17 casos disseram não saber responder e 10,9% ou 10 casos responderam não (as crianças não apresentaram desenvolvimento significativo durante o ano letivo). O p-valor obtido neste teste foi $<0,001$.

Todos os resultados da tabela 4 apresentaram diferenças significativas.

Tabela 4: Distribuição da percepção dos respondentes acerca da relação da criança com o docente do gênero masculino.

Fator avaliado	n	%	p-valor
Q10 - É a primeira vez que o seu/sua filho(a) estuda com um docente do gênero masculino			
Sim	86	91,5	<0,001
Não	08	8,5	
Q11 - Seu/sua filho(a) apresentou alguma dificuldade de adaptação ao se deparar com um docente do gênero masculino?			
Sim	23	24,5	<0,001
Não	71	75,5	
Q16 – Seu/sua filho(a) apresentou desenvolvimento significativo durante o decorrer deste ano letivo*			
Sim	65	70,7	<0,001
Não	10	10,9	
Não sei responder	17	18,4	

¹p-valor do teste Qui-quadrado para comparação de proporção (se p-valor $< 0,05$ as proporções diferem significativamente). *Os números de casos não coincidem com o tamanho da amostra, pois houve omissão de informações dos respondentes.

Os gráficos 15, 16 e 17 representam graficamente a distribuição da percepção dos respondentes acerca da relação da criança com o docente do gênero masculino.

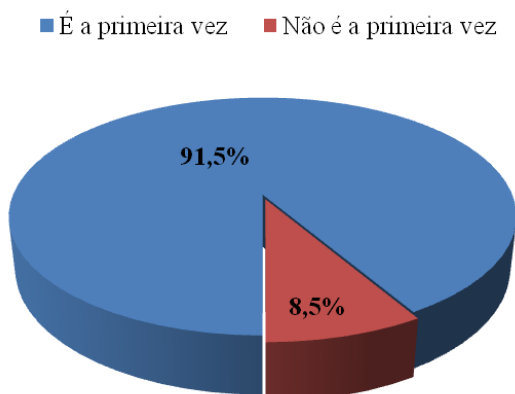


Gráfico 15: Distribuição da experiência da criança em estudar com um docente do gênero masculino.

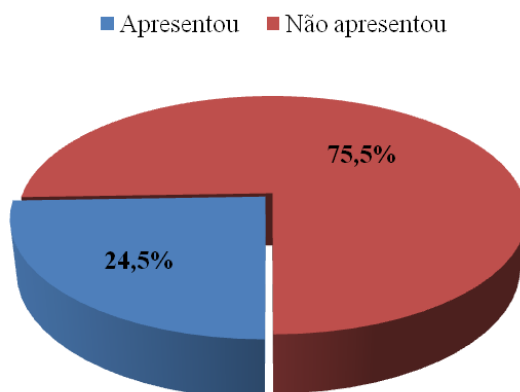


Gráfico 16: Distribuição da dificuldade de adaptação do discente ao se deparar com um docente do gênero masculino.

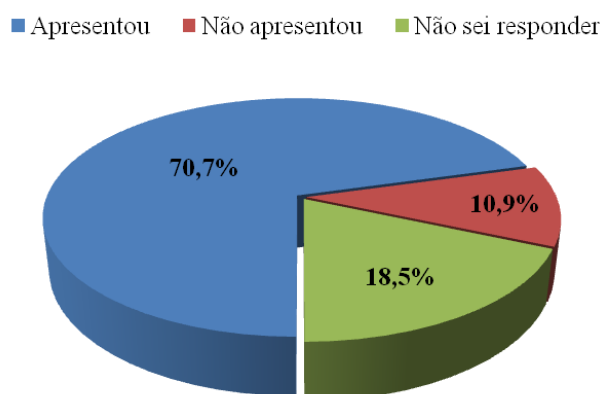


Gráfico 17: Distribuição do desenvolvimento significativo do aluno no decorrer do ano letivo.

4.2. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DO INSTRUMENTO QUALITATIVO

As entrevistas aconteceram após o agendamento prévio; para gravação foi utilizado um gravador de voz como recurso.

Para Szymanski (2010) a relação entre entrevistador e entrevistado deve estar pautada na cordialidade, assim estabelecemos com nossos entrevistados uma relação confortável e verdadeira. Após as gravações, as entrevistas foram transcritas intuindo proceder às análises discursivas (Apêndice III).

As Formações Discursivas (FD) contidas nesse estudo representam os discursos de 04 gestoras e 05 docentes homens. Os discursos foram agrupados em 11 Formações Discursivas (FD). Os discursos das gestoras originaram 04 FD, são elas: Percepção das gestoras sobre a docência masculina, Episódios de rejeição ao docente homem, Atividades

desenvolvidas pelo docente homem e Aspectos da feminização da profissão Docente. E os discursos dos docentes culminaram em 07 FD: Motivações para a escolha profissional, Reconhecimento profissional da docência, Percalços na aplicação técnica da atividade docente, Ações de preconceito dirigidas ao docente do gênero masculino, Aspectos da feminização das profissões, Características do perfil do docente homem na educação de crianças e Perspectivas do docente acerca da profissão.

4.2.1. Identificação pessoal e profissional das Gestoras

Através de entrevistas realizadas com 04 (quatro) gestoras foi traçado um perfil desses profissionais, que expomos através das questões sobre idade, gênero, formação, tempo de formação e tempo de função na Formação Discursiva (FD).

As gestoras serão representadas pela letra “G” acompanhada de um número arábico, intuindo facilitar a apresentação dos resultados, como também, assegurar o sigilo de suas identidades.

Quadro 4: Distribuição tabular da identificação pessoal e profissional das Gestoras participantes da pesquisa.

Gestor(a)	Idade	Gênero	Formação	Tempo de Formação	Tempo de Função
G1	42 anos	Feminino	Pedagogia	04 anos	02 anos
G2	49 anos	Feminino	História	22 anos	13 anos
G3	72 anos	Feminino	Pedagogia	25 anos	09 anos
G4	32 anos	Feminino	História	05 anos	02 anos

Fonte: Entrevista realizada em 2013.

De acordo com o quadro acima, podemos constatar que todas as escolas que fizeram parte da pesquisa são dirigidas por mulheres, indicando que este mercado de trabalho as pertence. Este fato é comprovado através do número de docentes em salas de aulas e de dirigentes das escolas, visto que, o cargo de dirigente é adquirido por meio do voto pelas(os) professoras(os) regentes de cada escola. Percebemos também que apesar desta função ter um período máximo de atuação de 04 anos, algumas professoras perduram por mais de 02 mandatos por meio de reeleição ou de carência de novos docentes a candidatura. No entanto a idade e o tempo de formação divergem entre si, este fato pode ser justificado por esta função exigir habilidades e competências que são adquiridas com a experiência profissional independente da idade cronológica, mas de acordo com a intensidade dos trabalhos realizados durante a carreira de cada profissional.

4.2.1.1. *Formação Discursiva (FD) – Percepção das Gestoras sobre a docência masculina*

Para Rabelo (2008) a presença de professores homens na docência do ensino primário é uma maneira de inserir as questões de gênero na educação, mostrando que existem outros temas e outras vozes que ecoam nas escolas, ou melhor, indivíduos capazes de exercer esta profissão independente do seu gênero; e mais, a autora acredita que o homem pode escolher essa profissão por prazer, pode ser bem-sucedido e obter o reconhecimento profissional, superando as discriminações, o mal-estar de atuar numa atividade tipicamente feminina, assim como, o seu estatuto financeiro e social.

Portanto, o primeiro questionamento feito às gestoras foi sobre a docência masculina, ou seja, o modo como esses profissionais desenvolvem suas atividades dentro das instituições escolares. Na Análise Discursiva (AD) do *corpus* de nossa investigação com as gestoras, as entrevistas, observou-se a concepção dessas dirigentes escolares acerca do trabalho docente em séries iniciais, desempenhado por homens.

Os Excertos de Depoimentos (ED) de G1, G2, G3 e G4 podem ser identificados no Quadro 5. A sigla ED (doravante utilizada) representa fragmento de depoimentos discursados que são analisados a partir dos contextos de sua produção.

Quadro 5: Apresentação de ED das gestoras, agrupados na FD “Percepção das Gestoras sobre a docência masculina”

FD: Percepção das Gestoras sobre a docência masculina

Identificação do(a) Gestor(a)	Excerto de Depoimentos (ED)
G1	...nem sempre pode se generalizar, porque a docência parte de uma habilidade. Se o profissional é comprometido, isto não depende de gênero, masculino ou feminino; isso não vai interferir.
G2	...às vezes a figura paterna (representada pelo docente homem) oferece mais segurança à criança que são geralmente criadas por pessoas do sexo feminino.
G3	Acredito ser melhor, porque os pais (hoje) aceitam mais (melhor), embora também, eu note que o professor que leciona aqui tem muito jeito para criança, porque ele é pai.
G4	Isso é uma questão de visão, infelizmente tem professoras que apenas vem aqui para fazer seu trabalho, acha que ser professor é apenas transmitir informações e ponto. (...) o professor (gênero masculino) que eu tenho aqui, é muito comprometido com a aprendizagem, ele ver a criança como um todo.

Fonte: Entrevista realizada em 2013.

Considerando um breve mapeamento das profissões, observamos uma acentuada divisão dos campos profissionais voltados para os homens e para as mulheres. Por este mapeamento constatamos que profissões relacionadas às mulheres envolviam ações de emoção, afeto e de sensibilidade. Aos homens, encontraríamos profissões ligadas à racionalidade e a inteligência. Neste sentido Bordieu (1999) explica que,

“A divisão sexual das tarefas, inscrita na objectividade das categorias sociais diretamente visíveis, e a estatística espontânea, através da qual se forma a representação que cada um de nós tem do *normal*, ensinaram-lhes que, como diz uma delas numa dessas magníficas tautologias em que as evidências sociais se enunciam, “nos dias de hoje, não se vêem muitas mulheres terem profissões de homens” (p.82)

Parafraseando a colocação de Bordieu (1999), identificamos que o contrário também é verdade, pois “não estamos habituados a vir homens ocupando *funções* femininas.”

Entretanto, nossa pesquisa mostra que esses pressupostos podem ser vencidos ou superados, pois observamos que as gestoras inquiridas acreditam no trabalho desses profissionais e os dissociam da prerrogativa de que “deveria ser uma figura feminina”. Essa compreensão torna-se evidente pelo discurso da G1 “Se o profissional é comprometido, isto não depende de gênero, masculino ou feminino”; embora que, este aspecto pode ser percebido de forma menos enfática, em todos os outros discursos (G2,G3,G4). Outro aspecto percebido através dos discursos, ainda sobre a presença masculina do docente em sala, é que esta transmite segurança e talvez, auxilie a suprir uma possível carência por parte das crianças, como a ausência da figura paterna em casa; este ponto foi identificado pelo discurso da G2 “às vezes a figura paterna ‘representada pelo docente homem’ oferece mais segurança à criança, que é geralmente criada por pessoas do sexo feminino”.

Surge então, através do discurso de algumas gestoras o ponto clássico das representações sociais que se apresenta através dos aspectos positivos da docência masculina estar voltados a representação social do homem, fixada no papel de dominador. Por isso, Rabelo (2010) pontua que “fugir das representações é impossível, pois nascemos em um mundo que nos leva a pensar de determinadas formas, mas podemos incitar uma pequena dúvida que leva a potencialidades de transformações [...]” (p.150)

4.2.1.2. *Formação Discursiva (FD) – Episódios de rejeição ao docente homem*

Amâncio (1998, p. 15) considera que a discriminação tem sua origem na "forma de pensamento social que diferencia valor ativamente os modelos de pessoa masculina e

feminina e as funções sociais dos dois sexos na sociedade." Por isso, questionamos as gestoras sobre o as concepções dos pais e da escola a respeito da docência masculina, para assim identificar possíveis episódios de rejeição contra esse profissional.

Com exceção do discurso da G2 “Não. Quando os pais tomam conhecimento que vai passar pelo professor, todo mundo fala ‘Ah eu quero meu filho com esse professor’, ele trata as pessoas de uma forma diferente, os pais também são bem chegados a ele e ele chega muito perto dos alunos”, todos os outros discursos apontam para uma não aceitação, mesmo que de início, ao docente homem; estranheza, surpresa e temor são algumas das sensações relatadas pelas gestoras entrevistadas; é relevante abordar que mesmo o discurso da G2 ser uma negativa a sensação de rejeição, percebe-se em entrelinhas sensações de expectativas e surpresas sobre o docente homem, e esses sentimentos podem indicar, de forma sutil, aspectos da discriminação percebida em torno do docente homem. Através do discurso da G4 “a priori ninguém fala não, mas tem aquelas caras, é incomum; lembro-me quando estava ainda em sala de aula (como professora), que tinha um professor que era contratado, mas por ele ser homossexual, tinha algumas mães que realmente falavam isso, eu lembro, a coordenadora comentava”, fica notória a associação do ensino de crianças com a profissão feminina; inclusive a G4 faz referência ao preconceito vivido por um homossexual, demonstrando outro ponto de discriminação da profissão docente quando desempenhada pela figura masculina.

Nesta AD identificamos por intermédio dos discursos¹⁵ das gestoras, algumas formas de discriminação ao docente do gênero masculino que desempenham suas atividades em salas de aulas do ensino infantil, é certo que esses sentimentos de rejeição aparecem por algumas vezes camuflados nos discursos.

Os ED das G1, G2, G3 e G4 expostos no Quadro 6, foram elaborados a partir de seus depoimentos e depois agrupados segundo a temática concebida na FD apresentada abaixo.

¹⁵Para Rabelo (2010) “a mudança da linguagem não muda a realidade de opressão, mas, no entanto, não podemos ignorar a utilização de recursos lingüísticos e metalingüísticas para oprimir pessoas ou grupos, ou que a linguagem, a opressão e a desvantagem estão intimamente relacionadas” (p.166)

Quadro 6: Apresentação de ED das gestoras, agrupados na FD “Episódios de rejeição ao docente homem”.

FD: Episódios de rejeição ao docente homem

Identificação

do(a) Gestor(a)	Excerto de Depoimentos (ED)
--------------------	-----------------------------

G1	Bom, no início, houve até certa rejeição, quando ainda não se conhece a figura do professor;
----	--

G2	Quando os pais tomam conhecimento que vai passar pelo professor, todo mundo fala “Ah eu quero meu filho com esse professor”, ele trata as pessoas de uma forma diferente, os pais também são bem chegados a ele e ele chega muito perto dos alunos.
----	---

G3	Alguns (pais/responsáveis) ficam meio temerosos, mas aos poucos eles vão se adaptando. Pode ter acontecido assim uma besteira, como acontece em qualquer sala. Sempre tem pais que reclamam, mas é coisa rotineira, os pais logo se acomodam e se adaptam (ao docente homem).
----	---

G4	São interessantes as caras. É quando se pega um ônibus e é uma motorista mulher na verdade, mas quando ele mostra o trabalho, os preconceitos vão sendo quebrados. Então, a priori ninguém fala não, mas tem aquelas caras, é incomum; lembro-me quando estava ainda em sala de aula (como professora), que tinha um professor que era contratado, mas por ele ser homossexual, tinha algumas mães que realmente falavam isso, eu lembro, a coordenadora comentava.
----	---

Fonte: Entrevista realizada em 2013.

Em alguns momentos das falas das gestoras percebemos indícios de rejeição contra o docente homem. Na verdade, essa comunicação oculta que indica rejeição encontra-se intrínseca nas ideias de cada agente, portanto:

“Se o mundo se apresenta sempre semeado de índices e de signos designando as coisas a fazer ou a não fazer, desenhando como que a ponteados os movimentos e deslocamentos possíveis, prováveis ou impossíveis, os ‘a fazer’ e os ‘por vir’ propostos por um universo doravante social e economicamente diferenciado não se endereçam a um agente qualquer, uma espécie de x intercambiável, mas especificam-se segundo as posições e as disposições de cada agente: apresentam-se como coisas a fazer ou não-possíveis de fazer, naturais ou impensáveis, normais ou fora-do-comum, para esta ou aquela categoria, quer dizer em particular para um homem ou para uma mulher *e desta ou daquela condição*” (Bourdieu, 1999, p.49, grifo do autor).

Os discursos¹⁶ das G1, G3 e G4 denotam de forma clara, que seguem os índices e signos mencionados por Bourdieu (1999). Ressaltamos, por exemplo, o discurso da G3 “alguns (pais/responsáveis) ficam meio temerosos, mas aos poucos eles vão se adaptando”, este fragmento aponta que a “definição social do ser homem e do ser mulher e dos seus modos

¹⁶Para Ataíde de Almeida (2001) O discurso que indica a exclusão do outro e o coloca como o inimigo destruidor a ser extirpado é produto do imaginário social comum a sociedade, em relação a “nós” e os “outros” (p.34). Vide: revista da Universidade de Londrina (UEL). Hist. Ensino, Londrina, v. 6, p. 33-46, out 2000.

próprios de ser em várias sociedades não têm se limitado a estabelecer uma diferenciação binária entre estas categorias sociais” (Rabelo, 2010, p.172). Portanto, essa diferenciação apresenta-se na realidade também como uma diferenciação assimétrica.

Ainda sobre os discursos das gestoras, observamos que apesar da G2 não trazer de maneira explícita a ideia de rejeição, é possível perceber uma necessidade de ratificar a aceitação da escola e dos discentes ao docente. Em seu discurso a G2 discorre: “Ah eu quero meu filho com esse professor”; se considerarmos uma compreensão em torno dos índices e signos, mencionados por Bordieu (1999), constataremos que este discurso expõe a intenção de negar possíveis sentimentos de rejeição e/ou discriminação dirigido ao docente homem. Esses sentimentos surgem através de alguns aspectos da identidade social que para Dubar (2006) apresentam “uma subjectividade sempre em busca dela própria, enigma sempre por decifrar, processo sempre inacabado” (p.179).

4.2.1.3. *Formação Discursiva (FD) – Atividades desenvolvidas pelo docente homem*

Nesta Formação Discursiva (FD) foram agrupados os discursos das gestoras (G1, G2, G3 e G4) que tratam das atividades desempenhadas pelo docente homem. Essa FD permite que percebamos aspectos das habilidades comuns aos docentes do gênero masculino.

No quadro 7 encontram-se os pontos mais relevantes da compreensão das gestoras entrevistadas sobre o trabalho dos docentes homens de suas escolas.

Quadro 7: Apresentação de ED das gestoras, agrupados na FD “Atividades desenvolvidas pelo docente homem”.

FD: Atividades desenvolvidas pelo docente homem

Identificação

do(a) Gestor(a) Excerto de Depoimentos (ED)

G1	Muitas vezes até sobressai a alguns colegas de trabalho do gênero feminino, eles surpreendem mesmo. Porque assim, eles às vezes, tem habilidades de coisas que você ver uma mulher, pelo fato de ser “mulher”, poderia desempenhar melhor; não que seja específico da mulher, não que a mulher pelo fato de ser mulher, tem que saber cozinhar, ela não tem que saber fazer um trabalho artesanal, não é bem isso, mas agente espera isso da figura feminina e muitas vezes eles fazem (essas tarefas) e muito bem feito.
-----------	---

G2	Eu acho o homem completo, às mulheres tem situações que por mais que elas tentem (resolver), não conseguem; as pessoas dizem que as mulheres estão superando os homens, nem todas as áreas elas conseguem superar. Ele se dar bem com funcionários, pais, alunos e assim procura sempre está em interação com as crianças;
-----------	--

G3	Acredito que a mulher tem espírito maternal, mesmo. Pra alguns casos, como por exemplo, uma criança ir ao banheiro, o professor não vai levar, cabe à gestão contribuir no caso, mas são só alguns momentos. Em relação às atividades manuais, ele gosta por sinal a sala dele é a mais arrumada, ele gosta de enfeitar, tem muita habilidade. Gosta também de apresentar projetos na
-----------	---

feira em Olinda, inclusive ganhou o prêmio Anita Paes Barreto (apresentação de projeto pedagógico).

G4

A presença do homem facilita, porque ele se impõe. Talvez seja por carência, que os meninos têm quanto à figura paterna. Por exemplo, o professor D3 é 100% em tudo, é um professor completo, já, por exemplo, o professor D2 eu já não o vejo com esse olhar, ele é uma coisa mais seca, está focado apenas na alfabetização dos meninos, em ser um monitor em sala. Mas o professor D3 pensa em todo contexto, trabalha com projetos... isso vai do professor. Eu não atribuo ao gênero, acho que é uma questão de aptidão ou interesse. Mas eu acho que isso não é uma questão de gênero, acho que isso é uma questão de educação do próprio professor e de seu próprio trabalho, de organização, de técnica, de tudo.

Fonte: Entrevista realizada em 2013.

Os discursos das G2 e G4 denotam aspectos subjetivos da masculinidade por meio das falas das gestoras G2 e G4, observem: G2 “Eu acho o homem completo, às mulheres tem situações que por mais que elas tentem (resolver), não conseguem...” e G4 “A presença do homem facilita, porque ele se impõe. Talvez seja por carência, que os meninos têm quanto à figura paterna”. Esses discursos revelam ideias incutidas nas mentes humanas a partir da construção social dos corpos. Para Scott (1995) essas ideias são frutos das análises e compreensões das sociedades sobre o pensamento dicotômico e polarizado existentes em relação aos gêneros (homem/mulher), sobre isso Louro (1998) afirma que “é preciso desconstruir o ‘caráter permanente da oposição binária’ masculino-feminino” (p.30-31). As características apresentadas pelas gestoras G2 e G4 em seus discursos, associadas à masculinidade são objetos da postura social assumida pelas figuras de gênero, ou melhor, para Moscovici (2009) o pensamento que induz essa postura é fruto do enraizamento social da representação e de seu objeto, chamado de *ancoragem*.

Os discursos das G1 (Porque assim, eles às vezes, tem habilidades de coisas que você ver uma mulher, pelo fato de ser “mulher”, poderia desempenhar melhor; não que seja específico da mulher, não que a mulher pelo fato de ser mulher, tem que saber cozinhar, ela não tem que saber fazer um trabalho artesanal, não é bem isso, mas agente espera isso da figura feminina) e G3 (Acredito que a mulher tem espírito maternal, mesmo. Pra alguns casos, como por exemplo, uma criança ir ao banheiro, o professor não vai levar, cabe à gestão contribuir no caso....) trazem também aspectos das análises e das compreensões das sociedades construídas no tempo-histórico, atendendo a oposição binária retratada por Louro (1998). Contudo esses discursos ressaltam características do gênero feminino, como habilidades para trabalhos manuais e domésticos e a maternidade, diferentemente dos discursos anteriores (G2 e G4) que apontavam para a virilidade masculina. Assim torna-se notório que *todos* esses discursos atendem as representações sociais construídas entorno das

figuras de gêneros, portanto “são um conjunto de conceitos, frases e explicações originadas na vida diária durante o curso das comunicações interpessoais.” (Moscovici, 1981, p.181)

4.2.1.4. Formação Discursiva (FD) – Aspectos da feminização das profissões

Almeida (1998) discorre que “a feminização do magistério primário no Brasil aconteceu num momento em que o campo educacional se expandia em termos quantitativos. A mão-de-obra feminina na educação principiou a revelar-se necessária, tendo em vista, entre outras causas, os impedimentos morais dos professores educarem as meninas e a recusa à co-educação dos sexos, liderada pelo catolicismo conservador” (p.64). Portanto, existem profissões que participam do fenômeno da feminização, dentre muitas o magistério é de fato, uma profissão reconhecida como feminizada. Assim agrupamos os ED das gestoras para construir a FD “Aspectos da feminização das profissões” apresentadas no quadro 8.

Quadro 8: Apresentação de ED das gestoras, agrupados na FD “Aspectos da feminização das profissões”.

FD: Aspectos da feminização das profissões	
Identificação do(a) Gestor(a)	Excerto de Depoimentos (ED)
G1	Não é nem o caso de ser a feminização da profissão, digamos que nisso tudo (nesses dados), tem um fundo histórico. Hoje, a gente ver que isso vem mudando, acompanhando ao longo dos anos, mas eu acho assim, o fato de não haver tantos homens dentro da educação, principalmente de anos iniciais, é mais pela valorização do profissional. A gente (os docentes da Escola) não tem isso, e assim, eu noto que agente não tem nenhum problema, até mesmo do título, do rótulo que se dar para o tio, a tia.
G2	Acho que foi a mentalidade dos nossos pais. As mulheres tinham que fazer magistério e os homens, não. Eles iam trabalhar como soldado, servir o exército e tiravam o homem de casa, tirava o homem da responsabilidade da educação. Acho que foi do início essa mentalidade, que a pessoa foi criada assim: a mulher era educada para trabalhar com educação e o homem para trabalhar fora, para dá a sustentabilidade financeira.
G3	Justamente porque as crianças são muito ligadas às mães em casa; eles gostariam de encontrar aqui a extensão da maternidade e quando encontra um caso diferente, eles sempre têm um impacto, mas vão se adaptando com o tempo. Com o tempo, muitos pais chegam aqui para parabenizar, dizer que estão gostando do trabalho do professor; o professor D4 é um professor interessado, assíduo, gosta de apresentar trabalhos, estimula os alunos; ele tem capacidade de entender mais de perto a criança, porque ele estudou, ele tem um conhecimento maior, mas isso é relativo, por isso.
G4	Talvez seja cultural, acho que é muito atribuída à mulher a educação de crianças. Por exemplo, eu fui educada para casar e ser professora, estamos em pleno século XXI, eu sou dos anos 80, não sou tão velha assim; mas a minha criação foi casar e ser professora. Então eu acho que é uma questão cultural e histórica, toda profissão tem os seus calos; eu atribuo isso a questão cultural mesmo.

Fonte: Entrevista realizada em 2013.

O depoimento da G1 (digamos que nisso tudo ‘nesses dados’, tem um fundo histórico...o fato de não haver tantos homens dentro da educação, principalmente de anos

iniciais, é mais pela valorização do profissional) atribui ao fenômeno de feminização da profissão docente à valorização profissional, todavia não descarta a influência das análises e compreensões históricas construídas ao longo do tempo. Já os discursos das G2, G3 e G4 retratam aspectos das construções históricas em torno das diferenças existentes entre os gêneros e demonstram através dos seus ED que a feminização das profissões surge a partir dos agentes culturais vividos por cada sociedade. A questão da influência cultural no processo de feminização do magistério fica bastante evidente em alguns fragmentos dos discursos das G2 e G4, observe: G2 – “Acho que foi a mentalidade dos nossos pais. As mulheres tinham que fazer magistério e os homens, não. Eles iam trabalhar como soldado, servir o exército e tiravam o homem de casa, tirava o homem da responsabilidade da educação”; G4 – “Talvez seja cultural, acho que é muito atribuída à mulher a educação de crianças.”

Assim, identificamos por meio dessa FD alguns aspectos da feminização do magistério (citados pelas entrevistadas) que apontam fatores cruciais da viabilização desse processo que foi explicado por Almeida (1998) como um caminho para a mulher brasileira adentrar ao âmbito profissional, conduzindo-a a uma paixão pelo possível. Para a autora, essa *paixão* foi oriunda do desejo, da coragem, do desafio e da luta da mulher de superar seus limites diante dos ditames sociais.

4.2.2. Identificação pessoal e profissional dos Docentes

De acordo com as entrevistas realizadas com as gestoras, desenvolvemos a mesma ideia para construir a Formação Discursiva (FD) dos docentes entrevistados. Foram realizadas entrevistas com 05 (cinco) docentes e traçamos um perfil desses profissionais abordando questões semelhantes a do quadro anterior. Neste quadro teremos questões sobre idade, formação, tempo de formação, tempo de função e série de atuação na Formação Discursiva.

Os docentes serão representados pela letra “D” acompanhada de um número arábico, intuindo facilitar a apresentação dos resultados, como também, assegurar o sigilo de suas identidades. As séries de atuação dos docentes da pesquisa correspondem ao Ensino Fundamental que de acordo com a reforma de ensino apresentada pelo MEC¹⁷ em 2004, encontra-se dividido em nove anos. Neste estudo trabalharemos apenas com as séries iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, com o 1º ciclo. O 1º ciclo apresenta a seguinte divisão: 1º ano do 1º ciclo, 2º ano do 1º ciclo e 3º ano do 1º ciclo.

¹⁷ As informações sobre o Ensino Fundamental em nove anos foram adquiridas através do MEC (Ministério da Educação e Cultura) no site www.mec.gov.br

Quadro 9: Distribuição tabular da identificação pessoal e profissional dos Docentes das participantes da pesquisa.

Docente	Idade	Formação	Tempo de Formação	Tempo de Função	Série de Atuação
D1	46 anos	Pedagogia	09 anos	06 anos	3º/1º ciclo
D2	48 anos	Pedagogia	04 anos	03 anos	2º/1º ciclo
D3	38 anos	Magistério	20 anos	06 anos	3º/1º ciclo
D4	46 anos	Pedagogia/ Psicologia	18 anos (Pedagogia)	12 anos	2º/1º ciclo
D5	29 anos	Magistério/ Administração	12 anos (Magistério)	05 anos	1º/1º ciclo

Fonte: Entrevista realizada em 2013.

Diante dos dados expostos no quadro, podemos observar que ainda existem docentes sem formação superior atuando em salas de aulas, pois a exigência da formação superior em detrimento do magistério aconteceu sob uma ementa constitucional que propõe a alteração do art.62 da Lei 9.394¹⁸ apresentado em 2009 e que trata da formação dos docentes, contudo os docentes já implantados na rede pública dispõem de um prazo para se adaptar à nova exigência.

Isto justifica o fato de que alguns docentes tenha como formação o magistério, mas tanto o D3 como D5 estão como a formação em Licenciatura Plena em Pedagogia em curso.

A variação da idade associada ao tempo de formação e função justifica a satisfação desses profissionais em atuar com o ensino, visto sua permanência e seu crescimento cultural atrelado à função, pois todos os docentes pesquisados investem no aperfeiçoamento de sua formação. Nas séries de atuação percebemos que os docentes lecionam nas séries maiores do 1º ciclo, este fato pode ser justificado pela ideia de que as mulheres apresentam habilidades alfabetizadoras superiores em relação aos homens, visto que, o 1º ciclo corresponde à alfabetização na nomenclatura do antigo Ensino Fundamental.

4.2.2.1. Formação Discursiva (FD) – Motivações para a escolha da Profissão

A FD “Motivações para a escolha da Profissão” reúne ED que apresentam fatores importantes do direcionamento do indivíduo à escolha da profissão. Nessa FD foram

¹⁸Ver também o projeto de lei (PL 5395/2009) que foi transformado na lei 12796/2013. Fonte: www.camara.gov.br

agrupados depoimentos que expressam os sentimentos dos Docentes acerca da escolha de suas profissões e explicitam os agentes responsáveis por essas escolhas.

Para Bergamini (1997),

“Existem muitas razões que explicam uma simples ação. Grande parte desses determinantes, residem no interior das pessoas, tais como os seus traços de personalidade, suas predisposições e emoções, as suas atitudes, bem como suas crenças, e assim por diante. Isso torna o estudo da motivação bastante complexo, ao contrário daquilo que, com frequência, se conclui, tomando-se por base explicações legais geralmente adotadas no dia-a-dia da convivência humana” (p. 26).

Os excertos expostos no quadro 10 demonstram aspectos pontuais das escolhas dos profissionais investigados, atrelados às heranças socioculturais, conduzindo-os (docentes) a uma reflexão sobre suas inserções no mundo profissional.

Quadro 10: Apresentação de ED dos docentes, agrupados na FD “Motivações para a escolha da Profissão”.

FD: Motivações para a escolha da Profissão

Identificação do Docente	Excerto de Depoimentos (ED)
D1	Eu estudava economia; estudei quatro semestres de economia e depois que eu conheci o curso, foi que eu percebi minha falta de identificação com o curso, e comecei a pesquisar um curso que eu me identificasse e conheci a pedagogia, comecei a fazer, me identifiquei, gostei muito do curso.
D2	A profissão é o gostar mesmo, gostar de ensinar, de aprender, de pesquisar, de contribuir com a formação da criança e dos jovens. A vontade de ensinar crianças veio a partir da adolescência no início da fase adulta. Nunca pensei em outra profissão.
D3	Provavelmente foi o castigo de minha mãe, literalmente. Porque eu estava cursando o ensino médio e por algum motivo tinha um professor (que lecionava na escola) e estava fazendo perseguição (contra mim); eu acabei desistindo exclusivamente da matéria dele, como não existia progressão, acabei sendo considerado desistente do ano inteiro. Como castigo de minha mãe, eu tinha que procurar a escola mais próxima de minha casa, e a escola mais próxima de casa, tinha somente o magistério. Comecei gostando da profissão a partir do terceiro dia de estágio...
D4	Primeiro- você trabalha com construção de conhecimento que é uma coisa fascinante. Segundo- você trabalha com a questão da construção de caráter, você trabalha a pessoa na integralidade. Na verdade um professor é um cientista, quando você escolhe essa profissão, você busca melhorar não só aquela criança, mas todo o seu entorno e a família como um todo. É a partir da educação que você consegue transformar, então, isso foi o grande motivador da minha escolha.
D5	Na escola onde eu estudava, tinham alguns familiares meus que estudam lá, alguns primos e conhecidos. Eles foram para esse lado do magistério e foi quando eu despertei também o interesse.

Fonte: Entrevista realizada em 2013.

Considerando os excertos dos D1,D2,D3,D4 e D5, identifica-se que o D2 e o D4 optam pela profissão devido a uma inclinação para atuar com este trabalho, ou melhor, por vocação. A escolha da profissão por esses Docentes (D2 e D4) provêm de fatores intrínsecos que emergem através de um movimento de dentro para fora, que comanda suas ações e os direcionam a atividade (docente), sem qualquer avaliação sobre seus triunfos ou percalços; esses profissionais expressam paixão “mesmo quando a missão de educar é substituída pela prática de um ofício e advocação cede lugar à profissão, as motivações originais não desaparecem” (Nóvoa, 1999, p. 16).

Portanto, os docentes são “pessoas que efetuam escolhas concretas determinadas pela sua existência objetiva e por sentimentos que, embora não mensuráveis, são possuidores do sentido e do significado da vida de cada uma” (Almeida,1998. p.30). Os discursos dos profissionais D1, D3 e D5 apontam que as suas escolhas são frutos de um movimento que vem de fora para dentro (contrário aos discursos dos D2 e D4), ou seja, podem acontecer também impulsionadas por casualidades.

Para Rabelo (1998), “existem homens que escolhem o magistério (assim como existem muitas mulheres que não optaram por profissões *ditas femininas*), mesmo com todas estas influências sociais contrárias a esta opção (p.307).” Assim, a FD “Motivações para a escolha da Profissão “é bastante significativa, pois expõe dois importantes pontos de análise sobre a questão mencionada (o ponto que atribui às escolhas a identificação com a função e o ponto que associa às escolhas a condução do destino e/ou, as dificuldades externas cotidianas). O segundo ponto é facilmente identificado nas falas dos três Docentes entrevistados quando afirmaram que escolheram a profissão por *acidente* de percurso ou de forma aleatória.

Portanto,

“não há uma única resposta para estas questões, nem um único caminho a seguir, pois a resposta para cada uma destas questões é pessoal; no entanto sabemos que estas são profundamente influenciadas pelo contexto social em que cada um se insere” (Rabelo, 2010, p.305).

4.2.2.2. *Formação Discursiva (FD) – Reconhecimento Profissional da docência*

Nesse quadro foram agrupados fragmentos de entrevistas que originaram a FD “Reconhecimento Profissional da Docência”; esses dados foram obtidos por meio dos discursos dos Docentes que participaram desse estudo.

O quadro 11 exibe as ideias dos docentes acerca do reconhecimento profissional da classe, além de demonstrar os sentimentos dos docentes inquiridos através do âmbito da valorização profissional.

Quadro 11: Apresentação de ED dos docentes, agrupados na FD “Reconhecimento Profissional da docência”.

FD: Reconhecimento Profissional da docência

Identificação do Docente	Excerto de Depoimentos (ED)
D1	(...)quem conhece o meu trabalho, realmente valoriza. Percebem a seriedade com que encaro minhas atividades. Tenho também o reconhecimento dos pais, dos próprios alunos, mesmo alguns (alunos) com problemas sérios de disciplina. Não me sinto valorizado financeiramente, é um lado que precisaria ser reconhecido. O próprio Estado, não diria aquele com que tenho vínculo. O Estado como um todo valoriza pouco o professor das séries iniciais, precisaria um incentivo maior, uma valorização maior, afinal de contas, todas as classes profissionais estão cheias de bons profissionais.
D2	(...) o professor deveria ser uma das melhores profissões - em termo de remuneração, conhecimento e condição de trabalho; acho que isso está em uma lista invertida. O médico é tão importante quanto o professor, o advogado é tão importante quanto o professor, o engenheiro é tão importante quanto o professor, mas eles precisaram de um professor para se tornar médico, advogado e engenheiro.
D3	Financeiramente está muito aquém ainda o nosso salário. Contudo, aqui dentro da rede, os que conseguem desenvolver alguns projetos, são contemplados de alguma forma e tem seu nome em destaque. Então na parte financeira, não, mas na profissional, sim.
D4	São duas vertentes, enquanto profissional em sala de aula, eu me sinto valorizado pelo trabalho que eu sei que estou desempenhando, tenho consciência, sei do trabalho que está sendo desenvolvido, sei do retorno que tenho, até porque as crianças de uma forma geral dão um retorno muito rápido. Agora com a questão da valorização social do professor, é que o grande problema. Hoje se discute muito a valorização salarial, mas não é só a valorização salarial, o grande nó da questão é que o professor se deixou levar. É aquilo, você não tem condições, mas o professor é aquele que consegue fazer tudo onde na verdade, agente tem que buscar condições de trabalho. Esse é o grande problema, independente de qualquer coisa, porque tendo condições de trabalho o professor terá a valorização.
D5	Acho que hoje as coisas estão aparentemente melhor, depois da aprovação do Piso Salarial Nacional. Mas temos muitas coisas ainda para conquistar.

Fonte: Entrevista realizada em 2013.

Os discursos D1,D2,D3,D4 e D5 são unânimes na colocação da desvalorização profissional; todos os docentes entrevistados discorreram em algum momento sobre a ausência do reconhecimento profissional do Estado e da sociedade como um todo. Sobre esse sentimento Cunha (2009) profere que “a posição desvalorizada do magistério no conjunto das profissões, não constitui fenômeno específico do Brasil. Lamentavelmente, os modelos capitalistas de desenvolvimento não privilegiam, via de regra, algumas das essencialidades humanas, entre elas, a da função social do educador. E, quando o fazem, tem primazia à ótica econômica em detrimento de valores e aspirações que também deveriam ser levados em

conta. Assim, pode-se afirmar que existe uma crise mundial da profissão docente” (2009, p. 148).

Os profissionais D1, D2, D3 e D4 mencionam explicitamente a questão salarial, observem:

D1 “Não me sinto valorizado financeiramente, é um lado que precisaria ser reconhecido. O próprio Estado, não diria aquele com que tenho vínculo. O Estado como um todo valoriza pouco o professor das séries iniciais, precisaria um incentivo maior, uma valorização maior...”

D2 “o professor deveria ser uma das melhores profissões - em termo de remuneração, conhecimento e condição de trabalho; acho que isso está em uma lista invertida.”

D3 “Financeiramente está muito aquém ainda o nosso salário.”

D4 “Hoje se discute muito a valorização salarial, mas não é só a valorização salarial, o grande nó da questão é que o professor se deixou levar. É aquilo, você não tem condições, mas o professor é aquele que consegue fazer tudo onde na verdade, agente tem que buscar condições de trabalho. Esse é o grande problema, independente de qualquer coisa, porque tendo condições de trabalho o professor terá a valorização. “Diante desses discursos torna-se notório que a questão salarial é um problema vivenciado pelos profissionais da educação, entretanto não parece ser o único fator que contribui para à sensação de desvalorização expressadas por estes profissionais através dos discursos referenciados. O D2e o D4 atentam também para a condição de trabalho; o D2 ressalta (o professor deveria ser uma das melhores profissões - em termo de remuneração, conhecimento e *condição de trabalho*; acho que isso está em uma lista invertida), seguindo a mesma linha de pensamento o D4 afirma que “...professor é aquele que consegue fazer tudo, onde na verdade, agente tem que buscar condições de trabalho. Esse é o grande problema, independente de qualquer coisa, porque tendo condições de trabalho o professor terá a valorização.” Assim, constata-se que a condição de trabalho é o segundo problema da profissão docente na educação básica. O D5 não fez referência específica e/ou explícita sobre os percalços da profissão, mas seu discurso revela por meio das entrelinhas a ausência da satisfação plena acerca da atividade.

Portanto a FD “Reconhecimento Profissional da docência” aponta para as lacunas sofríveis da profissão, demonstrando os sentimentos e os anseios dos docentes que contribuíram para esta pesquisa.

4.2.2.3. *Formação Discursiva (FD) –Percalços na aplicação técnica da atividade docente*

A FD “Percalços na aplicação técnica da atividade docente” caracteriza-se através das dificuldades proferidas pelos docentes entrevistados acerca da profissão no que concerne a fluidez da técnica do trabalho interno (dentro da instituição). Diferentemente da FD “Reconhecimento Profissional da docência” que expôs problemas da profissão relacionados à questão salarial e as condições de trabalho da profissão. No quadro abaixo constataremos as dificuldades técnicas do trabalho docente retratadas pelos excertos dos discursos dos D1, D2, D3 e D4.

Quadro 12: Apresentação de ED dos docentes, agrupados na FD “Percalços na aplicação técnica da atividade docente”.

FD: Percalços na aplicação técnica da atividade docente

Identificação do Docente	Excerto de Depoimentos (ED)
D1	Tempo- para conciliar as atividades e os vínculos. Porque como a gente não tem o reconhecimento financeiro que precisaria, então a gente muitas vezes, tem mais de um vínculo, procuramos outras atividades e isso vai demandando tempo nosso, que muitas vezes a gente não dispunha. (...) Houve muita resistência, afinal de contas, muitos (alunos) não têm a figura do pai em casa, de repente eles se deparam com um homem na sala de aula, com a voz diferente, com a postura diferente e com o rigor diferente.
D2	Em sala de aula é primeiro com a disciplina, eu acho que pra você fazer alguma coisa, você primeiro tem que ter o mínimo de ordem possível... O momento da brincadeira existe, na hora do recreio, na hora de um intervalo de uma atividade. Acho que a família em alguns casos é omissa.
D3	Hoje eu acho que se encontra nas relações interpessoais com os alunos, por conta de muitos problemas familiares e do próprio meio (específico aqui do bairro de Caixa d'Água), são meninos muito violentos, onde a atuação das autoridades civis não é tão efetiva. (...) Como a maior parte dos docentes aqui de Olinda 97%, 98% do ensino fundamental I, são mulheres, a presença do homem acaba vindo de forma intimidadora, talvez por conta da sua postura (docente homem).
D4	A minha grande dificuldade hoje, é que a escola que eu estou encontra-se em reforma, está uma complicação. Existe a reforma, existe a criança, você tem que dá um retorno a essa criança... Outra grande dificuldade é a burocracia, porque quando você quer fazer um passeio, você tem que fazer um projeto, mandar esse projeto, o projeto é avaliado, e na verdade o negócio era pra ontem. Se você pede, é porque você tem um projeto, tem um objetivo. A terceira dificuldade é a questão da família.
D5	De início tinha mais dificuldade, por não saber atuar com crianças menores. Sempre atuei em séries mais altas como o 4º e o 5º ano. Era mais a adaptação dos pais comigo e com as crianças. Eu fui adquirindo experiência, vendo colegas de trabalho e absorvendo seus conhecimentos. (...) eles ficam muito surpresos, que na maioria das vezes eles não têm professores do gênero masculino, mas sim feminino. Com o passar do tempo dentro de um mês em média, eles conseguem de adaptar e atuam normalmente.

Fonte: Entrevista realizada em 2013.

Embora o discurso do D1 aborde ainda a questão da má remuneração na atividade docente “(...) Porque como a gente não tem o *reconhecimento financeiro* que precisaria...”, a principal dificuldade técnica colocada por esse docente está no tempo para realizar suas funções, visto que, possui mais de um vínculo e precisa realizar atividades de planejamento fora do horário de aula. O fragmento que ratifica esta observação: D1 “Tempo- para conciliar as atividades e os vínculos.” Outro aspecto colocado pelo D1 (Houve muita resistência... muitos ‘alunos’ não têm a figura do pai em casa, de repente eles se deparam com um homem na sala de aula, com a voz diferente, com a postura diferente e com o rigor diferente) foi à resistência dos discentes a figura masculina; esse sentimento também foi demonstrado pelo D3 “Como a maior parte dos docentes... são mulheres, a presença do homem acaba vindo de forma intimidadora...” e pelo D4 “...eles ficam muito surpresos, que na maioria das vezes eles não têm professores do gênero masculino, mas sim feminino.” Considerando o pensamento Foucaultiano, identificamos por intermédio dos discursos proferidos pelos docentes que “ o discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barra-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas, também, afrouxam seus laços e dão margem a tolerâncias mais ou menos obscuras (Foucault, 1988. p. 96).

Assim, essa FD aponta que a questão da aceitação desses profissionais pelos discentes é uma das dificuldades mais citadas pelos docentes entrevistados. Outros fatores que dificultam o cumprimento operacional da atividade docente foram citados nessa FD, como: problema com a disciplina, com a participação precária da família, coma burocracia para realizar projetos e com a pouca experiência em atuar com crianças, porém, essas dificuldades foram colocadas individualmente por cada docente e não foram repetidas nos discursos apresentados.

4.2.2.4. *Formação Discursiva (FD) –Ações de preconceito dirigidas ao docente do gênero masculino*

A prática docente é uma prática muito antiga, que vem ultrapassando diversas transformações ao longo da sua existência. A educação de crianças em séries iniciais no Brasil é muito comum entre as mulheres e consequentemente pouco comum entre os homens, portanto, é uma atividade vulnerável a certas reações das pessoas em volta.

Em entrevistas concedidas pelos docentes que fizeram parte desse estudo, identificam-se por meio de seus discursos, reações esboçadas pelos pais/responsáveis e pela

Escola que caracterizam a FD exibida abaixo; foram mencionadas pelos docentes reações como: curiosidade, pré-conceito, rejeição e assédio por parte das mães dos discentes.

Então, o quadro 13 mostra através ED ações de preconceitos pontuais dirigidas aos docentes inquiridos no decorrer de suas trajetórias.

Quadro 13: Apresentação de ED dos docentes, agrupados na FD “Ações de preconceito dirigidas ao docente do gênero masculino”.

FD: Ações de preconceito dirigidas ao docente do gênero masculino

Identificação do Docente	Excerto de Depoimentos (ED)
D1	(...) Às vezes alvo de brincadeiras, porque não é comum um homem atuar na educação infantil ou no ensino fundamental nas séries iniciais, até porque, como historicamente isso é uma atividade feminina, muitos acham que os homens não deveriam atuar nestas séries. (...) O preconceito vem mais dos pais, pelo conhecimento limitado, por não saber da atuação do professor ou a atividade que ele faz. Então acham que deveria ser mulheres (as docentes de crianças).
D2	Na época que eu cursava pedagogia, em estágios, muitas instituições de ensino preferiam mulheres para estagiar na função de professor do ensino fundamental I e isso me incomodava. Por que só mulheres? Com relação às séries iniciais, acho que o preconceito parte de alguns homens mesmo. O preconceito de não ser professor de criancinhas, de não ter que fazer coisinhas, brincadeiras ou dancinhas, vem da própria masculinidade.
D3	Ainda sim, e das próprias colegas. Eu particularmente percebo nas escolas que trabalhei como o único homem, não em todas. Aqui na escola é exceção em relação a isso, mas em outras eu percebo claramente, que posturas tomadas pelo homem são vistas de forma um pouco rude e não são aceitas pelas mulheres. (...) O primeiro ponto, é a visão que os pais trazem para sala de aula de que o professor tem tais preferências (sexuais) e por isso, terá tais atitudes.
D4	(...) a grande dificuldade é o assédio das mães, mas preconceito, não. Sempre fui muito bem aceito.
D5	Logo quando eu entrei em Olinda o preconceito era maior, porque ainda estavam surgindo entradas de novos professores do gênero masculino na educação. Alguns pais achavam estranho esse fato, eles não falavam verbalmente, mas agente percebia através das atitudes. (...)elas (as professoras) acham que a gente não pode dominar certos conteúdos ou certa habilidade e acham que só entre elas podem acontecer alguns tipos de trabalhos.

Fonte: Entrevista realizada em 2013.

O ED do D2 (com relação às séries iniciais, acho que o preconceito parte de alguns homens mesmo. O preconceito de não ser professor de criancinhas, de não ter que fazer coisinhas, brincadeiras ou dancinhas, vem da própria masculinidade) denota que existe preconceito também por parte dos homens (docentes), visto que resistem em realizar atividades comumente “femininas”.

Goffman (1989),

“Analisa a vida cotidiana e aprecia que ela está enredada em linhas morais de discriminação, pois as fontes de impressões usadas pelo observador implicam em

múltiplos padrões concernentes à polidez e ao decoro, pertencentes tanto ao intercâmbio social quanto representação de uma tarefa” (p. 229).

Entretanto, o docente D1 afirma que (O preconceito vem mais dos pais, pelo conhecimento limitado, por não saber da atuação do professor ou a atividade que ele faz) e o D5 (Alguns pais achavam estranho esse fato, eles não falavam verbalmente, mas agente percebia através das atitudes) acredita que o preconceito em relação a essa atividade parte dos pais dos discentes. Já o D3 aborda o aspecto do preconceito proveniente das colegas de trabalho (mulheres docentes) e o D4 coloca a dificuldade de lidar com o assédio das mães à figura masculina. Portanto, a masculinidade (e a feminilidade) associa-se constantemente a contradições internas e rupturas históricas (Rabelo, 2010, p.178)

Observando as FD apresentadas, encontramos relação entre o D1 e D5 e de certa forma com o D4 também, pois os ED desses docentes apontam os pais/responsáveis como os protagonistas dessas ações de preconceitos. É certo que o D4 traz um aspecto novo ao preconceito dos pais que é o fato da presença masculina despertar nas mães comportamentos ligados a sensualidade, além de reverenciar nos docentes homens as características ao ser másculo. Por a docência masculina apresentar aspectos acerca da sexualidade, Rabelo (2010) indica esta realidade como um dos motivos do afastamento desse profissional, pois “o medo de enfrentar estas dificuldades leva, na maioria das vezes, a uma precaução que acaba por afastar o professor do sexo masculino das crianças” (p.460).

4.2.2.5. *Formação Discursiva (FD) –Aspectos da feminização das Profissões*

A feminização da profissão docente foi consequência de profundas reformas e mudanças vivenciadas pelo ensino ao longo do tempo, portanto encontram-se inscritas no âmbito cultural e histórico. Sobre a feminização da atividade docente Almeida (1998) afirma que “ a feminização do magistério primário no Brasil aconteceu num momento em que o campo educacional se expandia em termos quantitativos” (p.64), pois com a popularização do ensino, o magistério apresenta-se como uma atividade feminina necessária, visto que, dentre outros aspectos existiam questões morais que dificultavam os docentes homens a educarem meninas.

Nessa FD apresentaremos “Aspectos da feminização da Profissão Docente” em especial do que concerne a docência de crianças.

Observem os ED demonstrados do quadro abaixo:

Quadro 14: Apresentação de ED dos docentes, agrupados na FD “Aspectos da feminização da Profissão Docente”.

FD: Aspectos da feminização da Profissão Docente

Identificação do Docente

Excerto de Depoimentos (ED)

- | | |
|-----------|---|
| D1 | O fator principal da ausência masculina nas séries iniciais e no magistério infantil é a remuneração. Se houvesse uma melhor remuneração, muitos homens estariam nas séries iniciais. O preconceito existe, mas eu diria que é insignificante para afastar o professor da sala de aula.
... A postura do professor independente do sexo é a mesma. |
| D2 | Esse preconceito bobo que muitos carregam ainda; acham que profissão de homem é engenheiro, médico, mecânico, quando tem muitas mulheres que desenvolvem essas funções e são muito melhores que muitos homens. |
| D3 | Historicamente isso vem acontecendo a partir do final da década de 20, seja no âmbito religioso ou de cunho laico; até a década de 20, o magistério era exercido por homens, nas séries iniciais. Depois com o surgimento das escolas normais, isso passou a ser delegado as mulheres e os homens passaram a atuar nas séries mais avançadas...
Essa feminização foi imposta pelo Estado e teve início a partir da década 20. |
| D4 | Esse é um problema histórico...mulheres ficavam em casa e seus os maridos trabalhavam; geralmente seus maridos eram juízes, eram pessoas que tinham um nome na sociedade. Muitas foram estudar o ensino normal e iam ensinar, porque antigamente tinha muito a questão de que ensinar era dom e esqueciam que o professor tem que se preparar. Isso é uma questão histórica que tem que se reverter, no dia que se valorizar o professor enquanto profissional em todas as áreas, na integralidade os homens voltam e em todos os níveis. |
| D5 | Eu acho que é mais cultural mesmo. É a questão cultural, o ensino deve ser ministrado só pelas mulheres; os homens também tem certo preconceito em atuar em área que acham que só as mulheres podem exercer. A própria sociedade às vezes exige isso também, os homens devem seguir a área de engenharia, ou então, serem médicos, advogados ou professores do ensino médio. |

Fonte: Entrevista realizada em 2013.

Essa FD foi composta por ED que foram construídos através dos discursos dos docentes entrevistados; nesses ED foram transmitidos aspectos da feminização atribuídos à remuneração, ao preconceito contra o docente homem, a imposição do Estado e a questões históricas e culturais. Assim, cada ED abordou um fator determinante na feminização da profissão docente.

O docente D1 associa a ausência de docentes homens no mercado de trabalho à baixa remuneração, assim “uma maior valorização da educação escolar passa por um maior investimento na educação, traduzindo-se em salários mais consonantes com as responsabilidades e as habilitações acadêmicas dos professores (JESUS, 2002, p. 451).” Enfim, o autor acredita que havendo um investimento maior na educação a diferença entre mulheres e homens no exercício da docência diminuiria significativamente.

Os ED dos docentes D2 e D5, relatam que o preconceito contribuiu para a feminização da profissão docente. Esse foi o fator mais citado entre os inquiridos. Apesar do D2 ressaltar o preconceito e o D5 trazer a questão cultural como ênfase, existem algumas convergências relevantes nos depoimentos do D2 e do D5, observem as falas:

D2 “...acham que profissão de homem é engenheiro, médico, mecânico, quando tem muitas mulheres que desenvolvem essas funções e são muito melhores que muitos homens.”

D5 “A própria sociedade às vezes exige isso também, os homens devem seguir a área de engenharia, ou então, serem médicos, advogados ou professores do ensino médio.”

Ambos indicam a imposição social para profissões ditas masculinizadas e feminizadas. Já os ED dos D3 e D4 traz em seus discursos aspectos históricos da feminização docente. É certo que a feminização do trabalho acontecem por meio diversas influências, como apareceram citadas nessa FD, de acordo com os discursos agrupados. Considerando que a influência da intervenção do Estado sobre a Escola contribuiu também para o processo de feminização, Costa (1995) afirma que esse processo torna...

“...a docência cada vez mais regulamentada, normatizada e menos autônoma, propiciando o afastamento dos homens que viam no ensino flexibilidade e informalidade que os permitia articula-lo com outras ocupações.” (p.162)

Todos esses aspectos trazidos pelos professores entrevistados compõem um conjunto de elementos que indica a profissão docente como uma atividade feminizada, demonstrando com isso, que a identidade desses profissionais foi gestada a partir dos campos - social e simbólico¹⁹. Portanto, podemos afirmar que a “marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido as práticas e as relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído” (Silva, 2000, p. 14).

4.2.2.6. *Formação Discursiva (FD) – Características comuns ao trabalho docente*

Entende-se por trabalho, um conjunto de atividades realizadas por indivíduos com o intuito de atender uma meta. O trabalho pode ser apresentado sob diversos enfoques ou áreas; enfoque com base no direito, na medicina, na engenharia, na docência, enfim para cada atividade realizada tem base em determinada área.

O trabalho docente, como todo trabalho, exige empenhos e esforços para sua realização, para tanto se faz necessário uma preparação. Esta habilitação ao trabalho docente promove o indivíduo ao desempenho da função; o docente “*se torna um especialista da*

¹⁹ Expressões utilizadas pelo sociólogo francês Pierre Boudieu.

infância, ele domina os conhecimentos e as técnicas de ensino, as armas para a conquista das almas infantis e para sua vigilância, ele sabe graduar seus ensinamentos, estimular a vontade, treinar o caráter, corrigir com brandura – ele é o responsável imediato e mais visível da formação dos indivíduos” (Louro, 1997, p.92). Louro (1997) cita com destreza as características do trabalho docente, então inquirimos alguns docentes do gênero masculino sobre as características comuns da atividade, depois agrupamos através dos ED algumas características mencionadas (por esses docentes) e construímos a FD exibida no quadro abaixo.

Quadro 15: Apresentação de ED dos docentes, agrupados na FD “Características do perfil do docente homem na educação de crianças”.

FD: Características do perfil do docente homem na educação de crianças

Identificação do Docente	Excerto de Depoimentos (ED)
D1	(...) é justamente por esse perfil feminino mais dócil, mais tolerante, mais paciente, que surge a necessidade do homem- mais rígido, mas rigoroso, mais enfático. Acho que a lacuna desse perfil nas casas dos alunos é suprida quando tem um professor em sala de aula do sexo masculino, eles têm isso como espelho de macho, de homem, de pai, que muitas vezes eles não têm em casa.
D2	(...) acho que tem homens que pode desenvolver esse trabalho e muito bem; eles podem revelar um lado deles que até para eles enquanto seres humanos seja maravilhoso; um lado de conhecimento e de capacidade em trabalhar com crianças, de uma forma que ele nunca imaginou e ainda se surpreender por ser bem-sucedido nisso.
D3	O professor homem dentro da sala de aula se autopolicia em todos os gestos, ele não pode abraçar menino e menina porque é pedofilia, mas é obrigado a tratar com carinho, e não pode acariciar, mas é obrigado a tratar com compreensão, e não pode dar colo e assim fica muito difícil ou você assume os riscos daquilo perante a sociedade ou você se omite;
D4	Independente de ser homem ou mulher você tem que se preparar, logicamente. Você gostar de crianças é o primeiro passo, mas é aquilo, não adianta você dizer que gosta de criança e não ter nenhuma habilidade em sala de aula, então, tem que se preparar.
D5	(...) no magistério os professores sempre me passavam isso, essa questão de trabalhar com o lado fraternal, paternal, como se fosse o irmão ou o pai. Então, eu aprendi um pouco isso, aprendi essa habilidade de tratá-los com mais carinho e afeto para que pudesse acolhê-los de uma forma melhor.

Fonte: Entrevista realizada em 2013.

Nos ED apresentados acima se identifica ideias similares nos discursos dos D2 e D4, pois enquanto o D2 ressalta a importância do conhecimento e da capacidade de atuar com crianças para desenvolver o trabalho docente, o D4 afirma que é imprescindível se preparar e desenvolver habilidades para essa atividade. Já o D1 aborda a importância do significado da presença masculina em sala simbolizar rigidez e trazer aspectos da masculinidade, da virilidade e da figura de pai, visto que, segundo o docente entrevistado, existe uma carência

desses aspectos entre os discentes. Através desses discursos tornam-se evidentes os estigmas que envolvem a profissão docente que segundo Cardoso (2006), são fabricados pelas representações sociais existentes acerca desses profissionais, assim o autor ressalta que,

“As representações que os homens possuem de si na docência dizem muito dos sujeitos professores que são. Elas permitem conhecer um pouco mais sobre as características que eles se atribuem, suas crenças, seus modos e traços. Elas definem seus contornos e caracterizam suas escolhas e trajetórias na docência. Elas são sinalizações que constituem e produzem as identidades profissionais dos professores homens, são um campo de conflitos e de lutas, que se constroem com base nas mais variadas maneiras de ser e de estar na profissão.” (p.03)

Sobre esses estigmas, chamamos a atenção para o discurso do D5; este fragmento (do docente D5), por exemplo, apresenta com clareza o estigma mais comum da atividade docente em séries primárias - “...no magistério os professores sempre me passavam isso, essa questão de trabalhar com o lado fraternal, paternal, como se fosse o irmão ou o pai. Então, eu aprendi um pouco isso, aprendi essa habilidade de tratá-los com mais carinho e afeto para que pudesse acolhê-los de uma forma melhor”, por fim temos o depoimento do D3 que apresenta traços das ideias do D1 e do D5, porém o D3 coloca que é difícil assumir uma postura enquanto docente em sala; ele afirma que “o professor homem dentro da sala de aula se autopolicia em todos os gestos, ele não pode abraçar menino e menina porque é pedofilia, mas é obrigado a tratar com carinho, e não pode acariciar, mas é obrigado a tratar com compreensão, e não pode dar colo e assim fica muito difícil ou você assume os riscos daquilo perante a sociedade ou você se omite”, referindo portanto ao estigma relatado por Rabelo (2010) que associa a docência masculina a fatores relacionados a sexualidade (pedofilia, homossexualidade e assédio).

Portanto, os Docentes D1,D2,D3,D4 e D5 expuseram nessa FD “Características do perfil do docente homem” atuante, pois todos os aspectos citados pelos entrevistados são produtos da técnica aprendida juntamente com a experiência de sala.

4.2.2.7. *Formação Discursiva (FD) – Perspectivas sobre a profissão docente*

Na FD “Perspectivas do docente acerca da profissão”, os docentes inquiridos colocaram seus anseios acerca da profissão, concomitantemente explicitaram suas atuais ações para os seus desenvolvimentos na atividade.

Quadro 16: Apresentação de ED dos docentes, agrupados na FD “Perspectivas do docente acerca da profissão”.

FD: Perspectivas do docente acerca da profissão

Identificação do Docente	Excerto de Depoimentos (ED)
D1	Eu já atuo em outra modalidade, como eu já falei eu atuo no ensino fundamental e também como professor universitário. Quero permanecer atuando nos dois, não pretendo-me afastar de nenhum dos dois, gosto das duas atividades, respeito e trabalho com mesmo nível de esforço e com o mesmo desprendimento de energia...
D2	(...) eu quero continuar trabalhando com educação. Acho que a vivência em sala de aula é importante para o professor e não quero só uma 1ª série, quero uma 2ª, uma 3ª e uma 4ª série. Eu acho legal você pegar desde o 1º ano (antiga alfabetização) até o 5º no pra vivenciar, acompanhar as diferenças; se eu deixar a sala de aula, quero trabalhar com projetos que estejam ligados a sala de aula, como projetos de arte com as disciplinas curriculares... sempre a pedagogia, sempre com a informação. (...) Uma outra área que eu apoiaria na educação, seria a formação de professores, a formação continuada ou projetos especiais com alunos, mas sempre voltado para a educação e para a pedagogia.
D3	(...) Meu projeto de vida está nisso, ter a formação, me especializar em gestão, dá aparato para eu não perder o campo pedagógico, mas entender melhor o administrativo.
D4	Estou em contato com o pessoal da UNICAMP (Universidade de Campinas), com uma orientadora, para ver a questão do mestrado, estou querendo unir as duas áreas educação, neurociência com a questão da psicologia que aqui em Pernambuco, é muito complicado. Na verdade, eu queria montar um núcleo que desse suporte ao professor, essa questão da afetividade, da valorização, onde pelo menos uma vez por mês por mês, eu visitasse as escolas para fazer uma dinâmica com esses professores; assim, eles poderiam colocar pra fora, dizer o que estão sentindo, quais são os sonhos e os pesadelos também.
D5	Concluindo agora a graduação, eu também penso em enveredar para o lado do mestrado, posteriormente atuar em nível superior, mas isso não implica dizer que eu não goste de atuar na educação infantil, eu gosto muito mesmo. Não desejo sair dessa área, mas desejo novas experiências.

Fonte: Entrevista realizada em 2013.

Nos discursos apresentados acima, o D1 afirma desenvolver atividades no ensino fundamental e no ensino superior e garante que irá continuar atuando nos dois âmbitos; O D2 e o D4 falam da intenção de desenvolver trabalhos voltados para formação de professores, apesar do D2 ressaltar também, a vontade de trabalhar com projetos pedagógicos para alunos(as) doravante. A ideia de continuar se especializando foi emitida pelos docentes D1 (como colocamos acima), D3, D4 e D5. Mas, cada um dos docentes que declararam a ideia de continuar se especializando, pretende trabalhar em um âmbito diferente da educação o D3 gostaria de atuar administrativamente (gestão), o D4 pensa em montar um núcleo de suporte para professores(as) e o D5 almeja atuar na educação superior. Esses discursos mostram que, mesmo com algumas insatisfações, o docente que para Sarmiento (2002, pp. 12-13) “é sempre o actor social, neste caso cada educador, que toma a iniciativa de procurar outras alternativas, no entanto, sem entrar em ruptura efectiva com o campo de educação das crianças pequenas” procura então, se firmar no campo profissional sem perder totalmente o vínculo com a

educação de crianças (esta análise foi formulada considerando a maioria dos discursos dos docentes entrevistados).

Essa FD expôs os anseios dos docentes sobre a carreira profissional onde reafirmaram também suas intenções de continuar na luta para contribuir com o processo educacional brasileiro, mesmo quando se sentem “desmotivados e sem saber como trabalhar com os alunos, pois acreditam que há muita proteção para os alunos e poucos recursos para o professor” (Silva, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo abordou um tema ainda pouco explorado por pesquisadores(as) do Brasil e do mundo. Por isso, discorrer sobre o tema exige um esforço maior, visto que, dispomos de escassos materiais bibliográficos, inclusive teses e dissertações. Em contrapartida, a ausência de material sobre essa temática faz com que ela se torne empolgante, pois aguça a curiosidade do novo e nos remete a uma profunda reflexão. Buscando conhecer que fatores contribuíram para a docência em séries iniciais ser ministrada por mulheres em quase toda totalidade das instituições brasileiras, recorremos a essa investigação que está intitulada “As representações sociais da escola e do docente acerca do exercício da docência masculina em séries iniciais”. Acreditamos na relevância desse estudo para a sociedade como um todo, pois desmistifica alguns conceitos prévios sobre a temática e aponta pontos relevantes desse processo.

Considerando um aporte teórico que possibilitou explicitar as representações sociais vividas pela escola e pelo docente, este estudo esclarece alguns fatores que influenciaram para o afastamento do homem da atividade docente no primeiro ciclo do ensino fundamental.

A partir da análise dos dados fornecida pelos questionários aplicados aos pais/responsáveis, constatou-se que a maioria dos discentes é do gênero masculino, embora seja uma diferença bastante pequena e por isso pouco significativa. Quanto à faixa etária, identificou-se que a maior parte deles possuem idades entre 09 e 11 anos e consequentemente estudam no período diurno. Esse estudo foi realizado com as séries iniciais (1º ciclo) do ensino fundamental que são representadas pelo 1º ano do 1º ciclo, 2º ano do 1º ciclo e 3º ano do 1º ciclo. Diante disso, identificou-se que a maioria dos discentes pertence ao 3º ano do 1º ciclo (45 casos), para 40 casos no 2º ano do 1º ciclo e apenas 09 casos no 1º ano do 1º ciclo. Este fato pode ser explicado por encontrarmos um maior número de docentes lecionando em séries mais avançadas, mesmo considerando apenas as três séries do 1º ciclo do ensino fundamental.

Portanto, este estudo ratifica a tese de que a maioria dos docentes homens desenvolvem seus trabalhos em séries mais altas.

De acordo ainda com os questionários aplicados aos pais/responsáveis, a maioria afirmou que os docentes homens não sofrem preconceito e que o bom desempenho do profissional docente do gênero masculino depende de sua experiência em sala de aula na

modalidade que atua (séries iniciais). Os pais/responsáveis afirmam também que características como disciplinador e criativo são ideais para um perfil de docente.

Considerando as entrevistas aplicadas as gestoras e aos docentes homens, identificamos que ao contrário da concepção dos pais/responsáveis, as inquiridas e os inquiridos afirmaram que o docente homem sofre preconceito tanto por parte da família como por parte da escola. Contudo, as impressões das gestoras sobre a atividade docente desempenhada por um homem - são as melhores; a maioria delas afirma que eles correspondem às habilidades inerentes a atividade, contradizendo qualquer pré-conceito proveniente da visão machista comum à sociedade androcêntrica.

Ainda sobre as entrevistas e considerando a maior parte dos discursos proferidos pelos docentes investigados conclui-se que a escolha da profissão é motivada pelo prazer em ensinar e em contribuir com o processo de formação do indivíduo. E ao serem questionados sobre as perspectivas em torno de suas carreiras profissionais, a maioria afirmou que almeja permanecer no campo pedagógico, mesmo que atuem em âmbitos diferentes dos atuais (ensino superior, formação de professores, projetos educacionais).

Então, o estudo apresentado por meio dessa dissertação, nos proporcionou conhecimento sobre os aspectos relevantes desta realidade (escassez de docentes homens em séries iniciais) do processo educativo institucionalizado, demonstrando algumas representações sociais construídas acerca do docente homem atuante no ensino de crianças. Com a conclusão desse trabalho, podemos perceber que o número de docentes homens em relação ao número de mulheres atuantes na mesma modalidade de ensino, é consideravelmente menor, pois quando nos remetemos à educação de crianças, de fato não costumamos ver um educador infantil do gênero masculino, mas conhecer esses dados em números é algo mesmo impressionante. As 64 escolas municipais da cidade de Olinda com seus anexos que serviram de base para nosso estudo, apenas 04 delas traziam docentes do gênero masculino em seu quadro de profissionais do ensino fundamental no 1º ciclo. Este resultado aponta a importância dessa temática para a pesquisa científica, visto que, nos incita a buscar informações sobre diversas áreas do conhecimento. Dentre os conhecimentos necessários para a realização dessa pesquisa, apresentamos alguns que a subsidiaram de fato, como o conhecimento sobre representações sociais, feminismo, dominação masculina, sexualidade, identidade e profissão docente.

Assim, através dessa investigação percebemos que foram muitos os motivos que culminaram no afastamento do docente homem das salas de aulas infantis; motivos que

partiram de diversos âmbitos e se apresentaram explicáveis por muitos fatores, como: a expansão do ensino institucionalizado, a interferência do Estado na escola, os aspectos obscuros da masculinidade, o conceito pré-concebido a respeito da figura masculina sobre a moral (ligados a atuação com meninas), a baixa remuneração atrelada a falta de reconhecimento profissional e o desejo das mulheres de participar de uma fatia significativa do mercado de trabalho através da educação e assim se livrar da clausura do lar. Portanto, os aspectos apresentados neste trabalho indicam a necessidade da sociedade em refleti-los, para então despir-se de pré-conceitos e imbuir-se de conhecimentos satisfatórios para o progresso educacional e para o desenvolvimento humano. Entendendo que o docente devidamente capacitado independente do gênero dispõe de igual condição para desenvolver todas as habilidades e atividades exigidas pela profissão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, J. C. (1998). A abordagem estrutural das representações sociais. In: A. S. P. Moreira & D. C. Oliveira (Orgs.), *Estudos interdisciplinares de representação social* (pp. 27-38). Goiânia: AB.
- Almeida, J. S. (1998). *Mulher e Educação: a paixão pelo possível*. (Prismas). São Paulo: Fundação editora da UNESP.
- Amâncio, L. B. (1998). *Masculino e feminino: a construção social da diferença*. (Saber imaginar o social, 7). Lisboa: Edições Afrontamento.
- Arroyo, M. G. (2000). *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. (8ª ed.), Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ataide de Almeida, M. G. A. (2001). *A Construção da verdade autoritária*. SP: Humanitas/USP.
- Barbosa, M. (1989). À procura da história das mulheres. In *As mulheres, a identidade cultural e a defesa nacional*. Cadernos da condição feminina (Lisboa), n.29.
- Bauman, Z. (2005). *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi/ Zygmunt Bauman*. (Medeiros, C. A., trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Beauvoir, S. (1970). *O Segundo Sexo I: fatos e mitos*. (4ª ed.). (Milliet, S., trad.). São Paulo. DIFEL.
- Bergamini, C. W. (1997). *Motivação nas organizações*. (4ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Bergmann, B. R. (1986). *The Economic Emergence of Work*. Nova Iorque, Basic Books.
- Brandão, H. H. N. (2003). *Análise do Discurso: Um Itinerário Histórico*. USP. Publicado em Pereira, H. B. C., & Atik, M. L. G. (Orgs.). *Língua, Literatura e Cultura em Diálogo*. São Paulo: Ed. Mackenzie.
- Brasil, SPM. (2004). *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Brasília: Secretaria especial de Políticas para as Mulheres.
- Bourdieu, P. (1999). *A dominação Masculina*. (Pereira, M. S., trad.). Ed.Celta. Oeiras, Portugal.
- Cardoso, F. A. (2006). A identidade de professores homens nadocência com crianças: homens fora de lugar? *Artigo apresentado em Seminário Internacional Fazendo Gênero 7: Gênero e Preconceitos*. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Castro, N. M. (2010). Representações de Identidades de Gênero e de Sexualidade nos Discursos de Professores de Educação Infantil. *Dissertação de mestrado*. Nilsandra Martins de Castro. -- Campinas, SP : [s.n.].
- Costa, M. C. V. (1995). *Trabalho docente e profissionalismo*. – Porto alegre: Sulina.

- Connell, R. W. (1995). *Masculinidades*. Cambridge: University of California Press.
- Cunha, C. (2009). *Magistério: diretrizes de valorização e impasses*. (v. 14, n. 21, p. 145-154, out). Brasília: Cadernos de Educação: Diretrizes para a Carreira e Remuneração.
- Dalton, M. (1996). *O currículo de Hollywood*. (vol.21 (1), jan/jun.). Educação e Realidade.
- Denzin, N. K. (1989). *The Research Act*. Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall.
- Dias, M. T. F., & Gustin, M. B. S. (2006). *(Re) pensando a pesquisa jurídica*. (2ª ed.) Belo Horizonte: Editora Del Rey.
- Dubar, C. (2006). *A crise de identidades: a interpretação de uma mutação*. (Matos, C., trad.). Porto: Ed. Afrontamento.
- Dubar, C. (2005). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. (Silva, A. S. M., trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Duffy, M. E. (1987). Methodological Triangulation: A Vehicle for Merging Quantitative and Qualitative Research Methods. *Journal of Nursing Scholarship*, 19 (3), pp. 130-133.
- Durkheim, E. (1972). *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. (17ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Forquin, J. (1993). *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar* (Louro, G. L., trad.). Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Foucault, M. (1995). *A arqueologia do saber*. (Neves, L. F. B., trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (1996). *A microfísica do poder*. (Machado, R., trad.). (12ª ed.) Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Foucault, M. (1988). *História da Sexualidade*. Vol.1: A vontade de saber. (11ª ed.) Rio de Janeiro: Graal.
- Gadotti, M., Padilha, P. R., & Cabezero, A. (Orgs.). (2004). *Cidade Educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras America Latina.
- Gebara, I. (2000). *Rompendo o silêncio: uma fenomenologia feminista do mal*. Petrópolis : Vozes.
- Gibbs, G. (2009). *Análise de Dados Qualitativos*. Porto Alegre: Artmed.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (5ª ed.) São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (1995). *Pesquisa Social*. (4ª ed.). São Paulo: Editora Atlas.

- Gregolin, M. R. (2009). Linguagem e história: relações entre a linguística e a análise do discurso. In: Bosco, J. B. C. (org.) *Sujeito e subjetividades: discursividades contemporâneas*. Uberlândia: EDUFU, p.43-72.
- Gregolin, M. R. (1995). *A Análise do Discurso: Conceitos e Aplicações*. Departamento de Linguística - Faculdade de Ciências e Letras - UNESP -14800-901 - Araraquara – SP. Ed. Alfa.
- Goffman, E. (1989). *A representação do eu na vida cotidiana*. (4ª ed.) Petrópolis:Vozes.
- Goffman, E. (1976). *Estigma*. (2ª ed.). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Harding, S. (1993). *A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista*. Estudos feministas. Rio de Janeiro, n.1.
- Hall, Stuart (1999). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Jesus, S. N. (2002). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Jodelet, D. (1989) Représentations sociales : un domaine en expansion. Jodelet, D.(sous la direction de). *Les représentations sociales*. 7e éd. Paris: PUF, [1989] 2003.
- Lefevre, F. (2010). *Pesquisa de Representação Social: um enfoquequaliquantitativo: a metodologia do sujeito coletivo* / Fernando Lefevre; Ana Maria Cavalcanti Lefevre. Brasília: Líber Livro Editora.
- Lima, M. N. S., & Rosas, A. (Orgs.). (2006). *Paulo Freire - Quando as idéias e os afetos se cruzam*. Recife, Ed. Universitária UFPE.
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (1994). *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas.
- Lüdke, M., André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Maingueneau, D. (1997). *Novas Tendências da Análise do Discurso*. 3.ed. SP:Unicamp.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (1999). *Técnicas de pesquisa*. (3ª ed.) São Paulo: Atlas.
- May, T. (2004). *Pesquisa Social: Questões, Métodos e Processos*. (Soares, C. A. S. N., trad.). (3ª ed.). Porto Alegre: Editora ARTMED.
- Minayo, M. C. S. (Org.). (2004). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. (23ª ed.) Petrópolis, RJ: Vozes.
- Moreira, A. S. P., & Oliveira, C. (Orgs). (1998). *Estudos Interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB.

- Moscovici, S. (2009). *Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social*. (Pedrinho A. G., trad.). (6ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Moscovici, S. (1981). On social representation. In: Forgas, J. P. (ed.). *Social cognition*. London: Academic Press.
- Moscovici, S. (1978). *A Representação Social da Psicanálise*. Zahar Editores: Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro.
- Neves, S. F. S. (2008). Emoção que fecunda a razão: gênero nas pesquisas educacionais. *Dissertação (Mestrado em Educação)* USP, São Paulo.
- Nóvoa, A. (1999). *O passado e o presente dos professores*. In: Nóvoa, A. (Org.). *Profissão Professor*. Lisboa: Porto Editora.
- Oliveira, M. S. B. S. (2004). *Representações Sociais e Sociedades: a contribuição de Serge Moscovici*. Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol. 19, Nº 55.
- Orlandi, E. P. (2005). *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. (2ª ed.) Campinas: Pontes.
- Paviani, J. (2008). *Platão & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Pêcheux, M. (2001). Análise automática do discurso (AAD-69). In: Gadet, F., & Hak, T. *Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Ed. UNICAMP.
- Pêcheux, M. (2001). A análise de discurso: três épocas (1983). In: Gadet, F.; Hak, T. *Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Ed. UNICAMP.
- Pêcheux, M. & Fuchs, C. (2001). A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: Gadet, F., & Hak, T. *Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Ed. UNICAMP.
- Pêcheux, M., Haroche, C., & Henry, P. (2007) *A semântica e o corte saussuriano : língua, linguagem, discurso*. In: Baronas, R. L. (org.) *Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.
- Pincinato, D. A. V. (2007). Homens e masculinidades na cultura do magistério; uma escolha pelo possível, um lugar para brilhar (São Paulo, 1950-1989). Tese de Doutorado. USP, São Paulo.
- Rabelo, A. (2010). Professores homens nas séries iniciais: escolha profissional e mal-estar docente. *Revista Educação e Realidade - UFRGS*, Rio Grande do Sul. v. 35(2): 279-298. Maio/agosto.
- Rabelo, A. (2008). A figura masculina na docência do ensino primário: Um “corpo estranho” no cotidiano das escolas públicas “primárias” do Rio de Janeiro – Brasil e Aveiro-

- Portugal. *Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Departamento de Ciências da Educação*. Portugal: Universidade de Aveiro.
- Romanelli, O. O. (1999). *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- Rouquette, M. L. & Rateau, P. (1998). *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Scott, J. (1995). *Gênero: Uma categoria útil de análise histórica*. Educação e Realidade. Vol.20 (2), jul/dez.
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico*. (23ª ed. rev. e atual.). São Paulo: Cortez.
- Szymansky, H. (Org). (2002). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Editora Plano.
- Silva, D. A. (2003). Treinamento de professores para o desenvolvimento da educação social e afetiva: análise comparativa com base nos dados do TRF e do YSR. *Dissertação de mestrado*. Universidade Federal de São Paulo – Escola Paulista de Medicina.
- Silva, T. T. (2000). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. – Petrópolis, RJ: Vozes.
- Souza, B. S. (2010). *Pela mão de Alice: o social e o política pós modernização*. (13ª ed.) São Paulo: Cortez.
- Teodoro, A. (2006). *Professores, para quê? Mudanças e desafios na profissão docente*. Porto: Profedições.
- Trivinhos, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (Grassi, D., trad.). (3ª ed.) Porto Alegre: Bookman.
- Yunes, M. A. M., & Szymansky, H. (2005). Entrevista Reflexiva & Grounded-Theory: Estratégias Metodológicas para Compreensão da Resiliência em Famílias. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*. Rio Grande do Sul, RS, Brasil.

APÊNDICES

APÊNDICE I

CARTA-CONVITE PARA O(A) GESTOR(A)/ DOCENTE



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Professora: Alexandra Paula Cyrino dos Santos Souza

e-mail: alexandrapaula5@yahoo.com.br

Olinda, ____ de _____ de 2013.

Ilmo Senhor _____,

A Educação é essencial à formação e ao desenvolvimento do indivíduo. Quando institucionalizada, a Educação apresenta-se por níveis ou modalidades de ensino, ministrados por docentes habilitados. Na educação de crianças até o terceiro ano do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, identificamos um escasso número de docentes homens.

Assim, vimos por meio desta, convidar-lhe a participar da presente pesquisa, através de uma entrevista semiestruturada a ser realizada em dia e horário pré-agendados.

O objetivo geral identificar as representações sociais da escola e do docente acerca do docente homem que atua no ensino das séries iniciais do Ensino Fundamental, como também, conhecer as concepções desses docentes sobre si mesmo. Sabemos de vossas inúmeras atividades como professor desta instituição de ensino, mas gostaríamos de reiterar nosso convite para participação neste projeto de investigação.

Maiores informações poderão ser obtidas pelo telefone (81) 98066500, ou pelo e-mail alexandrapaula5@yahoo.com.br.

Desta forma, agradecemos antecipadamente à V. Excia pela colaboração neste estudo e aguardamos sua resposta. Ressaltamos que os resultados gerais obtidos através da presente pesquisa lhe serão enviados oportunamente.

Atenciosamente,

Alexandra Paula Cyrino dos Santos Souza.

Professora

Mestranda em Ciências da Educação

Especialista em Ciências da Educação

APÊNDICE II

Guião de Entrevista



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Professora: Alexandra Paula Cyrino dos Santos Souza

e-mail: alexandrapaula5@yahoo.com.br

GUIÃO DE ENTREVISTA

Prezado(a) Gestor(a):

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo identificar as representações sociais da escola e do docente acerca do docente homem que atua no ensino das séries iniciais do Ensino Fundamental, como também, conhecer as concepções desses docentes sobre si mesmo. Não há respostas corretas ou incorretas, no entanto, faz-se necessária franqueza absoluta nas respostas para que possamos obter resultados significativos. Os dados serão mantidos em sigilo e somente utilizados nesta pesquisa.

Agradeço desde já sua atenção e participação.

Q1. Identificação do Entrevistado:

Idade

Gênero

Tempo de formação

Tempo de função

Q2. Dados da Instituição:

Séries

Número de docentes (mulheres)

Números de docentes (homens)

Número de discentes

Q3. Visão do(a) gestor(a) sobre as habilidades inerentes aos docentes.

É comum por parte dos pais e da sociedade como um todo- o discurso de que as mulheres apresentam habilidades inerentes a educação de crianças, ressaltando sua capacidade maternal e seu comportamento dócil e suave. Como gestor(a), o(a) senhor(a) acredita nesta prerrogativa?

Q4. Rejeição ao docente masculino atuante nas séries do Ensino Fundamental I.

Neste estabelecimento já teve algum episódio de rejeição (ação preconceituosa) dirigido ao professor homem?

Q5. Realização de tarefas comuns à profissão docente.

Na sua opinião, existe alguma atribuição comum a profissão docente que os homens (professores) apresentem dificuldades em realizá-las?

Considerando os docentes deste Estabelecimento, o(a) senhor(a) faz alguma observação ao trabalho realizado pelo docente homem em relação ao das docentes do sexo feminino?

Q6. Reação dos pais/ responsáveis frente aos docentes homens.

Os pais/ responsáveis reagem naturalmente ao tomarem conhecimento que o docente de seus/suas filhas é do sexo masculino?

Q7. Feminização das profissões

Após a institucionalização do ensino, a educação de séries iniciais tornou-se uma prática comum entre às mulheres. Segundo o MEC apenas 3% do universo de professores da educação Infantil são homens. Em sua opinião, que fatores explicam este fenômeno (feminização das profissões)?

Os estigmas que apontam a profissão docente para uma profissão feminizada interferem na prática pedagógica do docente homem e/ou nas suas relações interpessoais dentro da Escola (gestores, pais, discentes, colaboradores da escola)?

APÊNDICE III

QUESTIONÁRIO – PAIS/RESPONSÁVEIS	
Olinda – PE	
Q1	Sexo do aluno: ☐ Masculino ☐ Feminino
Q2	Idade do aluno: _____
Q3	Série: _____
Q4	Etnia/ Raça: ☐ Branco(a) ☐ Pardo(a) ☐ Negro(a) ☐ Amarelo(a)
Q5	Qual o grau de parentesco: ☐ mãe ☐ Pai ☐ Parente/ responsável
Q6	Grau de Escolaridade (mãe, pai ou responsável): ☐ Ens.Fundamental I ☐ Ens.Fundamental II ☐ Ensino Médio ☐ outros
Q7	Número de filhos (contando com o aluno): _____
Q8	Número dos integrantes da família que residem no lar: ☐ Dois ☐ Quatro ☐ Três ☐ Cinco ou mais

Q9	Assinale sua faixa de rendimentos mensais: () Até ½ salário mínimo () Mais de ½ até 1 salário mínimo () Entre 1 e 2 salários mínimos () Acima de 2 salários mínimos () Atualmente não tenho renda própria
Q10	É a primeira vez que seu/sua filho(a) estuda com um professor do sexo masculino? () Sim () Não
Q11	Seu/Sua filho(a) apresentou alguma dificuldade de adaptação ao se deparar com um professor do sexo masculino? () Sim () Não
Q12	Para você, o professor homem atuante na Educação Infantil, sofre preconceitos? () Sim () Não
Q13	O bom desempenho profissional do(a) professor(a) de séries iniciais é garantido através por: () habilidades inerentes ao educador () uma formação continuada do(a) professor(a) () experiência de sala de aula naquela modalidade do ensino () Todas as propostas acima () Nenhuma das propostas
Q14	Marque as características que julgue importantes para montar um perfil ideal de professor(a) considerando sua prática pedagógica. () Criativo () Eloquente () Ditador () Enérgico/ viril () Persuasivo () Dócil/ amável () Democrático () Disciplinador () Todas as propostas () Dinâmico
Q15	Marque as profissões que você considera apropriada para mulheres.

	☐ Advogado(a) ☐ Piloto de avião ☐ Enfermeiro(a) ☐ Professor(a) ☐ Motorista ☐ Fotógrafo ☐ Profissional do lar ☐ Todas as propostas
Q16	Seu/sua filho(a) apresentou desenvolvimento significativo durante o decorrer deste ano letivo? ☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei responder
Q17	O professor atual de seu/sua filho(a) apresenta uma ação pedagógica condizente com a sua expectativa para o desenvolvimento do mesmo? ☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei responder

APÊNDICE IV



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Professora: Alexandra Paula Cyrino dos Santos Souza

e-mail: alexandrapaula5@yahoo.com.br

GUIÃO DE ENTREVISTA

Prezado Professor:

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo compreender o processo de feminização do ensino nas séries iniciais do Ensino Fundamental I e conhecer a forma como os docentes homens atuam nesta modalidade de ensino, assim como, suas representações perante a escola e família.

Não há respostas corretas ou incorretas, no entanto, faz-se necessária franqueza absoluta nas respostas para que possamos obter resultados significativos. Os dados serão mantidos em sigilo e somente utilizados nesta pesquisa.

Agradeço desde já sua atenção e participação.

Q1. Identificação do Entrevistado:

Idade

Formação

Tempo de formação

Tempo de função

Série que atua

Q2. Escolha da profissão:

O que o motivou a escolher esta profissão e, atuar nesta modalidade de ensino?

Q3. Valorização profissional:

O senhor sente-se valorizado enquanto profissional?

Q4. Dificuldade Operacional:

Em relação ao trabalho docente, qual a sua maior dificuldade?

As crianças oferecem resistência ao se deparar com um docente homem?

Q5. Preconceito ao docente homem:

O Senhor já foi vítima de preconceito por atuar numa área de ensino onde as mulheres são a maioria?

Q6. Feminização das profissões

Após a institucionalização do ensino, a educação de séries iniciais tornou-se uma prática comum entre às mulheres. Segundo o MEC apenas 3% do universo de professores da educação Infantil são homens. Em sua opinião, que fatores explicam este fenômeno (feminização das profissões)?

Os estigmas que apontam a profissão docente para uma profissão feminizada interferem na prática pedagógica do docente homem e/ou nas suas relações interpessoais dentro da Escola (gestores, pais, discentes, colaboradores da escola)?

Q7. Visão do professor sobre habilidades inerentes a docência:

É comum por parte dos pais e da sociedade como um todo- o discurso de que as mulheres apresentam habilidades inerentes a educação de crianças-ressaltando sua capacidade maternal e seu comportamento dócil e suave. O senhor acredita nesta prerrogativa?

Q8. Projeto profissional:

Qual o seu projeto de vida para o âmbito profissional? Desejar atuar em outra modalidade de ensino?

APÊNDICE IV

Respostas da Entrevista



GESTOR 1

Q1. Identificação

IDADE – 42 ANOS

FORMAÇÃO – GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

TEMPO DE FORMAÇÃO – 04 ANOS

TEMPO DE DOCÊNCIA – 01 ANO

Q2. É comum por parte dos pais e da sociedade como um todo- o discurso de que as mulheres apresentam habilidades inerentes à educação de crianças, ressaltando sua capacidade maternal e seu comportamento dócil e suave. Como gestor(a), o(a) senhor(a) acredita nesta prerrogativa?

R. Em parte, sim; mas também, nem sempre pode se generalizar, porque a docência parte de uma habilidade. Se o profissional é comprometido, isto não depende de gênero, masculino ou feminino, isso não vai interferir.

Q3. Neste estabelecimento já teve algum episódio de rejeição (ação preconceituosa) dirigido ao professor homem?

R. Não, até antes já tivemos outros professores homens e nunca houve (episódio de rejeição).

Q5. Em sua opinião, existe alguma atribuição comum a profissão docente que os homens (professores) apresentem dificuldades em realizá-las?

R. No nosso caso, não. Ele é bastante interativo com a turma. Todas as atividades comuns às atribuições do cargo ele realiza perfeitamente bem. Normal. Porque assim, eles às vezes, tem habilidades de coisas que você vê uma mulher, pelo fato de ser “mulher”, poderia desempenhar melhor; não que seja específico da mulher, não que a mulher pelo fato de ser mulher, tem que saber cozinhar, ela não tem que saber fazer um trabalho artesanal, não é bem

isso, mas agente espera isso da figura feminina e muitas vezes eles fazem (essas tarefas) e muito bem feito.

Q6. Considerando os docentes deste Estabelecimento, o(a) senhor(a) faz alguma observação ao trabalho realizado pelo docente homem em relação ao das docentes do sexo feminino?

R. Muitas vezes até sobressai a alguns colegas de trabalho do gênero feminino, eles surpreendem mesmo. Porque assim, eles às vezes, tem habilidades de coisas que você ver uma mulher, pelo fato de ser “mulher”, poderia desempenhar melhor; não que seja específico da mulher, não que a mulher pelo fato de ser mulher, tem que saber cozinhar, ela não tem que saber fazer um trabalho artesanal, não é bem isso, mas agente espera isso da figura feminina e muitas vezes eles fazem (essas tarefas) e muito bem feito.

Q7. Os pais/ responsáveis reagem naturalmente ao tomarem conhecimento que o docente de seus/suas filhas é do sexo masculino?

R. Bom, no início, houve até certa rejeição; quando ainda não se conhece a figura do professor...então, de início houve não uma rejeição, mas por uma expectativa de como seria a atuação desse professor, mas com o passar do tempo, dos meses, das semanas, se percebeu uma mudança. Hoje tem pais que até preferem e falam “quero tal professor porque gosto do professor fulano, porque trabalham dessa forma...”.

Q8. Após a institucionalização do ensino, a educação de séries iniciais tornou-se uma prática comum entre às mulheres. Segundo o MEC apenas 3% do universo de professores da educação Infantil são homens. Em sua opinião, que fatores explicam este fenômeno (feminização das profissões)?

R. Não é nem o caso de ser a feminização da profissão, digamos que nisso tudo (nesses dados), tem um fundo histórico. Hoje, a gente ver que isso vem mudando, acompanhando ao longo dos anos, mas eu acho assim, o fato de não haver tantos homens dentro da educação, principalmente de anos iniciais, é mais pela valorização do profissional. Eu acho que estar atrelado à valorização profissional. Muitas pessoas não querem, porque ganham pouco, por conta das leis, pelas coisas que envolvem a educação por um todo, então acredito que seja por conta disso.

Q9. Os estigmas que apontam a profissão docente para uma profissão feminizada interferem na prática pedagógica do docente homem e/ou nas relações interpessoais dentro da Escola (gestores, pais, discentes, colaboradores da escola)?

R. Pelo menos assim: com a nossa experiência aqui dentro da escola, não. A gente (os docentes da Escola) não tem isso, e assim, eu noto que agente não tem nenhum problema, até mesmo do título, do rótulo que se dar para o tio, a tia. Portanto, não tem nenhum problema dos alunos com ele e até mesmo dos pais, não há. Pelo menos eu nunca percebi nada disso.

APÊNDICE V

Respostas da Entrevista



GESTOR 2

Q1. Identificação

IDADE – 49 ANOS

FORMAÇÃO – GRADUAÇÃO EM HISTORIA

TEMPO DE FORMAÇÃO – 22 ANOS

TEMPO DE DOCÊNCIA – 13 ANOS

Q2. É comum por parte dos pais e da sociedade como um todo- o discurso de que as mulheres apresentam habilidades inerentes à educação de crianças, ressaltando sua capacidade maternal e seu comportamento dócil e suave. Como gestor(a), o(a) senhor(a) acredita nesta prerrogativa?

R. Em parte, às vezes a figura paterna (representada pelo docente homem) oferece mais segurança à criança que são geralmente criadas por pessoas do sexo feminino. Quando se deparam com alguém do sexo masculino, eles se sentem mais seguros, mais protegidos-sentem-se melhor, tem mais confiança. Aqui na escola tivemos esta experiência, eles agem de uma forma com as professoras e com os professores diferentes, eles se sentem mais importantes.

Q3. Neste estabelecimento já teve algum episódio de rejeição (ação preconceituosa) dirigido ao professor homem?

R.Não. Quando os pais tomam conhecimento que vai passar pelo professor, todo mundo fala “Ah eu quero meu filho com esse professor”, ele trata as pessoas de uma forma diferente, os pais também são bem chegados a ele e ele chega muito perto dos alunos. Às vezes, temos aquele aluno que agente não consegue dialogar, de jeito algum. Com o professor, eu não sei qual mágica, fórmula que ela passa para os alunos, mas os alunos se comportam. Ele não grita; não os intimidam; eu acho que é a falta da figura paterna (em casa).

Q5. Em sua opinião, existe alguma atribuição comum a profissão docente que os homens (professores) apresentem dificuldades em realizá-las?

R. Acho que não. Eu acho o homem completo, às mulheres tem situações que por mais que elas tentem (resolver) não conseguem, as pessoas dizem que as mulheres estão superando os homens, nem todas as áreas elas conseguem superar. Às vezes é uma frustração da gente, querer ser melhor que o homem, mas tem coisas que só o homem consegue desenvolver. Na educação os homens também tem condições de desenvolver, às vezes até melhor que nós, é porque eles não querem essa responsabilidade, por falta de tempo ou a atividade que eles desenvolvem lá fora ocupa maior tempo que a das mulheres e por outras vezes, é porque a gente se acomoda e fala “essa atividade é só pra gente...” deixamos ele de fora, mas eu tenho certeza que eles tem capacidade para tal.

Q6. Considerando os docentes deste Estabelecimento, o(a) senhor(a) faz alguma observação ao trabalho realizado pelo docente homem em relação ao das docentes do sexo feminino?

R. Negativo, não tenho nenhum não, só positivo. Ele se dar bem com funcionários, pais, alunos e assim procura sempre está em interação com as crianças; as vezes, quando eu o vejo triste pergunto: “você está tão triste hoje?” Ele chega, dar um abraço na gente e já desperta aquele carinho aquela atenção.

Q7. Os pais/ responsáveis reagem naturalmente ao tomarem conhecimento que o docente de seus/suas filhas é do sexo masculino?

R. Naturalmente. Inclusive, ele trabalha com as meninas, tem até uma aluna que é deficiente (deficiência múltipla) e aí ela desenvolve (estuda) aqui desde pequenininha, e está trabalhando com ele. De início ela ficou até receosa, mas depois, ela não quer mais sair daquela sala. Tem uma estagiária que está com ele, mas antes não tinha ninguém ele trabalhou com ela normalmente Hoje, ela gosta dele, nem sei como vai ser no próximo ano, quando mudar de professor.

Q8. Após a institucionalização do ensino, a educação de séries iniciais tornou-se uma prática comum entre às mulheres. Segundo o MEC apenas 3% do universo de professores da educação Infantil são homens. Em sua opinião, que fatores explicam este fenômeno (feminização das profissões)?

R. Acho que a mentalidade dos nossos pais. As mulheres tinham que fazer magistério e os homens, não. Eles iam trabalhar como soldado, servir o exército e tiravam o homem de casa, tirava o homem da responsabilidade da educação. Acho que foi do início essa mentalidade, que a pessoa foi criada assim: a mulher era educada para trabalhar com educação e o homem para trabalhar fora, para dá a sustentabilidade financeira.

Q9. Os estigmas que apontam a profissão docente para uma profissão feminizada interferem na prática pedagógica do docente homem e/ou nas relações interpessoais dentro da Escola (gestores, pais, discentes, colaboradores da escola)?

R. Não. Sempre quando ele traz as sugestões mostra, comunica- “diretora, tenho um trabalho a desenvolver”- mostra a coordenadora pedagógica também “eu estou fazendo esse trabalho em sala”; a gente elogia, às vezes faz alguma alteração, mas ele adapta-se, independente de séries. Ele já passou por várias séries, em todas as séries ele se adaptou bem.

APÊNDICE VI

Respostas da Entrevista



GESTOR 3

Q1. Identificação

IDADE – 72 ANOS

FORMAÇÃO – GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

TEMPO DE FORMAÇÃO – 25 ANOS

TEMPO DE FUNÇÃO – 09 ANOS

Q2. É comum por parte dos pais e da sociedade como um todo- o discurso de que as mulheres apresentam habilidades inerentes à educação de crianças, ressaltando sua capacidade maternal e seu comportamento dócil e suave. Como gestor(a), o(a) senhor(a) acredita nesta prerrogativa?

R. Acredito ser melhor, porque os pais (hoje) aceitam mais (melhor), embora também, eu note que o professor que leciona aqui tem muito jeito para criança, porque ele é pai. Os pais de início não aceitam muito, depois se acomodam, arrumam-se. O professor daqui é muito experiente com crianças e acomoda-se bem com a sala.

Q3. Neste estabelecimento já teve algum episódio de rejeição (ação preconceituosa) dirigido ao professor homem?

R. Não. Pode ter acontecido assim uma besteira, como acontece em qualquer sala. Sempre tem pais que reclamam, mas é coisa rotineira, os pais logo se acomodam e se adaptam (ao docente homem).

Q5. Em sua opinião, existe alguma atribuição comum a profissão docente que os homens (professores) apresentem dificuldades em realizá-las?

R.(...) acredito que a mulher tem espírito maternal, mesmo. Pra alguns casos, como por exemplo, uma criança ir ao banheiro, o professor não vai levar, cabe à gestão contribuir no

caso, mas são só alguns momentos. Em relação às atividades manuais ele gosta; por sinal a sala dele é a mais arrumada, ele gosta de enfeitar, tem muita habilidade. Gosta também de apresentar projetos na feira em Olinda, inclusive ganhou o prêmio Anita Paes Barreto (apresentação de projeto pedagógico).

Q6. Considerando os docentes deste Estabelecimento, o(a) senhor(a) faz alguma observação ao trabalho realizado pelo docente homem em relação ao das docentes do sexo feminino?

R. Eu não faço diferença. Seria a mesma coisa. Apenas há algum (docente) mais experiente que o outro. O professor D4 é mais experiente, ele fez pedagogia, ele trabalha como consultor, mas não faço diferença com outros professores não.

Q7. Os pais/ responsáveis reagem naturalmente ao tomarem conhecimento que o docente de seus/suas filhas é do sexo masculino?

R. Alguns (pais/responsáveis) ficam meio temerosos, mas aos poucos eles vão se adaptando. O professor D4 dá uma atenção muito grande aos pais, por ter experiência em atender pais (como consultor).

Q8. Após a institucionalização do ensino, a educação de séries iniciais tornou-se uma prática comum entre as mulheres. Segundo o MEC apenas 3% do universo de professores da educação Infantil são homens. Em sua opinião, que fatores explicam este fenômeno (feminização das profissões)?

R. Justamente porque as crianças são muito ligadas às mães em casa; eles gostariam de encontrar aqui a extensão da maternidade e quando encontra um caso diferente, eles sempre tem um impacto, mas vão se adaptando com o tempo. Com o tempo, muitos pais chegam aqui para parabenizar, dizer que estão gostando do trabalho do professor.

Q9. Os estigmas que apontam a profissão docente para uma profissão feminizada interferem na prática pedagógica do docente homem e/ou nas relações interpessoais dentro da Escola (gestores, pais, discentes, colaboradores da escola)?

R. É muito relativo, pode acontecer em alguns casos, em algum momento; mas tem outras coisas que compensam, eu acho que o prejuízo não seja grande. Existem também professoras que a gente percebe a falta de interesse, pelo menos eu vejo que o professor D4 é um

professor interessado, assíduo, gosta de apresentar trabalhos, estimula os alunos; ele tem capacidade de entender mais de perto a criança, porque ele estudou, ele tem um conhecimento maior, mas isso é relativo, por isso.

APÊNDICE VII

Respostas da Entrevista



GESTOR 4

Q1. Identificação

IDADE – 32 ANOS

FORMAÇÃO – GRADUADA EM HISTÓRIA

TEMPO DE FORMAÇÃO – 5 ANOS

TEMPO DE DOCÊNCIA – 2 ANOS

Q2. É comum por parte dos pais e da sociedade como um todo- o discurso de que as mulheres apresentam habilidades inerentes à educação de crianças, ressaltando sua capacidade maternal e seu comportamento dócil e suave. Como gestor(a), o(a) senhor(a) acredita nesta prerrogativa?

R. Não, nem todas. Isso é uma questão de visão, infelizmente tem professoras que apenas vem aqui para fazer seu trabalho, acha que ser professor é apenas transmitir informações e ponto. Por exemplo, o professor que eu tenho aqui, é muito comprometido com a aprendizagem, ele ver a criança como um todo. Então assim, tem professoras que não quer ser chamadas tias, porque eu acho isso carinhoso nos meninos, eu estava levando um aluno para coordenação para fazer atividades, chegou um menino pra me pedir a benção, entendeu?! Quer dizer isso é coisa deles, eu não tenho problema nenhum em um aluno me chamar de tia “não sou sua tia, não sou parente seu”, eu acho isso grosseiro. Acho que a afetividade não é apenas inerente as mulheres. Inclusive a sociedade está mudando e as mulheres também. Muitas mulheres não são mães ainda, quer dizer, ver a educação como apenas transmissão de conteúdos e ponto, não tem um compromisso maior com a educação cidadã, com a educação de valores; isto (esta concepção) é um resquício do passado, hoje em dia o perfil da docente é bem diferente.

Q3. Neste estabelecimento já teve algum episódio de rejeição (ação preconceituosa) dirigido ao professor homem?

R. Não, em nossa gestão não. Agora, lembro-me quando estava ainda em sala de aula (como professora), que tinha um professor que era contratado, mas por ele ser homossexual, tinha algumas mães que realmente falavam; isso eu lembro, a coordenadora comentava. Mas hoje em dia, eu acho que aos poucos as coisas estão mudando, a questão não é por ser homossexual, temos um monitor (por exemplo) do Mais Educação (Programa instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral) que é homoafetivo, mas ele se dar o respeito, ele se impõe. É uma pessoa altamente respeitada, faz um trabalho fenomenal em relação a dança, a música e ao teatro. Ele tem um respeito muito grande, tanto dos pais como dos alunos. Então, aqui agente tem um trabalho de inclusão, agente faz um trabalho muito grande com os alunos em relação a isso e esse episódio (de preconceito) faz alguns anos, de lá para cá, isso não acontece.

Q5. Em sua opinião, existe alguma atribuição comum a profissão docente que os homens (professores) apresentem dificuldades em realizá-las?

R. Não. Inclusive estava até, uma professora conversando com a gente, e assim... talvez, o homem por ser homem, eu não sei se isso tem relação, porque os meninos. Existem famílias muito desestruturadas. Muitos não têm a presença masculina em casa. Certo dia, estávamos justamente falando isso (com as professoras). A presença do homem facilita, porque ele se impõe. Talvez seja por carência, que os meninos têm quanto a figura paterna. Por exemplo, o professor D3 é 100% em tudo, é um professor completo, já, por exemplo, o professor D2 eu já não o vejo com esse olhar, ele é uma coisa mais seca, está focado apenas na alfabetização dos meninos, em ser um monitor em sala. Mas o professor D3 pensa em todo contexto, trabalha com projetos; isso vai do professor. Eu não atribuo ao gênero, acho que é uma questão de aptidão ou interesse.

Q6. Considerando os docentes deste Estabelecimento, o(a) senhor(a) faz alguma observação ao trabalho realizado pelo docente homem em relação ao das docentes do sexo feminino?

R. Com relação ao trabalho dele (professor D3) nesta sala, ele está fazendo um trabalho fantástico porque os meninos estavam a vontade demais. Então, eu não atribuo ao gênero, porque eu sempre fui professora, eu trabalhei com diferentes idades... eu não gosto muito de

educação infantil... não que eu não goste... eu acho um trabalho muito bonito, mas não faz o meu perfil, porque eu acho que o professor de educação infantil tem que trabalhar com o lúdico... as meninas da creche fazem um trabalho fantástico, e dança, e canta... eu não sei, não faz o meu gênero, mas eu já trabalhei com 2ª e 4ª séries, já trabalhei do 5º ao 9º ano e já trabalhei com EJA a noite, mas a minha turma sempre foi uma turma organizada. Então, eu entrava na sala, a gente organizava a sala... era uma turma contida, independente de gênero. Eu trabalho a noite numa escola do estado que é uma das 10 mais perigosas, mas a minha sala tem ordem, não uma ordem que você impõe; porque eu acho que a autoridade do professor se conquista por outro viés; não é você que impõe ao aluno, ela é outorgada a você pelo próprio aluno. Eu acho que muitos dos professores pensam de maneira diferente, eles impõem (autoridade). Nossa autoridade, na verdade, é outorgada pelo próprio discente. Portanto, não é uma questão de gênero, eu acho isso uma questão de mentalidade e de organização de trabalho. Eu por exemplo, eu não consigo dar aula numa sala barulhenta, mas a gente entra em sala de colegas que os meninos estão de ponta a cabeça e tudo bem, eu não tenho estrutura psicológica para trabalhar no barulho, na bagunça, na zoadá. Mas eu acho que isso não é uma questão de gênero, acho que isso é uma questão de educação do próprio professor e de seu próprio trabalho, de organização, de técnica, de tudo.

Q7. Os pais/ responsáveis reagem naturalmente ao tomarem conhecimento que o docente de seus/suas filhas é do sexo masculino?

R. São interessantes as caras. É quando se pega um ônibus e é uma motorista mulher na verdade... mas quando ele mostra o trabalho, os preconceitos vão sendo quebrados. Então, *a priori* ninguém fala não, mas tem aquelas caras, é incomum. Uma vez, eu achei muito engraçado, um senhorzinho subiu ao ônibus e era uma motorista mulher, ele fez uma cara tão interessante, ela até sorriu. Ele disse: “é uma mulher!” O senhor está com medo (fala a motorista); quer dizer: são preconceitos que agente estabelece, mas quando a pessoa mostra o seu trabalho tudo isso é desmistificado.

Q8. Após a institucionalização do ensino, a educação de séries iniciais tornou-se uma prática comum entre às mulheres. Segundo o MEC apenas 3% do universo de professores da educação Infantil são homens. Em sua opinião, que fatores explicam este fenômeno (feminização das profissões)?

R. Talvez seja cultural, acho que é muito atribuída à mulher a educação de crianças. Por exemplo, eu fui educada para casar e ser professora, estamos em pleno século XXI, eu sou dos anos 80, não sou tão velha assim; mas a minha criação foi casar e ser professora. Então eu acho que é uma questão cultural e histórica, toda profissão tem os seus calos; eu atribuo isso a questão cultural mesmo. Ultimamente está havendo uma inversão de valores, hoje o homem não é mais o principal mantenedor, é mais a história do racha (divisão de despesas); porque na esfera da educação eu observo muito que as professoras geralmente casam com pessoas de uma classe social desfavorável, não sei porque eu observo muito isso. Com relação a valorização do professor, também estamos no lugar que nos colocamos, porque esse discurso de pobrezinho, de coitadinho, de dar aula de qualquer jeito, acho que isso nos desfavorece; você tem que entrar em sala de aula com vontade. Se você entra numa sala triste, mal vestida, não que o professor tenha que usar marca, mas eu acho que a gente tem que entrar de uma maneira apresentável. Então, esses discursos de pobre, porque eu sofro vou para uma escola, vou para outra...

Quem vai admirar você? Quem vai se espelhar no fracasso? Eu condeno muito o discurso dos meus colegas, porque todo mundo que escolheu o magistério, a pedagogia ou qualquer formação docente sabia a condição de trabalho principalmente na rede pública, a questão de salário de valorização e se aceitou é porque procurávamos ou pelo menos parte disso, mudar a história. Existem inúmeras profissões, poderia ser médica ou advogada. Condeno muito, mas o próprio professor prega isso. Porque a gente se espelha naquilo que a gente admira, assim os alunos não vão respeitá-los nem ter admiração. Quem vai se espelhar no fracasso?

Q9. Os estigmas que apontam a profissão docente para uma profissão feminizada interferem na prática pedagógica do docente homem e/ou nas relações interpessoais dentro da Escola (gestores, pais, discentes, colaboradores da escola)?

R. Acho que isso só (acontece) *a priori*, aquela questão do preconceito. Quanto às colegas, não (apresentam preconceito); aqui agente tem professores que estudam, então, temos inúmeros mestres, muitos têm pós-graduação, tem outras redes, eles têm uma cabeça mais aberta. Por exemplo, diferente de algumas colegas de trabalho que eu comecei, quando eu entrei aqui, que eram pessoas que já estão se aposentando, elas eram mais fechadas. Mas agora não. Mas acredito que tem essas barreiras principalmente com os pais, inclusive até com as próprias crianças; mas acho que isso só *a priori*, depois não. Quando você mostra seu trabalho, as coisas amenizam. Na minha época, a gente fazia magistério primeiro, então era

como aquela ligação do magistério com o ballet, tipo magistério é coisa de mulher, na minha turma só tinha mulheres, mas numa turma antes da minha, tinha um rapaz e era muito engraçado. O rapaz fazia de tudo, as danças da escola e tudo mais, mas o pessoal soltava gracinha para ele, mas ele não ligava, porque ele sabia o que queria. Acho que isso começa em casa, vem a questão desvalorização também acho que a gente deveria lutar e se impor contra isso.

APÊNDICE VIII

Respostas da Entrevista



DOCENTE D1

Q1. Identificação

IDADE - 46 ANOS

FORMAÇÃO - GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

TEMPO DE FORMAÇÃO - 09 ANOS

TEMPO DE DOCÊNCIA – 06 ANOS

Q2. O que o motivou a escolher esta profissão e atuar nesta modalidade de ensino?

R. Em princípio eu passei no vestibular da universidade para economia e depois, estudando economia, cursei quatro períodos (02 anos). Simpatizei por educação e fiz minha mudança de curso para pedagogia, me identifiquei, gostei e terminei o curso; terminei a pós-graduação e pretendo fazer, inclusive, carreira no magistério superior, nesta área também, mas não pretendo deixar a sala de aula (de ensinar criança), isso não. Eu estudava economia; estudei quatro semestres de economia e depois que eu conheci o curso, foi que eu percebi minha falta de identificação com o curso, e comecei a pesquisar um curso que eu me identificasse e conheci a pedagogia, comecei a fazer, me identifiquei, gostei muito do curso.

Q3. O senhor sente-se valorizado enquanto profissional?

R. Em parte. Porque quem conhece o meu trabalho, realmente valoriza. Percebem a seriedade com que encaro minhas atividades. Tenho também o reconhecimento dos pais, dos próprios alunos, mesmo alguns (alunos) com problemas sérios de disciplina. Estes muitas vezes, se chegam e me pedem desculpas pelo trabalho que dão - Professor me desculpe, por isso (ou por aquilo) que agente fez- mas entendo que são crianças e tem que ter uma paciência muito grande. Esta é uma fase que algumas coisas que eles fazem são naturais, tem que ser reconhecido como natural, porque eles não deixam de serem crianças (em sala). Não me sinto

valorizado financeiramente, é um lado que precisaria ser reconhecido. O próprio Estado, não diria aquele com que tenho vínculo. O Estado como um todo valoriza pouco o professor das séries iniciais, precisaria um incentivo maior, uma valorização maior, afinal de contas, todas as classes profissionais estão cheias de bons profissionais.

Q4. Em relação ao trabalho docente, qual a sua maior dificuldade?

R. Tempo- para conciliar as atividades e os vínculos. Porque como a gente não tem o reconhecimento financeiro que precisaria, então a gente muitas vezes, tem mais de um vínculo, procuramos outras atividades e isso vai demandando tempo nosso, que muitas vezes a gente não dispunha. Eu estava recentemente fazendo uma revisão nos PCN. Fiz a revisão dos PCN de História e Educação física, final de semana todo. Atualmente eu estou fazendo o curso do PNAIC, que também são nos finais de semana. Então, a família sofre um pouquinho, reclama um pouquinho, mas por isso que às vezes agente tem que abraçar o magistério e gostar muito do que fazemos.

Q5. As crianças oferecem resistência ao se deparar com um docente homem?

R. No início, sim. Houve muita resistência, afinal de contas, muitos (alunos) não têm a figura do pai em casa, de repente eles se deparam com um homem na sala de aula, com a voz diferente, com a postura diferente e com o rigor diferente. Eles realmente sentiram (no começo), porém como eu ensino no 1ºano e esses alunos emergem da educação infantil, muitos me conheciam. Muitos pequeninhos já passavam na minha sala, me cumprimentavam, falavam comigo, diziam querer estudar comigo... Então, por eu já ser conhecido na comunidade, facilitou muito minha atuação como professor, hoje em dia.

Q6. O senhor já foi vítima de preconceito, por atuar numa área de ensino onde as mulheres são a maioria?

R. Sim, até às vezes alvo de brincadeiras, porque não é comum um homem atuar na educação infantil ou no ensino fundamental nas séries iniciais, até porque, como historicamente isso é uma atividade feminina, muitos acham que os homens não deveriam atuar nestas séries. Os pais acham que o professor (homem), é um pouco mais rígido, cobra muito dos alunos. Acham que eu deveria ser mais tolerante, mais maleável, porque os alunos não tem o costume de serem cobrados pelas atividades que realizam em sala de aula. O preconceito vem mais dos

pais, pelo conhecimento limitado, por não saber da atuação do professor ou a atividade que ele faz. Então acham que deveria ser mulheres (as docentes de crianças).

Q7. Após a institucionalização do ensino, a educação de séries iniciais tornou-se uma prática comum entre às mulheres. Segundo o MEC apenas 3% do universo de professores da educação Infantil são homens. Em sua opinião, que fatores explicam este fenômeno (feminização das profissões)?

R. O fator principal da ausência masculina nas séries iniciais e no magistério infantil é a remuneração. Se houvesse uma melhor remuneração, muitos homens estariam nas séries iniciais. O preconceito existe, mas eu diria que é insignificante para afastar o professor da sala de aula. Já a questão salarial é significativa para afastá-lo, até porque como principal mantenedor da casa, ele muitas vezes não quer abrir mão de uma remuneração alta de determinada empresa, para atuar no magistério recebendo bem menos e tendo muitas vezes, até duas vezes a jornada de trabalho que teria numa empresa privada. A falta de conhecimento das empresas (privadas) faz com que não acolham o pedagogo, ainda. Essa mudança vem acontecendo em países da Europa, dos Estados Unidos e do Brasil (no Sul), contudo é recente. Fui convidado para organizar o setor administrativo da Fiat em Goiana. Após a análise do meu currículo (acharam interessante e foi bem valorizado), queriam que eu organizasse o setor administrativo da empresa. Inclusive um dos fatores (dessa escolha) foi minha formação em pedagogia, porque a visão que se tem do pedagogo hoje é que ele é um excelente planejador. Acho que as pessoas estão despertando para essa competência do pedagogo que até então as empresas tradicionais não reconheciam.

Q8. Os estigmas que apontam a profissão docente para uma profissão feminizada interferem na prática pedagógica do docente homem e/ou nas suas relações interpessoais dentro da Escola (gestores, pais, discentes, colaboradores da escola)?

R. Não. Os estigmas não interferem em nada. A postura do professor independente do sexo é a mesma. O docente deve tratar os alunos com carinho, com respeito, cumprir carga horária, repassar conteúdos, trabalhar os assuntos dados em sala. Então, isso independe de sexo.

Q9. É comum por parte dos pais e da sociedade como um todo- o discurso de que as mulheres apresentam habilidades inerentes a educação de crianças-ressaltando sua capacidade maternal e seu comportamento dócil e suave. O senhor acredita nesta prerrogativa?

R. Acredito e verifico isso em sala; até porque, é justamente por esse perfil feminino mais dócil, mais tolerante, mais paciente, que surge a necessidade do homem- mais rígido, mas rigoroso, mais enfático. Acho que a lacuna desse perfil nas casas dos alunos é suprida quando tem um professor em sala de aula do sexo masculino, eles têm isso como espelho de macho, de homem, de pai, que muitas vezes eles não têm em casa. É incomum; eu percebo muitos alunos que chegam perto (do professor),querem um abraço, pedem um beijo, querem simplesmente ficar perto, eles não tem o afago nem o carinho do pai em casa e isso quando tem pai, porque muitas vezes não tem nem a figura paterna para passar essa afetividade tão necessária a formação integral da criança.

Q10. Qual o seu projeto de vida para o âmbito profissional? Desejar atuar em outra modalidade de ensino?

R. Eu já atuo em outra modalidade, como eu já falei eu atuo no ensino fundamental e também como professor universitário. Quero permanecer atuando nos dois, não pretendo me afastar de nenhum dos dois, gosto das duas atividades, respeito e trabalho com mesmo nível de esforço e com o mesmo desprendimento de energia. São características diferentes, mas eu gosto das duas, a única diferença que eu percebo, é que criança não sabe para quê estuda e o adulto sabe, é a única diferença. Então, você para ensinar crianças, tem que também fazer com que eles se interessem; com adultos você não precisa se preocupar com isso, porque eles sabem para o quê se matricularam.

APÊNDICE IX

Respostas da Entrevista



DOCENTE D2

Q1. Identificação

IDADE – 48 ANOS

FORMAÇÃO - GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

TEMPO DE FORMAÇÃO - 04 ANOS

TEMPO DE DOCÊNCIA – 03 ANOS

Q2. O que o motivou a escolher esta profissão e atuar nesta modalidade de ensino?

R. A profissão é o gostar mesmo, gostar de ensinar, de aprender, de pesquisar, de contribuir com a formação da criança e dos jovens. A vontade de ensinar crianças veio a partir da adolescência no início da fase adulta. Nunca pensei em outra profissão. Na verdade eu desenvolvo outras atividades, mas todas ligadas à educação. Eu sou ator, trabalho com teatro, costumo usar o teatro na educação também, os dois casam bem, acho isso muito bom; através do teatro você pode trabalhar matemática, ciências, geografia e história, basta você saber *linkar* bem e você consegue passar o conteúdo através de uma atividade, de uma peça, fica bem mais informação para o aluno, é melhor do que você encher o quadro e achar que deu o conteúdo.

Q3. O senhor sente-se valorizado enquanto profissional?

R. Não, porque o professor deveria ser uma das melhores profissões - em termo de remuneração, conhecimento e condição de trabalho; acho que isso está em uma lista invertida. O médico é tão importante quanto o professor, o advogado é tão importante quanto o professor, o engenheiro é tão importante quanto o professor, mas eles precisaram de um professor para se tornar médico, advogado e engenheiro. Fala-se tanto de investimento para educação, é plano não sei de quê, plano... E esse dinheiro? Vai para onde? Em que instância? Porque na escola ele não chega, se chega, ele não chega por completo. Então a gente tem uma

sala mal iluminada, cadeira desconfortável, ambientes que não são nada convidativos e nem apropriados para crianças ficarem a vontade para aprender ou construir, fica complicado. Quando acabar vem provas, índices, para quê? Até que ponto esses índices são reais? São verdadeiros? Porque a realidade é uma, a gente que está na sala de aula sabe até que ponto o aluno pode ir, até que ponto ele desenvolve, constrói, ler e escreve. Aquelas pesquisas muitas vezes não retratam a realidade. Até que ponto isso (sistema de avaliação) funciona? Não seria bom rever isso? Rever esse tipo de avaliação, provinha, provão, ENEM (avaliações para medir os níveis, para medir o conhecimento do aluno)? É pensado, vem na escola- pesquisar, ver realmente a realidade do aluno- será que não tinha que mudar a forma de averiguar isso? De medir? De avaliar? Porque é muito fácil dizer: eles estão alfabetizados. Até que ponto eles estão alfabetizados?

Q4. Em relação ao trabalho docente, qual a sua maior dificuldade?

R. Em sala de aula é primeiro com a disciplina, eu acho que pra você fazer alguma coisa, você primeiro tem que ter o mínimo de ordem possível, não é ser tipo - ninguém pode olhar de lado, ninguém pode levantar, ninguém pode mexer -mas que eles passem a entender que na sala de aula o momento não é de brincadeira, é de construção, de pesquisa, de descoberta. O momento da brincadeira existe, na hora do recreio, na hora de um intervalo de uma atividade. Acho que a família em alguns casos é omissa. De alguns alunos não, a gente ver que a família está junta, é preocupada e acompanha, e outros casos, parecem que elas mandam as crianças para escola para se livrar das crianças ou para garantir algum benefício que o governo possa dar. Passa isso, se o menino não veio, apanha porque ela perdeu o benefício. A criança não é instruída para vir para cá, porque aqui é um lugar bom, lugar que ela vai conhecer pessoas, socializar os conhecimentos, ter descobertas, construir, crescer- poucos veem com essa mentalidade- acho que muitos veem obrigados. A identidade é essa, trabalhar disciplina na sala de aula que muitos não têm, já vem de casa, a falta de educação doméstica. Educação não é só da escola, a família começa, a gente complementa e a gente dá aquilo que a família não pode dá que é o conhecimento técnico.

Q5. As crianças oferecem resistência ao se deparar com um docente homem?

R. Eu assumi a sala de aula em agosto. Já no segundo semestre, quando eu cheguei eles ficaram meio- quem é? A gente via nos rostinhos deles aquela interrogação e algumas mães foram comentando “O professor é um homem; chato; faz tarefas; manda a gente ficar em

silêncio;”...alguns acharam estranho, mas outros pelo contrário, fui bem recebido pelos familiares, os alunos também foram receptivos.”

Q6. O senhor já foi vítima de preconceito, por atuar numa área de ensino onde as mulheres são a maioria?

R. Eu acredito que preconceito descarado como se diz, não. Mas a gente sente certo preconceito. Na época que eu cursava pedagogia, em estágios, muitas instituições de ensino preferiam mulheres para estagiar na função de professor do ensino fundamental I e isso me incomodava. Por que só mulheres? Apenas mulheres sabem trabalhar com crianças? Só mulheres sabem alfabetizar? Só mulheres sabem conduzir crianças nos primeiros anos? Será que o homem é tão duro, tão áspero, que ele não sabe? Será que ele não tem esse jogo de cintura? Essa percepção? Essa sensibilidade de está trabalhando com criança? E os pais? Se fossem assim uma criança só tinha mãe. Porque o pai está ali, quando precisa ser mais rígido- ele é mais rígido, carinhoso- ele é carinhoso, atenção- ele é atenção, acho que o professor também é um pouco isso. Não precisa ser mais duro em sala de aula , quando ele percebe que o aluno está com algum problema, ele pode chegar e conversar. Fiz isso agora com quatro alunos, chamei separado, perguntei se estavam com algum problema em casa; se estavam precisando de alguma ajuda; se eles estavam com alguma dificuldade; se queriam conversar; e se tivessem alguma dificuldade, algum problema, chegassem pra mim, conversasse “Professor eu não sei isso, me ajude- eu não quero assistir aula, porque estou chateado”.E Por que está chateado? Então, procuro chegar nesse sentido também, mostrar que não sou só o professor que dá aulas, mas que sou um amigo deles e que eles podem confiar e a partir da confiança eles desenvolvem outro lado deles. Talvez pelo bloqueio de alguns de se aproximar, não tenham conseguido.

Q7. Após a institucionalização do ensino, a educação de séries iniciais tornou-se uma prática comum entre às mulheres. Segundo o MEC apenas 3% do universo de professores da educação Infantil são homens. Em sua opinião, que fatores explicam este fenômeno (feminização das profissões)?

R. Com relação às séries iniciais, acho que o preconceito parte de alguns homens mesmo. O preconceito de não ser professor de criancinhas, de não ter que fazer coisinhas, brincadeiras ou dancinhas, vem da própria masculinidade. Esse preconceito bobo que muitos carregam ainda; acham que profissão de homem é engenheiro, médico, mecânico, quando tem muitas

mulheres que desenvolvem essas funções e são muito melhores que muitos homens. Então, eu acho que em relação a sala de aula é mais a questão do preconceito, desse ranço machista, principalmente o que vem da parte norte nordeste do País. Eles acreditam que professor de pequenininho é a tia, é a mulher; o homem não pode. Eu não entendo por quê.

Q8. Os estigmas que apontam a profissão docente para uma profissão feminizada interferem na prática pedagógica do docente homem e/ou nas suas relações interpessoais dentro da Escola (gestores, pais, discentes, colaboradores da escola)?

R. Não. Com relação a mim isso não acontece, porque se eu estou aqui foi uma escolha que eu fiz, eu optei por isso e estou aqui consciente, no dia que eu não acreditar mais nesse processo eu saio; Não vou ficar na rede, porque sou um funcionário público, porque se eu passei nesse concurso, eu passo em outro. Então, quando eu desacreditar que posso construir e contribuir com a formação de crianças e jovens- eu paro. A questão do gênero, não importa. Por exemplo, trabalhar com uma diretora mulher, não tem problema algum. Sempre me relacionei bem em qualquer trabalho, não é o sexo é o profissional, o gestor, seja homem ou mulher, ele tem que desempenhar a função dele de gestor e se ele não fizer, vou cobrar dele (homem ou mulher), coordenação ou secretaria de educação também, a partir do momento que a função é desempenhada por uma pessoa e ela não é bem desempenhada, eu me sentindo prejudicado, sentido meu trabalho prejudicado, vou cobrar. Então nossa relação é muito tranquila.

Q9. É comum por parte dos pais e da sociedade como um todo- o discurso de que as mulheres apresentam habilidades inerentes a educação de crianças-ressaltando sua capacidade maternal e seu comportamento dócil e suave. O senhor acredita nesta prerrogativa?

R. Vou dizer em parte; realmente pode ser que tenha homens que não tenha essa sensibilidade, essa facilidade em tratar com crianças principalmente nas idades de 06, 07, 08 e 09 anos; esse comportamento é nato da mulher, o instinto maternal está presente na vida dela. Para o homem isso não foi colocado tão forte, como é colocado para mulher; então, concordo em parte com isso. Agora em parte não, acho que tem homens que pode desenvolver esse trabalho e muito bem; eles podem revelar um lado deles que até para eles enquanto seres humanos seja maravilhoso; um lado de conhecimento e de capacidade em trabalhar com crianças, de uma forma que ele nunca imaginou e ainda se surpreender por ser bem sucedido nisso.

Q10. Qual o seu projeto de vida para o âmbito profissional? Desejar atuar em outra modalidade de ensino?

R. Não, eu quero continuar trabalhando com educação. Acho que a vivência em sala de aula é importante para o professor e não quero só uma 1ª série, quero uma 2ª, uma 3ª e uma 4ª série. Eu acho legal você pegar desde o 1º ano (antiga alfabetização) até o 5º no pra vivenciar, acompanhar as diferenças; se eu deixar a sala de aula, quero trabalhar com projetos que estejam ligados a sala de aula, como projetos de arte com as disciplinas curriculares, mas sempre a pedagogia, sempre com a informação. Eu trabalhei numa empresa aérea, fazia parte do quadro dos supervisores do aeroporto e fui chamado pelo centro de treinamento para fazer uma capacitação dos multiplicadores de treinamento. Então, eu passei a dar treinamentos para as bases operacionais de todo Brasil, é uma coisa que eu gosto- oferecer formação. Outra área que eu apoiaria na educação, seria a formação de professores, a formação continuada ou projetos especiais com alunos, mas sempre voltado para a educação e para a pedagogia.

APÊNDICE X

Respostas da Entrevista



DOCENTE D3

Q1. Identificação

IDADE – 38 ANOS

FORMAÇÃO –MAGISTÉRIO

TEMPO DE FORMAÇÃO –20 ANOS

TEMPO DE DOCÊNCIA – 06 ANOS

Q2. O que o motivou a escolher esta profissão e atuar nesta modalidade de ensino?

R. Provavelmente foi o castigo de minha mãe, literalmente. Porque eu estava cursando o ensino médio e por algum motivo tinha um professor (que lecionava na escola) e estava fazendo perseguição (contra mim); eu acabei desistindo exclusivamente da matéria dele, como não existia progressão, acabei sendo considerado desistente do ano inteiro. Como castigo de minha mãe, eu tinha que procurar a escola mais próxima de minha casa, e a escola mais próxima de casa, tinha somente o magistério. Comecei gostando da profissão a partir do terceiro dia de estágio, que foi quando vi algum resultado dos conhecimentos aprendidos no segundo ano (magistério).

Q3. O senhor sente-se valorizado enquanto profissional?

R. Financeiramente está muito aquém ainda o nosso salário. Contudo, aqui dentro da rede, os que conseguem desenvolver alguns projetos, são contemplados de alguma forma e tem seu nome em destaque. Então na parte financeira, não, mas na profissional, sim.

Q4. Em relação ao trabalho docente, qual a sua maior dificuldade?

R. Hoje eu acho que se encontra nas relações interpessoais com os alunos, por conta de muitos problemas familiares e do próprio meio (específico aqui do bairro de Caixa d'Água), são meninos muito violentos, onde a atuação das autoridades civis não é tão efetiva. Logo se

perde noção, não existe uma noção de família estabelecida aqui, nas relações entre adultos e crianças não existe um patamar de respeito, nem da parte dos adultos, nem da parte das crianças, o que faz com que o professor, que queira colocar tais atitudes em evidência, seja muitas vezes, criticado e não obedecido por conta do próprio meio. A resposta da família algumas vezes afeta na sala de aula, hoje o maior problema é esse, tanto aqui como na outra escola que trabalho, se perdeu um pouco essa noção de quem é o professor e o que o professor pode fazer pelo indivíduo. Hoje a noção é que o professor é um cuidador de crianças e isso também é passado para os alunos que passam a enxergar o professor, não como alguém que possa realmente ajuda-los, mas como um cuidador, uma babá. Então, pode ser tratado de qualquer forma.

Q5. As crianças oferecem resistência ao se deparar com um docente homem?

R. Eu não digo uma resistência, existe mais um senso de novo. Como a maior parte dos docentes aqui de Olinda 97%,98% do ensino fundamental I, são mulheres, a presença do homem acaba vindo de forma intimidadora, talvez por conta da sua postura. Visualiza muito no homem, o aspecto da rigidez e isso eles captam logo de início o que favorece em alguns momentos o controle, o domínio melhor da turma. Então, como os meninos testemunham isso com proficiência, muitas vezes o menino tem uma conduta com a professora totalmente engendrada e só a presença do homem, dele querer saber o que é, já deixa ele um pouco mais calmos, mais retidos, mais concentrados naquilo ou sem reação. Os meninos nunca me responderam negativamente, acho que por conta da presença masculina impor uma autoridade só por esta ali. Mas, a relação custa de dois corpos, então, isso acaba desmistificando após o contato.

Q6. O senhor já foi vítima de preconceito, por atuar numa área de ensino onde as mulheres são a maioria?

R. Já. Ainda sim, e das próprias colegas. Eu particularmente percebo nas escolas que trabalhei como o único homem, não em todas. Aqui na escola é exceção em relação a isso, mas em outras eu percebo claramente, que posturas tomadas pelo homem são vistas de forma um pouco rude e não são aceitas pelas mulheres. Até o pensamento “Ah você está pensando isso porque é homem; você tem mais tempo para fazer e agente não têm; então confundem muito o que é vida profissional, com vida particular e isso influi nas decisões entre a vida particular e

a vida profissional e o homem também desenvolve muitas vezes os mesmos papéis em casa, papéis até femininos.

Q7. Após a institucionalização do ensino, a educação de séries iniciais tornou-se uma prática comum entre às mulheres. Segundo o MEC apenas 3% do universo de professores da educação Infantil são homens. Em sua opinião, que fatores explicam este fenômeno (feminização das profissões)?

R. Historicamente isso vem acontecendo a partir do final da década de 20, seja no âmbito religioso ou de cunho laico; até a década de 20, o magistério era exercido por homens, nas séries iniciais. Depois com o surgimento das escolas normais, isso passou a ser delegado as mulheres e os homens passaram a atuar nas séries mais avançadas. As séries iniciais exigiam cuidados (carinhos) maiores e os homens impunham certa rigidez, talvez pela sua formação intelectual. A partir daí os homens foram saindo do magistério normal. Isso da década de 90 para cá vem mudando, contudo foi muito breve e ocorreu que esses homens que queriam fazer eram ligados ao grupo LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros), voltando reafirmar o gênero feminino dentro da classe. Então não se conseguiu dissociar ainda disso e quem faz recebe essa nomenclatura, mesmo sem ter tais preferencias sexuais; até as próprias mulheres que faz o curso normal comportam-se com certo preconceito em cima dos homens que estão fazendo. Essa feminização foi imposta pelo Estado e teve início a partir da década 20.

Q8. Os estigmas que apontam a profissão docente para uma profissão feminizada interferem na prática pedagógica do docente homem e/ou nas suas relações interpessoais dentro da Escola (gestores, pais, discentes, colaboradores da escola)?

R..Interfere. O primeiro ponto, é a visão que os pais trazem para sala de aula de que o professor tem tais preferências (sexuais) e por isso, terá tais atitudes. Assim, não serve para educar meu filho e tem que ser substituído por uma mulher; existem momentos que essas atitudes estarão muito evidentes, em outros, dependendo da postura que o professor apresente, será percebido de outra forma; se o professor chegar com aquela visão que eles tinham, de professor antigo que usava palmatória, rígido, esse preconceito cai por terra; agora, se tiver algum gesto voltado para esse tipo de ideologia de gênero, eles passam a tomar uma postura preconceituosa e afeta principalmente o aprendizado dos alunos que passam também a não lhe respeitar.

Q9. É comum por parte dos pais e da sociedade como um todo- o discurso de que as mulheres apresentam habilidades inerentes a educação de crianças-ressaltando sua capacidade maternal e seu comportamento dócil e suave. O senhor acredita nesta prerrogativa?

R. É afirmado. Nós vemos isso constantemente, quem está exercendo a docência, percebe e sente que é mais difícil. Gestos de carinho da parte masculina dentro da docência são interpretados como gestos ligados a homofobia, ou ligados a sedução de menores. O professor homem dentro da sala de aula se autopolícia em todos os gestos, ele não pode abraçar menino e menina porque é pedofilia, mas é obrigado a tratar com carinho, e não pode acariciar, mas é obrigado a tratar com compreensão, e não pode dar colo e assim fica muito difícil ou você assume os riscos daquilo perante a sociedade ou você se omite; em ambos os casos você está se negando. Então, o professor vive num constante dilema de negação.

Q10. Qual o seu projeto de vida para o âmbito profissional? Desejar atuar em outra modalidade de ensino?

R. Depois de 20 anos de carreira, uma pergunta difícil de responder; até porque eu já parei vários cursos, estou no momento cursando pedagogia e Educação Física, mas estão momentaneamente trancados por conta da questão financeira que também afeta a formação, basicamente é isso; eu já parei matemática, história e já parei outros, pois queria sair da classe dos menores para ter um pouquinho de liberdade com os maiores. Isso é uma coisa que nós buscamos, a liberdade de você falar abertamente, de não está se preocupando tanto com a alfabetização. O fato de muitas vezes pegarmos alunos que precisam ser alfabetizados, onde requer mais atenção e nos tiram um pouco a liberdade do ensino; nós queremos dinamizar um pouco, mas na aula, tem meninos que não vão conseguir chegar e isso atrapalha. Então, meu projeto de vida está nisso, ter a formação, me especializar em gestão, dar aparato para eu não perder o campo pedagógico, mas entender melhor o administrativo. A Educação Física é algo que para mim funciona como válvula de escape, uma maneira de eu vivenciar tudo que gosto, de uma forma mais livre, mais aberta, sem está preocupado com roupa ou postura; porque o professor de educação física tem essa liberdade de poder andar de bermuda, poder andar um pouco mais livre para suas atividades; enquanto que o docente em sala de aula, não tem essa mesma liberdade, tem que está muito mais voltado para o cognitivo que o professor de educação física.

APÊNDICE XI

Respostas da Entrevista



DOCENTE D4

Q1. Identificação

IDADE – 46 ANOS

FORMAÇÃO – GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA E PSICOLOGIA

TEMPO DE FORMAÇÃO – 18 ANOS (PEDAGOGIA)

TEMPO DE DOCÊNCIA – 12 ANOS

Q4. Em relação ao trabalho docente, qual a sua maior dificuldade?

R.A minha grande dificuldade hoje, é que a escola que eu estou encontra-se em reforma, está uma complicação. Existe a reforma, existe a criança, você tem que dá um retorno a essa criança. Eu gosto muito de trabalhar diversificado em sala, cada dia a sala está de um jeito diferente, então, a grande dificuldade hoje é a questão do material, das condições físicas a estrutura o retorno e a cobrança. Porque se cobra muito a questão do tempo, você tem que ficar tantas horas, a LDB cobra 200 dias 800 horas, mas não cobra a questão das condições da estrutura. Essa é a grande dificuldade hoje, a questão de estrutura e das condições de trabalho. Outra grande dificuldade é a burocracia, porque quando você quer fazer um passeio, você tem que fazer um projeto, mandar esse projeto, o projeto é avaliado, e na verdade o negócio era pra ontem. Se você pede, é porque você tem um projeto, tem um objetivo. A terceira dificuldade é a questão da família. A família tem que está como parceira e hoje em dia com o advento da bolsa família e de todos os outros projetos, o que se faz? Manda a criança para escola, só manda. Como se só mandar a criança para a escola fosse resolver. Enquanto agente não conseguir resgatar essa família e colocar também responsabilidade, isso será um problema. Porque a escola educa formalmente, mas quem dá a educação primeira- é a família. Ela tem se responsabilizar. Se você conversa com uma mãe e ela diz que não sabe o que fazer com o filho, o professor vai poder fazer o quê, se ela fala isso na frente da criança? Então, tem que se resgatar o objetivo de família. Tem que o professor cobrar a participação da

família na escola. Antigamente, a escola não oferecia material, hoje, as crianças recebem todo *kit* (todos os livros e materiais) e tem delas que um mês já perderam, venderam...

Q5. As crianças oferecem resistência ao se deparar com um docente homem?

R. Não. Com relação a isso, eu nunca tive dificuldade. Sempre tive uma relação muito boa, tanto com as famílias como com as crianças. Sou aquele professor que cobra, mas nunca tive dificuldade. Acho que quando você se propõe a fazer um trabalho, você se doa pra esse trabalho e as pessoas veem que é um trabalho que você realmente está fazendo com vontade, fica mais fácil. Seria mais difícil, se eles não sentissem segurança. Acho que o grande passo é os pais sentirem a segurança no trabalho do professor. Desde quando eu iniciei na rede (com educação infantil), nunca tive dificuldade, inclusive com as meninas, que seria o grande problema dos pais, e pela formação que eu tenho no final das contas acabava fazendo terapia de casais quando vinha o pai e mãe na escola. Uma coisa que foi boa, enquanto professor, foi que antes, quem vinham eram as mães, mas quando eles viram que a(o) filha(a) estava estudando com um professor (homem), eles passaram a vir conversar. Então, agente conseguiu resgatar a presença do pai na escola, porque antes era só a mãe, tudo era apenas a mãe.

Q6. O senhor já foi vítima de preconceito, por atuar numa área de ensino onde as mulheres são a maioria?

R. Não. Em nenhuma das duas áreas, porque psicologia também tem muita mulher, a grande dificuldade é o assédio das mães, mas preconceito, não. Sempre fui muito bem aceito.

Q7. Após a institucionalização do ensino, a educação de séries iniciais tornou-se uma prática comum entre às mulheres. Segundo o MEC apenas 3% do universo de professores da educação Infantil são homens. Em sua opinião, que fatores explicam este fenômeno (feminização das profissões)?

R. Esse é um problema histórico; quando iniciou eram os jesuítas, depois passaram para professores (masculinos) e na década de 20 e de 30, mais ou menos, tinham muitos homens no ensino e tinha também a questão da valorização social do professor principalmente. Nas comunidades e cidades menores o professor era uma referência na cidade. No Brasil colônia sempre tinha um professor ligado a política, depois na década de 50, se valorizou muito a questão de ampliar a quantidade de alunos foi quando as mulheres começaram a entrar, foi

também a questão da independência das mulheres; as mulheres começaram a sair de casa para trabalhar e foram também criadas escolas normais no Brasil, que são os atuais magistérios. Então, essas mulheres ficavam em casa e seus os maridos trabalhavam; geralmente seus maridos eram juízes, eram pessoas que tinham um nome na sociedade. Muitas foram estudar o ensino normal e iam ensinar, porque antigamente tinha muito a questão de que ensinar era dom e esqueciam que o professor tem que se preparar. As mulheresque iam trabalhar tinham um nível social muito bom, então, não precisavam da valorização (financeira) e os homens começaram a migrar para séries mais altas e para outras profissões e na década de 70 com a universalização a educação, o número de mulheres na educação ficaram cada vez maior; foi como a questão da escravatura, aboliram os escravos, mas na verdade, só tiraram da senzala e colocaram na favela; com a educação, foi o que mais ou menos aconteceu, abriram escolas em tudo que é lugar. Existe escola hoje que é uma casa e os homens não se submetem a essa estrutura de trabalho. A grande dificuldade é a estrutura, as pessoas estão fazendo mestrado, doutorado, especialização elas entram e saem em concursos (entram 500 e saem 200 pessoas) , todos os anos... Temos que reverter esse quadro- universalizar com qualidade... porque na China o melhor salário é o do professor, no Japão, o único profissional que o imperador faz referência é o professor. E no Brasil, quem é que faz? Qual a valorização que tem? Quem vai querer participar de uma profissão que todo mundo manda? Tudo que vai acontecer na sociedade, tem que entrar na escola primeiro e sem ter nenhum preparo, pois é só colocando, é só quantidade, é só tempo. As mulheres por ter uma personalidade mais flexível, por aceitar mais, acabaram em maior número na profissão. O professor no Brasil é *MacGyver* (personagem da televisão americana que apresentava grande capacidade inventiva tomada como um exagero, fruto de liberdade artística), não tem lápis, mas ele vai fazer qualquer coisa. Mas na verdade não tem lápis, então não dá, porque é um profissional, tem que ser valorizado; porque se você chegar para juiz e disser que hoje não tem papel, ele não trabalha... Isso é uma questão histórica que tem que se reverter, no dia que se valorizar o professor enquanto profissional em todas as áreas, na integralidade os homens voltam e em todos os níveis. Observamos que é em todos os níveis, não é só no inicial; no inicial logicamente por causa do magistério, porque o que acontecia antigamente (graças a Deus hoje está mudando), você fazia um concurso já com a graduação e ganhava como magistério. Por que isso acontecia, se você já tinha a graduação? E por que quando eles fazem um concurso eles pedem a graduação e conta ponto? Esses fatores facilitam a feminização. Agora hoje issomudou, todo mundo caiu de patamar, todo mundo precisa trabalhar.

Q8. Os estigmas que apontam a profissão docente para uma profissão feminizada interferem na prática pedagógica do docente homem e/ou nas suas relações interpessoais dentro da Escola (gestores, pais, discentes, colaboradores da escola)?

R..Não. Com relação a isso é normal; até porque eu trabalho muito isso e o fato também de eu ser psicólogo facilita esse intercâmbio. Trabalho os temas transversais, a questão da homossexualidade, diversidade de religião, é como se trabalhar a questão do preconceito. Presto consultoria na rede particular, na rede particular, é mais complicado a questão do preconceito, existe uma resistência maior, não pelas crianças, porque as crianças não tem preconceito é pela visão que as pessoas tem em relação a isso. Mas está mudando, é como a história da matemática – porque tem que ser homem, o professor de matemática ou exatas?

Q9. É comum por parte dos pais e da sociedade como um todo- o discurso de que as mulheres apresentam habilidades inerentes a educação de crianças-ressaltando sua capacidade maternal e seu comportamento dócil e suave. O senhor acredita nesta prerrogativa?

R. Não. Independente de ser homem ou mulher você tem que se preparar, logicamente. Você gostar de crianças é o primeiro passo, mas é aquilo, não adianta você dizer que gosta de criança e não ter nenhuma habilidade em sala de aula, então, tem que se preparar. É como a questão do dom, o poder público colocava muito que professor é dom, portanto se é dom, o professor pode trabalhar de qualquer jeito. A questão do tio que Paulo Freire falava, professora sim- tia não; porque o que era o tio na década de 60, era aquela pessoa boa, que faz tudo, que permite tudo; Independente, porque para mim, não tenho nenhum problema quanto a isso, é só uma questão de semântica- chamar tio ou professor...mas, se olharmos a questão do profissional, falta valorização social, que é um projeto político; quando eles quiserem acontecem...o discurso é muito diferente da prática, é muito fácil dizer que vai fazer, mas onde estão as políticas de base, que mudem isso, acabam sempre cobrando do professor. Não deu certo- é o professo; a coisa é tão tendenciosa que todas as matérias (divulgadas nos diversos veículos de informação) indicam que o professor pode e que o professor vai fazer. E as condições? E a valorização?

...Nos Estados Unidos, a criança é acompanhada, a assistente social vai na casa para saber seu histórico, para depois elas irem para a escola; tem os inspetores de bairro que visitam as crianças e as famílias para saber em que condição essas crianças estão e qual é a responsabilidade que esses pais estão tendo com essas crianças. Divulgaram uma pesquisa,

agora a pouco, sobre os pais que acompanham os filhos, 95% conseguem um desenvolvimento satisfatório. E a questão não é só de estrutura, é também da família participar. Em São Paulo o colégio Dante Alighieri no Morumbi foi referência para a elaboração de um projeto; esse projeto foi montado com a mesma estrutura do Dante Alighieri, numa comunidade da cidade, mesmos professores, tudo igual, e só 35% conseguiram atingir o mesmo nível dos alunos do outro colégio. Por quê? Porque há uma estrutura familiar, tem que se ver essa estrutura familiar pra que essa estrutura ajude também, porque só cobrar da família, é aquilo, você só cobra o efeito. E a causa? O que falta muito nas políticas públicas é agir na causa do problema. No dia que eles quiserem cobrar dessas famílias, dando condições a essas famílias, a coisa muda. Porque a Coreia foi assim, há 50 ou 60 anos atrás, ouve um investimento na educação, mas não somente na educação dentro da escola, eles investiram na educação família, em acompanhamento, porque tem muitas famílias que não fazem, porque não sabem; eu tenho um caso aqui na escola, que a mãe e o pai são analfabetos e o menino tem altas habilidades; o menino se alfabetizou com 3 anos e não foram nem o pai, nem a mãe, porque eles não sabiam ler ou escrever. Ele hoje está no Ginásio Pernambucano, numa boa estrutura. Tem outro caso, que o pai e a mãe também não sabiam ler ou escrever, mas conseguiram alguém para ajudar. O professor passa com um aluno cerca de 4 horas, quem passa maior tempo é família. Eu sempre digo “ Hoje ele é meu aluno, mas ele vai ser seu filho a vida toda, busquem, deem condições, procurem... não falo a questão do dinheiro, sentem, olhem no olho, dê um abraço vejam a questão afetiva, valorizem a criança. Se vocês não souberem tem meios de se informar, podem chegar aqui e conversar” porque eu estou sempre aberto para eles conversarem, é importante esse suporte para família... Então, a busca é essa, um conjunto; agora nós enquanto professores, ficamos numa situação muito complicada, porque o professor tem uma quantidade de alunos, uma quantidade de conteúdos e vai ter aluno que vai desenvolver uma consciência cidadã, mas o que adianta ter uma consciência cidadã e não saber ler e escrever... Fiz um projeto para Anita Paes Barreto (de interpretação), ganhei um prêmio, porque o que me incomodava era eles saber ler e não saber interpretar. O que falta é isso, não adianta só cobrança em cima do professor, isso independente do gênero, porque se for assim, você nem vai ter mais professor. Quem vai querer trabalhar nessas condições? Hoje existe um *déficit* de professores da área de exatas de 250 mil em nível de Brasil, eles fazem concurso e não aparecem. Quem vai querer ficar numa sala com 45 alunos, ser agredido e não poder fazer nada?.

Q10. Qual o seu projeto de vida para o âmbito profissional? Desejar atuar em outra modalidade de ensino?

R. Penso. Tenho um projeto. Estou em contato com o pessoal da UNICAMP (Universidade de Campinas), com uma orientadora, para ver a questão do mestrado, estou querendo unir as duas áreas educação, neurociência com a questão da psicologia que aqui em Pernambuco, é muito complicado. Na verdade, eu queria montar um núcleo que desse suporte ao professor, essa questão da afetividade, da valorização, onde pelo menos uma vez por mês por mês, eu visitasse as escolas para fazer uma dinâmica com esses professores; assim, eles poderiam colocar pra fora, dizer o que estão sentindo, quais são os sonhos e os pesadelos também; trabalhar em cima disso, ou seja, trabalhar com educação, mas em outro âmbito e com os alunos também, mas para isso eu preciso de tempo, em sala de aula fica muito complicado, mas eu penso, tenho esse projeto; eu vou realizar, se não for em Olinda será em outro lugar, mas eu quero muito trabalhar o professor, a afetividade, o sentimento; pretendo continuar com educação (com crianças) porque educação é fascinante, cada dia é um dia, nunca um dia é igual ao outro, é um laboratório e você tem um retorno rápido, porque você trabalha com ser humano. A pior coisa do mundo é você desistir de uma pessoa. Na educação a qualquer momento pode acontecer, tenho alunos que passavam 02 anos e não faziam nada, de repente – um *insight*– saíram lendo; eu penso em realizar um trabalho voltado para essa área.

APÊNDICE XII

Respostas da Entrevista



DOCENTE D5

Q1. Identificação

IDADE – 29 ANOS

FORMAÇÃO – MAGISTÉRIO E GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

TEMPO DE FORMAÇÃO – 12 ANOS (MAGISTÉRIO)

TEMPO DE DOCÊNCIA – 05 ANOS

Q2. O que o motivou a escolher esta profissão e atuar nesta modalidade de ensino?

R. Na escola onde eu estudava, tinham alguns familiares meus que estudam lá, alguns primos e conhecidos. Eles foram para esse lado do magistério e foi quando eu despertei também o interesse.

Q3. O senhor sente-se valorizado enquanto profissional?

R. Acho que hoje as coisas estão aparentemente melhor, depois da aprovação do Piso Salarial Nacional. Mas temos muitas coisas ainda para conquistar.

Q4. Em relação ao trabalho docente, qual a sua maior dificuldade?

R. De início tinha mais dificuldade, por não saber atuar com crianças menores. Sempre atuei em séries mais altas como o 4º e o 5º ano. Era mais a adaptação dos pais comigo e com as crianças. Eu fui adquirindo experiência, vendo colegas de trabalho e absorvendo seus conhecimentos.

Q5. As crianças oferecem resistência ao se deparar com um docente homem?

R. De início eles ficam muito surpresos, que na maioria das vezes eles não têm professores do gênero masculino, mas sim feminino. Com o passar do tempo dentro de um mês em média, eles conseguem se adaptar e atuam normalmente.

Q6. O senhor já foi vítima de preconceito, por atuar numa área de ensino onde as mulheres são a maioria?

R. Sim. Logo quando eu entrei em Olinda o preconceito era maior, porque ainda estavam surgindo entradas de novos professores do gênero masculino na educação. Alguns pais achavam estranho esse fato, eles não falavam verbalmente, mas agente percebia através das atitudes. Já as colegas de trabalho nem tanto, elas ficavam surpresas, mas nunca senti rejeição por parte delas.

Q7. Após a institucionalização do ensino, a educação de séries iniciais tornou-se uma prática comum entre às mulheres. Segundo o MEC apenas 3% do universo de professores da educação Infantil são homens. Em sua opinião, que fatores explicam este fenômeno (feminização das profissões)?

R. Eu acho que é mais cultural mesmo. É a questão cultural, o ensino deve ser ministrado só pelas mulheres; os homens também tem certo preconceito em atuar em área que acham que só as mulheres podem exercer. A própria sociedade às vezes exige isso também, os homens devem seguir a área de engenharia, ou então, serem médicos, advogados ou professores do ensino médio.

Q8. Os estigmas que apontam a profissão docente para uma profissão feminizada interferem na prática pedagógica do docente homem e/ou nas suas relações interpessoais dentro da Escola (gestores, pais, discentes, colaboradores da escola)?

R. Às vezes sim. Porque elas acham que a gente não pode dominar certos conteúdos ou certa habilidade e acham que só entre elas podem acontecer alguns tipos de trabalhos. Mas o tempo veio mostrando que não, quando eu passei a me inserir mostrar que também tenho essa habilidade de participar, esses estigmas foram caindo

Q9. É comum por parte dos pais e da sociedade como um todo- o discurso de que as mulheres apresentam habilidades inerentes a educação de crianças-ressaltando sua capacidade maternal e seu comportamento dócil e suave. O senhor acredita nesta prerrogativa?

R. Certa parte é verdade sim. Mas assim, no magistério os professores sempre me passavam isso, essa questão de trabalhar com o lado fraternal, paternal, como se fosse o irmão ou o pai. Então, eu aprendi um pouco isso, aprendi essa habilidade de tratá-los com mais carinho e

afeto para que pudesse acolhê-los de uma forma melhor. Com os pequenos às vezes isso é mais difícil, eles são muito acostumados a mulher, porque veem como a mãe deles ou avó, geralmente são criados pela avó. Portanto, no começo eles se atrapalham um pouco.

Q10. Qual o seu projeto de vida para o âmbito profissional? Desejar atuar em outra modalidade de ensino?

R. Sim, eu pretendo. Concluindo agora a graduação, eu também penso em enveredar para o lado do mestrado, posteriormente atuar em nível superior, mas isso não implica dizer que eu não goste de atuar na educação infantil, eu gosto muito mesmo. Não desejo sair dessa área, mas desejo novas experiências.

Anexos

ANEXO I



Prefeitura Municipal de Olinda SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

- ESTA LISTA FOI SENDIDA E AUTORIZADA PARA A UTILIZAÇÃO EM NOSSO ESTUDO PELO DRH DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE OLINDA ATRAVÉS DE E-MAIL.

RELAÇÃO DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

01	ESCOLA MUNICIPAL AGEU MAGALHÃES Rua Ageu Magalhães, nº29, Vila Popular 3439-0635
02	ESCOLA MUNICIPAL ALBERTO TORRES Alto Santa Casa, S/N – Alto da Conquista (Próximo ao Cemitério Jardim Metropolitano) 3498 5131
03	ESCOLA MUNICIPAL ALLAN KARDEC Av. Professor Andrade Bezerra, 826, Salgadinho 3242-0635
04	ESCOLA MUNICIPAL ALEXANDRE BARBOSA LIMA Rua Francisco Gomes, S/N- Caixa D'Água (Descer na Estrada do Córrego do Abacaxi, Escola em frente ao Posto de Saúde de Caixa d'água)
05	ESCOLA MUNICIPAL ALTO DA MACAÍBA Rua 18 de Fevereiro, 353 – Alto da Macaíba – Águas Compridas (Nas proximidades do Colégio Capitão Luis Reis) 8677-8193
	ANEXO I: São João Rua São João, 206 Alto da Macaíba – Águas Compridas
06	ESCOLA MUNICIPAL ALTO DO SOL NASCENTE 4ª Travessa N. Sra da Conceição, s/n - Águas Compridas (Próximo ao antigo Campo do Palmeiras) 3443-0042
07	ESCOLA MUNICIPAL ANTÔNIO CORREIA DA SILVA Rua Tijuca, 892 - Alto Jd. Conquista, Águas Compridas (Antes do Terminal de ônibus de Águas Compridas) 3498-5133
	Anexo I - Alto da Redenção Rua da Educação, s/n Alto da Conquista
	Anexo II – Apóstolo Rua Asteca, s/n - Alto da Conquista
08	ESCOLA MUNICIPAL BASE RURAL Sítio Ouro Preto - S/N - Ouro Preto - Olinda

	Anexo I - Nossa Senhora Aparecida Rua Berlim, 120 Cgo da Bondade – Águas Compridas
	Anexo II - Nossa Senhora do Carmo (Creche Severinos) Rua Monte Alegre, 140 Ouro Preto (Rua do Motel Chalé)
09	ESCOLA MUNICIPAL BEM ESTAR SOCIAL Rua do Pacificado, nº95 Águas Compridas 3181-4043
10	ESCOLA MUNICIPAL LAR ESPÍRITA BEZERRA DE MENEZES Av. Governador Agamenon Magalhães, nº29, Vila Popular, CEP:53.230-010 (Em frente a Loja Moto Mais da Honda) 3429-6732(Orelhão)
11	CAIC - CENTRO INTEGRADO DE ATENÇÃO À CRIANÇA PROFª NORMA COELHO Av. Presidente Kennedy, S/N - Peixinhos 3301-6313
	Anexo I - Centro Social Julia Alencar Rua Floresta, nº 4 – Peixinhos (Próximo a Delegacia de Peixinhos)
12	ESCOLA MUNICIPAL CEL. JOSÉ DOMINGOS DA SILVA Rua Dracena S/Nº - Quadra E 9 - Ouro Preto (Próximo ao Restaurante Pé de Porco) 3439-3437
	Anexo I - Dom Helder Câmara 2ª Travessa Lagoa Azul, s/n (Vila Manchete - Ouro Preto) (Próximo a Antena da Antiga Manchete)
13	ESCOLA MUNICIPAL CENTRO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL Rua 06 de Janeiro, 47 -Águas Compridas (Próximo ao Terminal de ônibus Nova Olinda) 3443-0287
14	ESCOLA MUNICIPAL CLAUDINO LEAL Av. Potiguar, S/N - Cidade Tabajara (Próximo a Igreja Católica) 3437-6481
15	CRECHE MUNICIPAL MÃE OUTRA Rua Jorge Albuquerque Carvalho, 142 – Peixinhos (Próximo a Igreja Presbiteriana) 3244-3857
16	CRECHE MUNICIPAL NORMA COELHO Av. Presidente Kennedy, S/N - Peixinhos 3427-9887
	Anexo I - Creche Nossa Senhora da Ajuda Rua Oscar Carneiro, 259 - Peixinhos 3421-3216
17	CRECHE MUNICIPAL SANTA BARBARA 7ª Travessa dos Golfinhos, Ouro Preto - (Próximo a Antena da Antiga Manchete)

18	ESCOLA MUNICIPAL CRIANÇA FELIZ Rua Joaquim Mendes Da Silva, 218 - Alto Da Mina (Entra na Rua da loja Flash Som) 3439-9590
	Anexo I - Dom Vital Rua João Rosendo, 316 – Jatobá
	Anexo II - Creche COOPLAV Av. Chico Sciense, 530 – Bultrins
19	ESCOLA MUNICIPAL CRUZADA SOCIAL STª LUZIA Rua Nelson Melo Paes Barreto, 425 - Águas Compridas (Próximo ao Buraco do Afonso) 3443-5861
20	ESCOLA MUNICIPAL DOM AZEREDO COUTINHO Av. Presidente Kennedy, 660 - São Benedito 3444-4284
	Anexo I – Azeredinho Rua: João Pessoa, nº419, Sapucaia de Fora
21	ESCOLA DOM JOÃO CRISÓTOMO Praça Nossa Senhora do Monte, sem nº, Monte 3439-2104
22	ESCOLA MUNICIPAL DOM JOÃO COSTA Rua Prefeito Manoel Regueira, nº49, Bultrins 3081-2674
23	ESCOLA MUNICIPAL DONA BRITES DE ALBUQUERQUE Rua Cleto Campelo, S/N - Bairro Novo (Por trás do Extra) 3429 -7228
	Anexo I – Creche Lar Meimei Rua: João Manguinho, nº140, Bairro Novo
	Anexo II – Creche Emanuel Praça Dantas Barreto, nº 15 - Farol
	Anexo III – Creche Shekiná Rua: Monte Alegre, nº 300, Ouro Preto
	Anexo IV – Bolsa Família Rua: Cândido Pessoa, nº 425, Bairro Novo (Por trás do Extra)
	Anexo V – Dona Lindú Rua: João Ubaldo de Miranda, nº 34, Bonsucesso (Próximo a Igreja Nossa Senhora de Fátima)
24	ESCOLA MUNICIPAL DOZE DE MARÇO Av. Potiguar, 70 - Cidade Tabajara 3437-2307
25	ESCOLA MUNICIPAL DR. JOSÉ MARIANO Estrada De Águas Compridas, 269 – Águas Compridas 3443-5810

	Anexo I - WM5 Av. Jardim Brasil S/N - Peixinhos
	Anexo I - WM5 Av. Jardim Brasil S/N - Peixinhos
26	ESCOLA MUNICIPAL 19 DE SETEMBRO Estrada de Águas Compridas S/N – Águas Compridas 3449-4720
27	ESCOLA MUNICIPAL DR. MANOEL BORBA Rua Benjamin Constant, S/N - Sítio Novo
	Anexo I – Associação dos Moradores do Caranguejo Rua: Herculano Bandeira , nº 254
28	ESCOLA MUNICIPAL DUARTE COELHO Rua Do Bonfim, 315 - Carmo 3493-0405
29	ESCOLA MUNICIPAL GREGÓRIO BEZERRA Rua Santana ,S/N - Jardim Atlântico 3431-5109
	Anexo I – Lar Transitório de Christie Rua: José Vitório Cabral Neto, S/N, IV etapa de Rio Doce
30	ESCOLA MUNICIPAL ELPÍDIO DE FRANÇA Alto Nova Olinda,nº 3443-8162 (Orelhão)
31	ESCOLA MUNICIPAL IRACEMA PIREZ Rua Maria dos Prazeres nº 775 Jardim Brasil V
32	ESCOLA MUNICIPAL ISAAC PEREIRA Rua Olegário Mariano, 112 - Jardim Atlântico 3431-5736
	Anexo I – Creche Bartolomeu Aroucha Rua Professor Olimpio Magalhães, nº 80, Jardim Atlântico
33	ESCOLA MUNICIPAL IZAULINA DE CASTRO E SILVA Quadra: C 14 S/N Ouro Preto (Após A Facho) 3439-9296
	Anexo I – Creche Santa Ana Rua: Faizão, Qd. C 8, S/N, Ouro Preto
34	ESCOLA IZABEL BURITY Av. Brasil, s/nº, III etapa, Rio Doce 3181-4723 / 3181-4722
35	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR JOÃO FRANCISCO DE SOUZA Rua: Humberto de Lima Mendes nº 405, Jardim Fragoso

	3429-5336
36	ESCOLA MUNICIPAL LIONS DIRCEU VELOSO Rua Pref. Manoel Regueira, S/N – Bultrins 3439-4585
37	ESCOLA MUNICIPAL MARCOLINO BOTELHO Rua Cláudio Nigro, 303 – Salgadinho 3242-4139
38	ESCOLA MUNICIPAL MARIA DA GLÓRIA ADVÍNCULA Rua Do Guadalupe, 438 - Guadalupe 3439-5659
	Anexo I – Espaço Aberto Rua: Dom Bonifácio Jansen, nº 105
39	ESCOLA MUNICIPAL MARIA JOSÉ DOS PRAZERES Rua General Sampaio, 48 E 54 Caixa D' Água 3443-5872
40	ESCOLA MUNICIPAL METODISTA GLADYS OBERLIN Estrada De Caixa D' Água, 437 - Caixa D' Água 3443-5187
41	ESCOLA MUNICIPAL MÍNIMA EBENEZER GUEIROS Av. Carlos de Lima Cavalcante, nº 5075, Rio Doce 3431-5159
42	ESCOLA MUNICIPAL MINISTRO MARCOS FREIRE Av. Pirâmides S/N- Alto do Sol Nascente- Águas Compridas 3443-0044
	Anexo I- Monte Alverne Rua Mário Gonçalves Medeiros, 425- Alto da Bondade
	Anexo II- São Francisco de Assis Estrada da Mirueira, 520
43	ESCOLA MUNICIPAL MIZAEI MONTENEGRO FILHO Rua Catarina Batista de Alencar, 791- Casa Caiada 3432-6591
	Anexo I- UEI- Unidade Educacional Infantil Rua Catarina Batista de Alencar, 791- Casa Caiada
44	ESCOLA MUNICIPAL DE 1º GRAU MONSENHOR FABRÍCIO Av. Antonio da Costa Azevedo, S/N- Peixinhos 3426-3338
45	ESCOLA MUNICIPAL MONSENHOR VIANA Travessa do Comensariado nº28 – Caixa D'Água 3181-4837 / 3181-4838
46	ESCOLA MUNICIPAL MONTE CASTELO

	Av. São Batista, 491- Rio Doce 3491-0939
	Anexo I- Temístocles de Andrade Rua 28, nº 125- V Etapa Rio Doce
	Anexo II- Nova Conquista Rua das Gardêneas S/N 1ª Etapa de Rio Doce
47	ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA DO MONTE Rua Irmã Gertrudes nº 50- Bultrins 3429-7001
48	ESCOLA NOSSA SENHORA DE LOURDES Rua Alto do Comber, nº 126, Alto do Cajueiro 3443-2433
49	ESCOLA NOSSA SENHORA DO SAGRADO CORAÇÃO Rua Cel. João Ribeiro, nº360, Bairro Novo
50	ESCOLA MUNICIPAL NOVA OLINDA Alto Nova Olinda, 133- Águas Compridas 3443- 1960
	Anexo I- Guiomar Barbosa Av. Batalha do Tuiti- Sapucaia
51	ESCOLA MUNICIPAL PASTOR DAVID R. BLACKBURN Av. Hamurabi, S/N- Alto da Bondade 3443-5081
	Anexo I- Creche Gente Nova Rua da Linha, S/N- Alto da Bondade
52	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR HELIO FERREIRA MAIA Rua São José do Monte, 283- Ouro Preto 3439-9886
53	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR WILSON DE SOUZA Rua Guiomar Figueiredo Matos Gouveia, 47- Jatobá
	Anexo I- Creche Tancredo Neves Rua Romeu Jacobino Figueiredo, 260- Ouro Preto
	Anexo II- Cantinho Feliz
54	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA CLEIDE BETÂNIA DO AMARAL Rua Austrália, S/N- Alto do Cajueiro 3443-1794
55	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA JOANA SENA Rua da Boa Vontade, S/N- Aguazinha 3444-4445
	Anexo I- Guiomar Barbosa

	Rua Teresópolis, 10- Sapucaia de Dentro
	Anexo II- Associação dos Moradores de Sapucaia de Dentro 1ª Travessa Severino Simião, 89- Sapucaia de Dentro
	Anexo III- Guiomar Barbosa Rua Clarice S/N- Jardim Brasil V
	Anexo IV- Centro de Desenvolvimento Integral Vida III Rua Maria do Socorro S/N- Jardim Brasil
56	ESCOLA MUNICIPAL PRÓ-MENOR Rua C 06 nº 15- I Etapa Rio Doce 3492-6603
	Anexo I- Associação JK Rua Severina Barbosa de Andrade S/N 4ª Etapa de Rio Doce
57	ESCOLA MUNICIPAL RECANTO DA ARTE E DO SABER Travessa da Rua Santo Amaro, 64 E 38- Peixinhos 3427-5793
	Anexo I- Guiomar Barbosa Rua Nova nº 37- Sapucaia de Dentro
58	ESCOLA MUNICIPAL REVERENDO JULIÃO FERREIRA Rua: Alto Nova Olinda, nº 95, Águas Compridas 3302-1859
59	ESCOLA MUNICIPAL ROTARY DE OLINDA Rua Jerônimo De Albuquerque,s/n – Varadouro
	Anexo I – Creche Imaculada conceição Rua: Rodrigues Alves, nº 118, Santa Tereza, CEP: 53.010-360
60	ESCOLA MUNICIPAL SÃO BENTO Rua Presidente Kennedy nº10 – Monte Olinda 3493-9722 / 3181-4034 / 3181-4035
61	ESCOLA MUNICIPAL SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS Rua Frei Afonso Maria, 199, Amaro Branco
62	ESCOLA MUNICIPAL SARA KUBITISHEK Av. Nacional, nº 268, Peixinhos 3241-4849
63	ESCOLA MUNICIPAL SANTA TEREZA Av. Olinda, 245, Varadouro
64	ESCOLA MUNICIPAL VEREADOR JOSÉ MENDES DE LIMA Estrada De Passarinho,,S/N Passarinho 3443-0016
	Anexo I – Igreja Presbiteriana de Passarinho Estrada de Passarinho, nº935, Passarinho

PREFEITURA MUNICIPAL DE OLINDA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E DESPORTO

ESCOLA _____ FONE _____
ENDEREÇO _____
ATO DE FUNCIONAMENTO _____ D.O. _____ Cadastro Escolar _____
ALUNO _____
PAI _____
MÃE: _____
DATA NASC _____ Natural de: _____ Nacionalidade _____

HISTÓRICO ESCOLAR DE ENSINO FUNDAMENTAL E CICLOS

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

A Secretaria de Educação e Desporto de Olinda implementou o ensino fundamental obrigatório de 9 anos (nove) anos, com matrícula inicial aos 6 anos de idade, sendo os cinco primeiros anos de ensino, organizados em forma de ciclos, conforme Lei Federal 9394/96 art. 23 combinado com o art. 32, § 1º e Instrução Normativa nº 1/2006

1º Ciclo – Com duração de 3 anos

2º Ciclo – Com duração de 2 anos

O aproveitamento do aluno será registrado em forma de parecer

O mínimo exigido para a aprovação é um padrão mínimo de aprendizado alcançado e 75% de frequência do total de horas letivas

O aluno é aprovado ou reprovado apenas no último ano de cada ciclo, tendo direito a continuidade nos demais anos.

DISPENSA DE EDUCAÇÃO FÍSICA () BASE LEGAL

DISPENSA DE ENSINO RELIGIOSO () BASE LEGAL

CICLO ANO	SERIE	ANO	C H	RESULTADO	ESTABELECIMENTO	MUNICÍPIO	ESTADO
1º CICLO	1º ANO	____	____	____	_____	_____	____
	2º ANO	____	____	____	_____	_____	____
	3º ANO	____	____	____	_____	_____	____
2º CICLO	1º ANO	____	____	____	_____	_____	____
	2º ANO	____	____	____	_____	_____	____

NIS _____

OBSERVAÇÕES

HISTÓRICO ESCOLAR – ENSINO FUNDAMENTAL - CICLO			
PARECER DESCRITIVO DO ALUNO	CICLO	ANO	
DISCIPLINAS			
Língua Portuguesa:			
Matemática:			
História:			
Geografia:			
Ciências:			
Arte:			
Educação Física:			
Ensino Religioso:			
Unidade de Ensino:		Fone:	
Ano	Cidade OLINDA	Estado: PERNAMBUCO	Dias Letivos:
Percentual de Frequência		Carga Horária:	
<u>PARECER FINAL SOBRE A CONTINUIDADE DOS ESTUDOS DO(A) ALUNO(A)</u>			
O ALUNO TEM DIREITO À CONTINUIDADE DOS ESTUDOS NO ANO DO CICLO, E/OU NA SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL.			

Olinda, / /

Secretário(a) – Matrícula

Diretor(a) – Matrícula