

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

MARCIANO ANTONIO DA SILVA

**“QUANDO O PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS É UM HOMEM”:
Identidade, masculinidades e docência em escolas da Rede Municipal de
Caruaru-PE**

Caruaru-2017

MARCIANO ANTONIO DA SILVA

**“QUANDO O PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS É UM HOMEM”:
Identidade, masculinidades e docência em escolas da Rede Municipal de
Caruaru-PE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (CAA), como requisito parcial para graduação em Pedagogia/obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Área de concentração: Ciências Humanas

Orientadora: Profa. Dra. Allene Carvalho Lage

Caruaru-2017

Catálogo na fonte:

Bibliotecária – Paula Silva – CRB/4-1223

S586q Silva, Marciano Antonio da.
“Quando o professor dos anos iniciais é homem”: identidade, masculinidade e docência em escolas da rede municipal de Caruaru-PE. / Marciano Antonio da Silva. – 2017.
60f.;il.: 30 cm.

Orientadora: Allene Carvalho Lage.
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Pedagogia, 2017.
Inclui Referências.

1. Professores (Caruaru-PE). 2. Homens - Identidade. 3. Masculinidade (Caruaru-PE). 4. Prática de ensino (Caruaru-PE). 5. Escolas municipais (Caruaru-PE). I. Lage, Allene Carvalho (Orientadora). II. Título.

370 CDD (23. ed.) UFPE (CAA 2017-172)

MARCIANO ANTONIO DA SILVA

**“QUANDO O PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS É UM HOMEM”:
Identidade, masculinidades e docência em escolas da Rede Municipal de Caruaru-PE**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Aprovado em: 17 / 07 / 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Allene Carvalho Lage (Orientadora)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Me. Rafael Lima Vieira

Instituição: Escola Maria da Glória-BMD-PE

Prof. Me. Sérgio Antônio Silva Rêgo

Instituição: Escola Elisete Lopes de Lima Pires-CRU-PE

AGRADECIMENTOS

Muitas foram as pessoas que me acompanharam e estiveram comigo no processo de graduação. Sou grato a todos/as pela partilha e por cada momento vivido. Tenho a plena convicção de que estive cercado pelas melhores pessoas.

Assim, agradeço

a Deus por me acompanhar e guiar nas minhas escolhas.

à minha amada mãe pelo cuidado, carinho e pela incessante demonstração de amor. Por compreender minhas ausências, falhas e estar comigo em todos os momentos.

à todos os meus familiares que me apoiaram (in)diretamente, torcem pelo meu sucesso e vibram a cada conquista. Em especial ao meu irmão Marcos, meu tio Assis e minha tia Fátima.

à Gil e Mauri pelo convívio diário nos últimos dois anos, pela parceria e por fazer de nossos conflitos grandes aprendizados.

à Professora Allene Lage pela partilha do conhecimento e por me introduzir no universo da pesquisa e extensão. Ao grupo de extensão Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina pela significativa experiência formativa e ao projeto SuperAção onde tenho vivenciado riquíssimas experiências enquanto docente.

à minha turma de Pedagogia 2017.1 pelo companheirismo no processo de graduação. Em especial a minhas colegas Julianne, Samanta e Valéria com as quais construí significativos laços de amizade.

ao meu grupo de trabalho: Thamires, Midiã e Hanna que estiveram comigo durante todo o processo de graduação. Espero que nossa amizade trilhe novas histórias fora da universidade.

à minha querida amiga Jéssica (Maria), com a qual compartilhei grandes histórias, alegrias e incertezas nas viagens à Caruaru. Seu ombro (para cochilar) e amizade foram essenciais nesse processo.

às/aos companheiros/as professores/as da Escola Paraíso do Saber (Jataúba-PE) e da Escola Municipal Maria do Socorro (Altinho-PE) por entender minhas limitações e apoiar minhas decisões. Em especial minhas amigas Ester, Michele e Daiane pelo apoio e colaboração.

às/aos companheiros do CAPED Erton Cabral pela riquíssima experiência no movimento estudantil. Ontem colegas de militância hoje grandes amigos: Mirthis, Layane, Adriel e Jéssica.

às/aos professoras/es da educação básica com as/os quais tive ricas experiências. Em especial, a Professora e também grande amiga Aline pelas palavras de encorajamento quando precisei e pelo constatar carinho e cuidado.

aos professores participantes da pesquisa que dividiram suas histórias e experiências.

Gratidão à todos/as!

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Boaventura de Sousa Santos

RESUMO

A presente pesquisa se propõe a discutir as principais implicações que decorrem das experiências docentes de homens que atuam no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental no município de Caruaru-PE. Desse modo, objetivamos a partir de uma discussão teórica tratar das vivências, percepções e desafios apresentados por esses sujeitos. Tomamos como objetivo geral: compreender como as identidades masculinas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental são constituídas em sua trajetória docente. E como objetivos específicos: 1) Identificar as principais experiências docentes vivenciadas pelos professores nos anos iniciais do ensino fundamental; 2) Descrever como os professores dos anos iniciais do ensino fundamental se percebem no seu exercício profissional; 3) Elencar as principais motivações que contribuíram para os professores ingressarem no campo da docência nos anos iniciais. Entendemos que tratar das relações que perpassam o campo da docência, principalmente no que tange a presença de homens nessa etapa de ensino, consiste numa tarefa urgente, tendo em vista que a mesma se encontra atravessada por um conjunto de desigualdades para os homens que tentam adentrar esse campo profissional. Considerando tais acepções, buscamos responder o nosso problema de pesquisa “Que identidades masculinas os professores dos anos iniciais do ensino fundamental são constituídas em sua trajetória docente?” O percurso metodológico adotado no desenvolvimento do estudo parte da pesquisa qualitativa discutida por Deslandes (1994), Minayo (2009) e Lage (2013), onde realizamos um estudo de caráter exploratório, descritivo e explicativo a partir de Gil (2009). Utilizamos o Método do Caso Alargado desenvolvido por Santos (1983), que nos possibilitou enxergar as singularidades do caso, assim como a análise de conteúdo para tratamento dos dados, conforme destaca Bardin (2011). Nossas considerações apontam que as experiências tecidas pelos professores se encontram marcadas por um conjunto de situações preconceituosas, estigmatizantes, mas também constitui um significativo espaço de luta e resistência que caminha para um processo de ressignificação do espaço e da profissão docente.

Palavras-chave: Professor(es). Homem(ns). Identidade(s). Masculinidade(s). Docência.

ABSTRACT

The present research proposes to discuss the main implications of the teaching experiences of men who work in the context of the initial years of elementary school in the city of Caruaru-PE. In this way, we aim, from a theoretical discussion, to deal with the experiences, perceptions and challenges presented by these subjects. We have as a general objective: to understand how the masculine identities of teachers of the initial years of elementary school are constituted in their teaching trajectory. And as specific objectives: 1) To identify the main teaching experiences lived by teachers in the initial years of elementary school; 2) Describe how the teachers of the initial years of elementary school perceive themselves in their professional practice; 3) List the main motivations that contributed to the teachers joining the teaching field in the initial years. We understand that dealing with the relationships that permeate the field of teaching, especially with regard to the presence of men in this stage of education, is an urgent task, considering that it is crossed by a set of inequalities for men who try to enter this professional field. Considering these meanings, we search to answer our research question: "What masculine identities do the teachers of the initial years of elementary school constitute in their teaching trajectory?". The methodological course adopted in the development of the study is based on the qualitative research discussed by Deslandes (1994) Minayo (2009) and Lage (2013), where we conducted an exploratory, descriptive and explanatory study based on Gil (2009). We used the Extended Case Method developed by Santos (1983), which allowed us to see the singularities of the case, as well as content analysis for data processing, as Bardin (2011) points out. Our considerations point out that the experiences lived for the teachers are marked by a set of prejudiced situations, stigmatizing, but also constitutes a significant space of struggle and resistance that goes to a process of re-signification of space and the teaching profession.

Keywords: Teacher(s). Man(men). Identity(s). Masculinity(s). Teaching.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Caracterização dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil no ano de 2017	25
TABELA 2: Caracterização dos professores homens que atuam nos anos iniciais no município de Caruaru-PE.....	34
TABELA 3: Quadro de análise: teórico, empírico e resultados.....	42

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	15
1.1 Identidade	15
1.2 Masculinidades	18
1.3 Docência	22
2. METODOLOGIA.....	27
2.1 Abordagem da Pesquisa.....	27
2.2 Tipo de Estudo.....	29
2.3 Método da Pesquisa	30
2.4 Delimitação e local de pesquisa.....	31
2.5 Fontes de informação.....	31
2.6 Técnicas de coleta.....	32
2.7 Análise e sistematização dos dados	33
3. O CASO DOS PROFESSORES HOMENS QUE ATUAM NO CONTEXTO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE CARUARU-PE	34
3.1 Identidade	35
3.2 Masculinidades	37
3.3 Docência	38
4. ANÁLISE DO CASO DOS PROFESSORES HOMENS QUE ATUAM NO CONTEXTO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	41
4.1 Identidade	44
4.2 Masculinidades	47
4.3 Docência	50
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
REFERÊNCIAS	58

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa procurou estudar experiências vivenciadas por professores homens que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. As motivações que cercaram o desenvolvimento desse trabalho se encontram situadas no plano pessoal, mais especificamente no âmbito de atuação profissional, o qual evidenciou a materialização de práticas entrelaçadas por um conjunto de estereótipos negativos que reforçam as desigualdades que perpassam as relações de gênero. Tais acepções nos fortalecem na luta contra o patriarcado e as nuances desencadeadas pelo mesmo.

Nesta perspectiva, no presente trabalho somos movidos pela curiosidade de compreender como os arranjos sociais conseguem determinar as relações de gêneros que perpassam o meio docente, acarretando diretamente na constituição de uma identidade profissional. Desse modo, acreditamos ser fundamental romper com algumas estruturas impostas sobre os corpos de homens e mulheres, tendo em vista que tais categorizações buscam moldá-las sob os ideais de padrões hegemônicos.

Entendemos que as relações sociais presentes na contemporaneidade se encontram atravessadas por relações de gênero, raça/etnia e classe social, carecendo de posicionamentos que estejam ancorados numa matriz de direitos humanos para que não sejam violadores ou mesmo detentores das desigualdades e injustiças sociais. Para tanto, nos deteremos nesse estudo a tratar das questões suscitadas em meio às relações de gênero que afloram no campo da docência, principalmente no que tange às representações que são veiculadas acerca da presença de professores homens que atuam no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental.

Sob este olhar, o meio escolar assim como tantos outros espaços, tem demandado uma série de desafios frente às mudanças que tem surgido, sendo estas resultado das novas (re)configurações da contemporaneidade. A partir de então, diversas questões têm sido apontadas enquanto soluções, porém, entendemos que meras respostas não darão conta da problemática, pois necessitamos compreender como as práticas concebidas enquanto legitimadoras de desigualdades são fundamentadas para que possamos intervir mediante sua materialização. Logo, tratar das questões de gênero presentes nesses espaços, constituirá um grande desafio, outrora, também será um importante instrumento de empoderamento para que venhamos romper com os artifícios que tem conotado desigualdades e injustiças sociais.

Ao analisarmos o contexto educacional em linhas gerais, percebemos que historicamente o mesmo vem sendo fruto de profundas transformações que se inter cruzam com as mudanças que são inerentes à sociedade. Diante disso, novas práticas, relações e posturas têm emergido no seio escolar e também fora dele. No Brasil, esse processo é desencadeado a partir das mudanças sociais que atingem os diferentes campos de atuação e representam significativos momentos na história do nosso país. Vale salientar que inicialmente esteve acessível a uma pequena parcela da sociedade, visando atender aos interesses, ora da elite burguesa, ora da Igreja Católica. Segundo Lage (2013)

A escola foi se construindo como lugar seguro da educação, pois nesta cabia o controle político do que deveria ser o projeto educativo tanto das classes dominantes quanto da classe trabalhadora. Desenhada num formato que garantisse a reprodução do pensamento das elites conservadoras por um lado e, pelo outro lado uma educação de massa e na resignação dos destinos subalternos, a escola foi se consolidando como um lugar da hegemonia (LAGE, 2013, p. 124).

A educação brasileira inicialmente esteve alicerçada ao atendimento dos interesses políticos-ideológicos-econômicos de Portugal, o qual tinha como principal objetivo a exploração de recursos brasileiros. Assim, em meados do século XVI os jesuítas chegam ao Brasil no intuito de “[...] realizar a premissa medieval do primado da fé defendida pela Igreja e pela Coroa portuguesa, a qual sobrepõe os interesses econômicos do lucro” (HILSDORF, 2007, p.5). De acordo com Ribeiro (1992, p.20), a organização escolar no período do Brasil-Colônia está intrinsecamente ligada à política configuradora dos interesses dos portugueses. A autora destaca ainda que

Num contexto social com tais características, a instrução, a educação escolarizada só podia ser conveniente e interessar a esta camada dirigente (pequena nobreza e seus descendentes) que, segundo o modelo de colonização adotado deveria servir de articulação entre os interesses metropolitanos e as atividades coloniais (RIBEIRO, 1992, p.22).

Assim, o processo educacional no Brasil inicia sob a responsabilidade dos jesuítas, os quais tiveram enquanto tarefa principal catequizar e instruir os indígenas sob uma base ancorada num viés da igreja católica. Desse modo, conforme destaca Rabelo e Martins (2006, p.6169), a educação por muito tempo esteve situada apenas ao universo masculino, sendo desempenhada por homens e para homens, principalmente por religiosos, em sua grande maioria padres e jesuítas. Enquanto isso, os espaços sociais e principalmente os que demandavam algum poder foram negados às mulheres, restringindo e delimitando-as apenas ao âmbito doméstico na execução de atividades ligadas ao lar e a criação dos filhos.

Nesta direção, o fim do século XIX e as primeiras décadas do século XX estiveram marcadas por um conjunto de transformações que propiciaram significativas mudanças na ordem das relações sociais, conforme destaca Almeida (1998)

[...] ocasionadas pela implantação do regime republicano no país, pelo processo de urbanização e industrialização, pelas duas guerras mundiais e seus efeitos nas mentalidades da sociedade da época, pelas conquistas tecnológicas representadas pela difusão dos meios de comunicação, coincidiram com a eclosão das primeiras reivindicações do feminismo que, nos países onde chegou, atingiu várias gerações de mulheres, ao alertar para a opressão e para a desigualdade social a que estiveram até então submetidas (ALMEIDA, 1998, p.26/27).

Em meio a esse processo de mudanças, as mulheres, principalmente no Ocidente passam a ocupar outros espaços, não ficando confinadas apenas aos espaços domésticos como ocorreu no curso da história. Desse modo, passaram a (re)configurar outros setores que estiveram restritos ao poder dos homens e modificar as estruturas sociais, potencializando romper com uma série de desigualdades que foram impostas no espaço-tempo e são considerados enquanto instrumentos legitimadores de violência. Conforme destaca Almeida (1998, p.28), o magistério primário propiciou às mulheres de classe média adentrar ao mercado de trabalho, possibilitando a conquista de um lugar no contexto social.

Nesse sentido, Almeida (1998) sinaliza um conjunto de mudanças ocorridas na década de 1970 na sociedade brasileira, fruto das novas reivindicações que vinham partindo de alguns setores da sociedade civil. Dentre tais mudanças, o processo de feminização do magistério se evidenciou a passos largos. Para a autora,

Na primeira metade do século XX, o magistério primário no Brasil sofreu um processo de feminização tanto na frequência das Escolas Normais pelas moças como pela ocupação do magistério pelas mulheres. Isso, em parte, pode ser explicado pelo crescimento da escolaridade obrigatória, dado que as mulheres -, que até o século XIX somente tiveram acesso à educação religiosa ministrada nos conventos, pela lei de 5 de outubro de 1827 -, adquiriram o direito à educação, pelo menos em tese (ALMEIDA, 1998, p.29).

Decorrentes dessas alterações no campo social, as salas de aulas são esvaziadas pelos professores do sexo masculino e passaram a ser ocupadas pelas mulheres, possibilitando que estas últimas exercessem atividades no campo profissional. Outro fator que contribuiu diretamente para o processo de feminização do magistério encontra-se fundamentado numa

lógica sexista, a qual reforça uma concepção arcaica que coloca a professora, também chamada erroneamente de Tia, enquanto uma cuidadora, um membro da família.

Mediante tais circunstâncias, os ideários de missão e vocação são impregnados para a atividade docente feminina. Assim, juntamente a entrada das mulheres nesse campo profissional inicia também um processo de desvalorização em torno do exercício profissional, visando atender as estratégias do sistema mercadológico vigente para explorar a força de trabalho desses sujeitos. Para Rabelo e Martins (2006) esse processo

[...] baseia-se em explicações que relacionam o fato de a mulher gerar em seu ventre um bebê com a “consequente função materna” de cuidar de crianças; função esta que seria ligada à feminilidade, à tarefa de educar e socializar os indivíduos durante a infância. Dessa forma, a mulher deveria seguir seu “dom” ou “vocação” para a docência (MARTINS; RABELO, 2006, p.6168)

Tendo em vista esses novos arranjos, a figura da mulher professora é reduzida e a execução de sua atividade é tida enquanto uma extensão das atividades realizadas no espaço doméstico, seja como mãe, babá ou dona de casa, pois suas ações estavam permeadas nos ideários de amor, carinho e generosidade, estereótipos imbuídos culturalmente à responsabilidade da mulher. A partir desse quadro, o imaginário social é composto e estruturado sob uma base hegemônica que visa atender os interesses de um determinado grupo social. Tendo em vista que a “tia” como destacado por Freire (1997)¹, não irá protestar, se rebelar mediante as condições de trabalho que serão oferecidas, pois sua ação é permeada apenas pelo amor, carinho de seus ‘sobrinhos’.

Desse modo, o campo da docência pode ser entendido enquanto um espaço permeado por correlações de poder, onde grupos hegemônicos hierarquizam e atribuem sentidos e práticas para atender a um jogo de interesses. Todavia, se apresenta também enquanto uma construção social, ainda sob um viés arcaico, tendo em vista que se encontra arraigado num pensamento baseado numa lógica colonial, preconceituosa e sexista que opera sob e a partir dos corpos dos sujeitos.

Pensar a condição docente no século XXI, nos coloca mediante um conjunto de questões que envolvem uma dimensão política, social e cultural, requerendo estratégias para que não venhamos ser instrumento legitimador de práticas arcaicas. Vale salientar, que nas últimas décadas a discussão em torno da profissão docente vem sendo amplamente discutida,

¹ FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.

requerendo dos profissionais posturas e estratégias frente às nuances que tem emergido e as políticas neoliberais que atuam sob as políticas educacionais e consequentemente sobre a profissão docente.

Frente a este cenário, percebemos uma predominância de professoras nos anos iniciais do ensino fundamental, enquanto uma maior presença de homens nos anos finais e principalmente nas áreas das ciências exatas. Vale salientar que essas relações estão marcadas por desigualdades, pois no imaginário social a representação da professora dos anos iniciais ainda é reduzida à ação de uma mera cuidadora. Atrelado a essa problemática, salientamos o processo de rejeição pela adesão de homens nos anos iniciais, tendo em vista que esse não é considerado um espaço adequado para esses sujeitos, por demandar algumas atividades que são vistas no contexto social enquanto femininas.

Partindo das seguintes considerações, buscamos responder às inquietações que permeiam o nosso problema de pesquisa:

- ✚ Que identidades masculinas os professores dos anos iniciais do ensino fundamental constituem em sua trajetória docente?

Em face desse problema o nosso objetivo geral é:

- ✚ Compreender como as identidades masculinas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental são constituídas em sua trajetória docente.

E como objetivos específicos temos:

- 1) Identificar as principais experiências docentes vivenciadas pelos professores nos anos iniciais do ensino fundamental;
- 2) Descrever como os professores dos anos iniciais do ensino fundamental se reconhecem no seu exercício profissional;
- 3) Elencar as principais motivações que contribuíram para os professores ingressarem no campo da docência nos anos iniciais.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Identidade

As experiências vivenciadas no âmbito de nossas relações pessoais, sociais, podem ser compreendidas enquanto processos de aprendizagens que são integrados em nosso plano formativo, pois são através dessas vivências que nos constituímos enquanto sujeitos, adquirimos uma subjetividade própria e partilhamos da troca de saberes e experiências. Decorrente dessa ação, passamos a ampliar nossa percepção acerca de nós mesmos e dos grupos sociais que participamos e nos encontramos inseridos. Assim, na medida em que vivenciamos novos ensaios, modificamos e somos modificados pelas diferentes performances que afloram das práticas tidas nos diferentes contextos socioculturais. Logo, em meio o trajeto formativo nos constituímos enquanto sujeitos e moldamos uma identidade que é reflexo das nossas relações.

Nas últimas décadas vivenciamos um conjunto de transformações em todos os setores da sociedade, reflexo do processo de globalização e das novas questões sociais que tem emergido e demandado respostas urgentes e precisas. Constantemente temos presenciado (re)configurações que implicam diretamente no surgimento de novas identidades. Para efeito, novos grupos têm reivindicado e questionado o respeito, reconhecimento afirmação de suas identidades, entendendo que nos encontramos situados em uma sociedade machista, LGBTfóbica e misógina que ainda se encontra refém do capitalismo, do patriarcado.

Nesta perspectiva, Hall (2006) pontua que mediante todos os fatores que nos encontramos expostos, nossa identidade “[...] torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2006, p.13). Seguindo este viés epistemológico, Santos (1993, p.119) aponta que “Identidades são, pois, identificações em curso”. Portanto, somos sujeitos passíveis de mudanças, transformados gradativamente conforme as relações estabelecidas nos contextos que nos encontramos inseridos. Assim sendo, nossa identidade pode ser compreendida enquanto reflexo de nossas experiências, logo, não é fixa, mas um processo contínuo que vai se adaptando e (re)constituindo diariamente através de nossa relações. Hall (2006) afirma que

[...] a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre

sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada” (HALL, 2006, p.38).

Mediante tais considerações, tratar das questões que permeiam o debate acerca da identidade constitui um campo de discussão complexa, requerendo do pesquisador um cuidado especial ao tratar da questão, embora tal categoria seja amplamente discutida na academia. Desse modo, tem demandando esforços por parte dos/as pesquisadores/as de várias áreas de conhecimento, principalmente das ciências humanas. A discussão em torno da identidade situa-se numa esfera individual e principalmente coletiva, pois abarca um conjunto de questões que não podem ser compreendidas de maneira isolada. Assim, tem emergindo nos mais diversos setores da sociedade, demandando diferentes ações para esses espaços, conforme destaca Hall (2006, p.15).

Para Oliveira (2006, p.20), a dimensão da discussão sobre identidade pode ser percebida a partir da polissemia de conceitos com a qual a mesma é estudada na academia. Diante disso, tratar dessa categoria situa-se num terreno não fixo, indefinido, mas passível de novas interpretações e compreensões. Seguindo essa perspectiva, Castells (2008) destaca que

A construção de identidades vale-se da matéria prima fornecida pela história, geometria, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que organizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social bem como em sua visão de tempo/espaço (CASTELLS, 2008, p.23).

Atrelando às questões apontadas por Castells (2008), nossa identidade remonta uma construção em torno das situações nas quais nos encontramos expostos, onde extraímos um sentido em torno das mesmas e ocasionalmente atrelamos a nossa subjetividade. Entretanto, é preciso estar atento para que não sejamos influenciados e moldados conforme as expectativas dos grupos dominantes, vindo corresponder a um jogo de interesses delimitado pelos mesmos.

Neste sentido, reconhecemos a construção da nossa identidade enquanto um processo social, pois as experiências vivenciadas no nosso meio são refletidas na nossa prática. Enquanto um processo cultural, tendo em vista que nossas ações constituem heranças transmitidas culturalmente através das diferentes gerações. E por fim, pessoal, compreendendo que nossa subjetividade aflora diretamente na nossa prática.

Seguindo essa discussão epistêmica, passamos a refletir acerca da categoria da identidade profissional, pensando como as relações e tensões vivenciadas no ambiente de

trabalho contribuem para a formação de uma identidade profissional. De acordo com Guimarães (2004), a temática da identidade profissional também se caracteriza enquanto uma discussão recente, possuindo um debate em torno dos diferentes campos epistemológicos.

Pensar a identidade profissional configura-se enquanto um importante instrumento para entender as representações sociais que são construídas em torno das diferentes profissões, bem como os sentidos, percepções e estereótipos atribuídos às mesmas, entendendo que a identidade profissional é moldada no seu contexto e em meio sua prática. Segundo Pimenta (2002)

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do conforto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 2002, p.19).

Seguindo esse eixo de discussão, adentramos o debate acerca da identidade profissional docente, buscando principalmente tecer considerações em torno da identidade de professores homens que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, atentamos que o espaço de atuação docente ocupado por homens nos anos iniciais constitui um espaço caracterizado por um conjunto de estereótipos que traduzem sentidos negativos para os sujeitos que se inserem nesse espaço e ocupam essa profissão. Veiga (2008) com base em Nóvoa (1992) aponta três dimensões fundamentais para construção da identidade docente, são elas

[...] *o desenvolvimento pessoal*, que se refere aos processos de construção da vida do professor; *o desenvolvimento profissional*, que diz respeito aos aspectos da profissionalização docente; e o desenvolvimento institucional, que se refere aos investimentos da instituição para obtenção de seus objetivos educacionais (VEIGA, 2008, p.17,18).

Sob esta perspectiva, percebemos que a identidade dos professores é construída a partir da significação da profissão, logo, a identidade de professores homens será constituída através de um estranhamento do sujeito com sua profissão, pois esse espaço sofreu um processo de feminização no processo histórico. Para tanto, as práticas culturais são decisivas nesse processo, pois elas irão delimitar quais os sujeitos credíveis para ocupar os espaços. Desse modo,

percebemos que a identidade docente nos anos iniciais é sancionada no imaginário social enquanto sendo feminina.

Nóvoa (1997) explicita que “[...] a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço para construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 1997, p.34). Para efeito, é um lugar que tem sido desbravado por professores homens, onde esses têm se negado a corresponder a essa lógica cultural que foi estruturada em torno da profissão docente.

1.2 Masculinidades

Os estudos desenvolvidos a partir das discussões sobre homens e masculinidades representam um importante campo teórico para que possamos pensar as questões que tangem às relações de gênero na sociedade. No entanto, constitui um campo de diálogo com produções recentes no mundo científico, tendo uma maior difusão nas últimas décadas.

Nesta direção, o debate em torno dessa temática emerge principalmente a partir das problematizações desenvolvidas tanto a nível teórico, como prático, pelas feministas e grupos de gays que passam a questionar e debater a partir da forma como a sociedade se encontra estruturada, conforme destaca Medrado e Lyra (2008, p.823). Para efeito, denunciam e põem em evidência as várias faces do machismo, sexismo e homofobia, bem como a forma que os mesmos vem corroborando para a construção e manutenção de um conjunto de desigualdades tanto no âmbito privado como público. Desse modo, a partir de tais categorizações percebem que para abordar essas questões não basta apenas tratar do empoderamento das mulheres, mas é preciso também romper com o modelo de masculinidade que impõe a subalternização de tais sujeitos, por compreendê-las sob uma lógica inferior. Para Robert Connell² (1998, p.77), essa discussão “[...] *se está produciendo a nivel global porque estas cuestiones son, efectivamente, globales*”.

O marco das discussões sobre homens e masculinidades enquanto objeto de estudo tem início no final da década de 1980, porém, só vem adquirir um aprofundamento teórico enquanto campo epistemológico de investigação científica a partir da década de 90, conforme destaca Medrado e Lyra (2008). Sob esse viés, constitui um importante campo teórico para pensar as

²Vale ressaltar que sua produção se encontra indicada como Robert Connell, no entanto, agora assinala como Raewyn Connell.

relações de gênero, às quais num primeiro momento estiveram pautadas nas discussões sobre feminismo(s) e feminilidade(s) desenvolvidas por feministas, como aponta (RABELO, 2010, p.163). No que tange ao início das discussões sobre homens e masculinidades, Oliveira (2013) acrescenta

Esses estudos surgiram nos Estados Unidos, sob a etiqueta de “*men’s studies*” [...], e influenciam bastante os estudos sobre o masculino no Brasil. Eles caracterizam-se como investigações acerca da masculinidade, entendida em sua pluralidade, e se opõem a uma concepção homogênea dessa categoria. Através deles, constrói-se, dentre outras coisas, um novo sentido para a noção de masculinidade, o de objeto de estudo científico. Assim, a partir do lugar da ciência, a masculinidade é definida, teorizada e analisada em práticas sociais efetivas e diversas (OLIVEIRA, 2013, p.31).

Nessa perspectiva, os estudos realizados no Brasil surgem a partir da década de 1980, influenciados diretamente pelas produções norte americanas, conforme destaca o referido autor. No entanto, as discussões tecidas nesse espaço vão se pautar nas questões que afloram das relações presentes no nosso contexto sociocultural brasileiro, mas que também emergem enquanto questões a nível global.

Seguindo esse pensamento, “[...] investigar sobre masculinidades significa não apenas apreender e analisar os signos e significados culturais disponíveis sobre o masculino, mas também discutir preconceitos e estereótipos e repensar a possibilidade de construir outras versões e sentidos” (MEDRADO; LYRA, 2008, p.825). Desse modo, discutir acerca das dimensões que emergem a partir das múltiplas masculinidades presentes nas sociedades, faz-se uma tarefa urgente, entendendo que elas têm provocado relações desiguais para os sujeitos que não se enquadram e correspondem às expectativas de um modelo de masculinidade hegemônica.

Connell (1995, p.188) define a(s) masculinidade(s) como sendo “[...] uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero. Existe, normalmente, mais de uma configuração desse tipo em qualquer ordem de gênero de uma sociedade”. Posteriormente, a mesma explica que tratar de uma “configuração de prática” consiste no jogo de expectativas que se é construído em torno dos sujeitos a partir das normas que são esperadas e que foram naturalizadas enquanto práticas masculinas. Vale destacar, que os sujeitos que não correspondem a tais expectativas são vistos sob uma ótica inferior. De acordo com o referido autor

[...] devemos pensar na construção da masculinidade como um projeto [...] perseguindo ao longo de um período de muitos anos e através de muitas voltas e reviravoltas. Esses projetos envolvem encontros complexos com instituições (tais como escolas e mercado de trabalho) e com forças culturais (tais como a comunicação de massa, religião e o feminismo) (CONNELL, 1995, p.190).

Neste sentido, as representações de masculinidades que afloram dos diferentes espaços, nada mais são do que modelos que foram construídos e moldados de acordo com contextos sociais específicos. Desse modo, estão estruturados e visam corresponder de acordo com as expectativas de um determinado grupo social. Vale salientar, que diversas instâncias da sociedade contribuem para esse processo, seja atuando enquanto instrumento de construção da identidade dos sujeitos, seja enquanto instituição que visa punir aqueles que não atenderem determinadas expectativas. Desse modo, a masculinidade “[...] não é uma entidade fixa encarnada no corpo ou nos traços da personalidade dos indivíduos. As masculinidades são configurações de práticas que são realizadas na ação social e, dessa forma, podem se diferenciar de acordo com as relações de gênero em um cenário social particular” (CONNELL, 2013, p.245).

Tomando o campo das discussões de gênero, Connell ressalta que

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

Nessa perspectiva, somos regidos a partir da manutenção das nossas práticas e corpos na medida em que são criadas expectativas para serem executadas pelos mesmos. Vale ressaltar, que as performances desempenhadas por homens constituem diferentes ações, desse modo, serão enquadradas em diversas categorias de masculinidades. Connell (1997), esclarece que temos múltiplas formas de masculinidades, às quais correspondem a dimensões específicas das relações sociais, portanto, não possuem um caráter fixo. De acordo com a mesma “*La masculinidad hegemónica no es un tipo de carácter fijo, el mismo siempre y en todas partes. Es, más bien, la masculinidad que ocupa la posición hegemónica en un modelo dado de relaciones de género, una posición siempre disputable*” (CONNELL, 1997, p.11). Nesta perspectiva, a mesma ressalta que

A masculinidade hegemônica se distinguiu de outras masculinidades, especificamente das masculinidades subordinadas. A masculinidade hegemônica não se assumiu normal num sentido estatístico; apenas uma maioria dos homens talvez a adote. Mas certamente ela é normativa. Ela incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ela exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p.245).

Em suma, a “[...] masculinidade hegemônica foi entendida como um padrão de práticas (i.e., coisas feitas, não apenas uma série de expectativas de papéis ou uma identidade) que possibilitou que a dominação dos homens sobre as mulheres continuasse” (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p.245). Em contraponto a este modelo de masculinidade, temos a masculinidade subordinada *“Dentro de ese contexto general hay relaciones de género específicas de dominación y subordinación entre grupos de hombres”* (CONNELL, 1997, p.13). Um exemplo seria dominação heterossexual e subordinação homossexual.

La masculinidad gay es la masculinidad subordinada más evidente, pero no la única. Algunos hombres y muchachos heterosexuales también son expulsados del círculo de legitimidad. El proceso está marcado por un rico vocabulario denigrante: enclenque, pavo, mariquita, cobarde, amanerado, ano acaramelado, bollito de crema, hijito de la mamá, oreja perforada, ganso, floripondio, entre muchos otros. Aquí también resulta obvia la confusión simbólica con la femineidad (CONNELL, 1997, p.13).

Miranda (2011) nos possibilita pensar algumas representações de masculinidades hegemônicas e subalternas aqui no Brasil. De acordo com o referido autor

Considerando a masculinidade como processo sociocultural e histórico sobre não apenas os sexos, mas também sobre as instituições que representariam a masculinidade hegemônica, como a instituição militar, por exemplo, e o magistério, geralmente associado à feminilidade quando exercido por homens, como no caso do Brasil, permite conceber tais atividades como integrando as chamadas masculinidades subordinadas (MIRANDA, 2011, p.48).

Partindo das questões suscitadas pelos estudiosos do chamado *Men's Studies*, Miranda (2011, p.47) argumenta que a construção das masculinidades hegemônicas se dá pela negação do que é considerado feminino e ou pela negação das masculinidades subordinadas caracterizadas pela homossexualidade, raça/etnia e grupo econômico.

1.3 Docência

O campo da docência constitui uma área amplamente discutida no Brasil, sendo objeto de estudos em diferentes áreas do conhecimento, especialmente das ciências humanas que tem possibilitado inúmeras pesquisas em seu entorno nas últimas décadas. Logo, possui uma vasta produção literária, pautada principalmente no processo de formação, profissionalização e trabalho docente. Bussmann e Abbud (2002, p.132) a partir de uma análise sobre a atividade docente, consideram que a mesma consiste numa ação que perpassa a mera transmissão de informações, tendo em vista que essa categoria se encontra ancorada dentro de uma dimensão formativa que só é possível por meio da interação entre as pessoas. Perseguindo essa discussão, as autoras destacam que

Quando se trata da tarefa educativa é preciso lembrar que essa é, em princípio uma atividade exercida pelo conjunto dos membros de uma sociedade no seu cotidiano. Todos se educam e são educados nos diferentes tempos e espaços da vida social, mas o professor é aquele que tem por profissão, ou seja, por função social específica e especializada, realizar parcela significativa da atividade educativa que a sociedade considera relevante para sua conservação e transformação (BUSSMANN; ABBUD, 2002, p.135).

Sob este viés, a prática educativa é inata ao ser humano, assim, constantemente aprendemos e ensinamos, sendo nossas relações constituídas por processos de aprendizagens que corroboram diretamente na formação de uma identidade individual, mas também coletiva. Para tanto, quando falamos em docência, precisamos ter clareza na dimensão que abarca essa categoria para que não corramos o risco de limitá-la em nossa compreensão ou mesmo venhamos categorizá-la enquanto uma mera atividade de transmissão dos conhecimentos que foram cristalizados e legitimados pela academia.

Desse modo, reconhecer a função social que perpassa a atividade docente torna-se uma tarefa urgente, compreendendo seu caráter de sistematização, mas também de interação e troca de saberes entre os diferentes sujeitos. Sendo assim, sua ação é essencial para difusão do conhecimento válido para manutenção da sociedade, tendo enquanto princípio um processo de formação alicerçada numa perspectiva crítica, ativa e participativa para o pleno exercício da cidadania e transformação do contexto sociocultural.

Considerando tais acepções, vale destacar que diferentes instâncias da sociedade têm adentrado os espaços escolares, consecutivamente o campo da docência, visando a implantação

de um modelo de educação neoliberal³ que corrobora diretamente para o atendimento dos interesses de determinados setores da sociedade. Contudo, a classe docente tem sofrido duros ataques, ora pelos setores privados, ora pelos representantes políticos, que tentam constantemente desmobilizar a categoria e com isso implantar um modelo de educação neoliberal. Num contexto histórico, podemos compreender a docência enquanto uma prática

[...] tão antiga quanto a humanidade, é possível identificar o início da profissão docente há pouco mais de 300 anos, no século XVIII, num contexto sociopolítico bem específico: desenvolvimento da urbanização, fortalecimento das cidades, o questionamento da aristocracia, o aparecimento da burguesia revolucionária e suas lutas por democratização, nas quais teve um papel de destaque o clamor por um ensino sistematizado das primeiras letras para toda a população (PENIN, 2009, p.16).

Quando tratamos da docência no Brasil, temos num primeiro momento uma representação masculina e religiosa, evidenciada através de religiosos, entre eles, padres e jesuítas que possibilitam uma formação para meninos e jovens brancos pertencentes a burguesia, tendo enquanto objetivo principal realizar o processo de catequização dos indígenas e possivelmente atender aos interesses de Portugal, como afirma Louro (1997, p.94). Para efeito, “[...] a função docente desenvolveu-se de forma não especializada, como uma ocupação secundária dos educadores religiosos, que recebiam preparo para a dupla função de evangelizar e de educar” (BRZEZINSKI, 2002, p.11).

Todavia, imerso nas transformações que atingem os setores sociais, diversas mudanças ocorrem nos espaços públicos e privados, chegando também às salas de aulas, mas especificamente aos espaços que correspondem a docência. Para tal, há uma modificação no quadro de docentes, onde as mulheres que até então se encontravam restritas aos espaços domésticos, passam a ocupar este território que era limitado e exclusivo aos homens. Decorrente desse processo, diversas conotações vão surgindo em torno da questão, despertando uma representação de docência no imaginário popular que se encontra arraigada por estereótipos que contribuem diretamente para a manutenção das desigualdades entre os gêneros. Decorrentes dessas mudanças

As professoras são compreendidas como mães espirituais — cada aluno ou aluna deve ser percebido/a como seu próprio filho ou filha. De algum modo, as marcas religiosas da profissão permanecem, mas são reinterpretadas e, sob

³ Para uma melhor compreensão ler: FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. Educ. Soc., Campinas. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a10.pdf>. Acesso em 20 de maio de 2017.

novos discursos e novos símbolos, mantém-se o caráter de doação e de entrega que já se associava à atividade docente (LOURO, 1997, p.97).

Nesta perspectiva, Penin (2009) pontua que a construção da profissão docente “[...] nasce e desenvolve paralelamente ao crescimento da atividade de ensino e em sintonia com as características culturais de países específicos” (PENIN, 2009, p.16). Desse modo, a feminização do magistério no Brasil, assim como em outros países do Ocidente, ocorre em resposta aos diferentes arranjos sociais que provocam significativas mudanças no interior de suas relações. Portanto, a ação docente situa-se num contexto de troca de experiências, onde a mesma modifica, mas também é modificada pelo processo, pois as relações entre os sujeitos são permeadas por um sistema de trocas. Do ponto de vista de Pereira e Martins (2002)

Isso significa dizer que, de acordo com as circunstâncias e exigências postas pela sociedade em uma determinada época, o fazer profissional tem, historicamente, maneiras diferentes de atuação e a imagem do profissional docente sofre modificações, submetendo-se a avaliações dos indivíduos da sociedade que ora o enaltecem, concedendo-lhes status e prestígio, ora o desvalorizam, como vem ocorrendo na atualidade (PEREIRA; MARTINS, 2002, p.122).

A docência assume um caráter diverso, pois sua ação perpassa diferentes concepções que se encontram atreladas a elementos que se situam numa dimensão histórica, política e sociocultural. Assim sendo, busca se adequar aos diferentes contextos, para que assim possa atender às demandas que emergem da sociedade. No que se refere à presença de professores homens nos anos iniciais do ensino fundamental, entendemos que a representação desses sujeitos passou por um processo de ressignificação no curso da história, onde deixaram de ser sujeitos protagonistas, passando a indivíduos estranhos nesses espaços. Logo, esse processo pode ser entendido enquanto característico das mudanças que são inerentes à sociedade contemporânea, na medida em que atingiu esse campo de profissionalização, assim como tantos outros. Miranda (2011) afirma que

O mundo da docência, como outros mundos, é composto por várias características produzidas na interação social. É nessa situação que os indivíduos engendram e apreendem essas características, tanto pelo conhecimento produzido cientificamente como pelas representações sociais, ou seja, “teorias do senso comum” sobre a docência (MIRANDA, 2011, p.67).

Fenômenos relacionados apontam que a docência nos anos iniciais do ensino fundamental tem se constituído enquanto um território marcado pelo universo feminino. Para tanto, tem sido legitimado por uma lógica sexista que reforça tal categoria e compreende que atividades desenvolvidas com crianças devem ser desempenhadas por mulheres, pois no

imaginário social são seres dóceis, pacientes e possuem um instinto materno. Ao tratar do quadro da docência no Brasil, percebemos que os “[...] docentes são uma categoria amplamente constituída por mulheres, pelo menos no ensino básico” (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p.47).

Vale salientar que algumas etapas de ensino são mais estigmatizadas no que se refere a presença de homens, entre elas, destacamos a Educação Infantil que compreende um trabalho com crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental que vão dos 6 (seis) aos 10 (dez) anos de idade, se estendendo um pouco mais para aqueles que não tiveram oportunidade de frequentá-lo na idade certa, conforme estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013).

O Ensino Fundamental constitui uma das etapas da educação básica, com um tempo estimado de 9 (nove) anos para ser cumprido, conforme a Lei nº 11.274/2006⁴. Encontra-se dividido em duas categorias, anos iniciais que contemplam do 1º ao 5º ano e anos finais que compreendem do 6º ao 9º ano. Porém, a falta de representação e ausência de professores homens é mais gritante nos anos iniciais do ensino fundamental.

O Ministério da Educação (MEC), através do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) realizou no ano de 2007 uma pesquisa⁵ com o intuito de caracterizar o quadro do professorado brasileiro. A partir desse levantamento, pode se diagnosticar que em algumas etapas de ensino o universo docente é predominantemente feminino, sendo 98% nas creches, 96% na pré-escola e 91% nos anos iniciais do ensino fundamental, conforme destaca o órgão responsável pelo estudo.

Para compreender a representação de professores/as nos anos iniciais do ensino fundamental, trazemos a tabela abaixo que nos possibilita analisar os dados com base no sexo e região do país no ano de 2007.

Tabela 1: Caracterização dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil no ano de 2007

Etapa de Ensino	Sexo	Professores por Região Geográfica					
		Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
	Total	685.025	60.032	204.229	266.907	102.100	51.757

⁴ Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006- Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm Acesso em 23 de Abr. de 2017.

⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores/censo-do-professor> Acesso em 23 de Abr. de 2017.

Ensino	Feminino	624.850	49.195	184.774	249.018	95.287	46.576
Fundamental- Anos iniciais	Masculino	60.175	10.837	19.455	17.889	6.813	5.181

Fonte: MEC/Inep/

Mediante a interpretação dos dados apontados, percebemos que há uma predominância da figura feminina nessa etapa de ensino. Contudo, a pouca representação de homens nesses espaços confirma que os espaços dos anos iniciais vêm se constituindo espaços femininos.

2. METODOLOGIA

O percurso metodológico adotado no desenvolvimento da pesquisa consiste numa das principais etapas do estudo realizado, compreendendo que o mesmo tem potencializado o trato das informações de maneira sistematizada e com o rigor que a pesquisa científica exige. Nessa direção, os métodos aplicados no seu desenvolvimento representam caminhos possíveis para que venhamos tecer nossas considerações a partir de um olhar crítico e reflexivo em torno do nosso campo de estudos. Vale destacar, que esse último se encontra permeado por um conjunto de variáveis que traduzem características específicas dos espaços inseridos. Assim sendo, “O melhor método a ser utilizado não é aquele mais conhecido de domínio amplo, mas aquele que consegue investigar todos os pontos relevantes para que os resultados da pesquisa sejam alcançados” (LAGE, 2013, p.53).

Seguindo este pensamento, a metodologia caracteriza o processo de organização, estruturação e tratamento das informações presentes na pesquisa, possibilitando a interpretação, análise e legitimação do conhecimento. Diante disso, representa um importante instrumento para que possamos reiterar nossas conclusões. Como nos fala Lage (2013)

[...] a pesquisa é um caminho mais seguro para o processo de construção do conhecimento sobre o mundo, e do autoconhecimento, na medida em que contribui para a organização de estruturas cognitivas, por meio da compreensão de métodos que asseguram não a reprodução do conhecimento, mas a sua (re)elaboração, a partir das experiências de seus sujeitos (LAGE, 2013, p.46).

Convergimos com as ideias apresentadas por Lage (2013), acreditando no viés da pesquisa enquanto um importante campo de produção epistemológica, na medida em que suas ações correspondem a um conjunto de instrumentos que corroboram diretamente para validação do conhecimento.

2.1 Abordagem da Pesquisa

Nossa pesquisa está ancorada dentro de uma abordagem do tipo qualitativa, entendendo seu potencial no tratamento das informações que emergem acerca do objeto estudado, tendo em vista que contempla todas as variáveis que surgem em meio ao processo, diferentemente do universo da abordagem quantitativa que opera através da quantificação de dados, números, etc. Consideramos seu caráter investigativo fundamental no desenvolvimento das pesquisas,

principalmente no campo das ciências humanas e sociais, pois possibilita o resgate das subjetividades, até então ignoradas, trazendo-as para o centro da questão. Assim sendo, “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, p.21), possibilitando alcançar uma compreensão em torno do objeto. Lage (2013) destaca que

A pesquisa qualitativa tem um viés que leva o investigador ao encontro de subjetividades que não conseguem se esconder, como acontece no universo da pesquisa quantitativa. As subjetividades afloram das regras e condicionamentos prévios, no contato, no diálogo e no confronto da realidade. Entender estas subjetividades e delas extrair novas compreensões requer metodologias claras, que possam admitir a diversidade de discursos, sentidos e sentimentos inéditos dos sujeitos de pesquisa em seus lugares de atuação (LAGE, 2013, p.50).

É compreendendo seu caráter investigativo no tratamento das informações que a abordagem qualitativa traz à cena as variáveis, compreendendo toda a diversidade que perpassa os diferentes objetos de estudos, buscando desse modo, interpretá-los e tratá-los de maneira precisa e minuciosa. Como nos fala Delauriens (1991)

Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da pesquisa amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações (DELAURIENS, 1991, p.58).

Ao tratar do universo da abordagem qualitativa, Minayo (2009) pontua alguns procedimentos que considera fundamentais no processo de desenvolvimento da pesquisa, visto que os mesmos representam importantes etapas de análise e tratamento de dados, sendo elas: (1) fase exploratória, (2) trabalho de campo e (3) análise e tratamento do material empírico e documental. Nessa direção, a autora pontua

A *fase exploratória* consiste na produção do projeto de pesquisa e de todos os procedimentos necessários para preparar a entrada o campo. É tempo dedicado- e que merece empenho e investimento- a definir e delimitar o objeto, a desenvolvê-lo teórica e metodologicamente a colocar hipóteses ou alguns pressupostos para seu encaminhamento, a escolher e a descrever os instrumentos de operacionalização do trabalho, a pensar o cronograma de ação e a fazer os procedimentos exploratórios para escolha do espaço e da amostra qualitativa (MINAYO, 2009, p.26).

O *trabalho de campo* consiste em levar para a prática empírica a construção teórica elaborada na primeira etapa. Essa fase combina instrumentos de observação, entrevistas ou outras modalidades de

comunicação e interlocução com os pesquisados, levantamento de material documental e outros. Ela realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação e refutação de hipóteses e de construção de teoria (MINAYO, 2009, p.26).

Análise e tratamento do material empírico e documental, diz respeito ao conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo (MINAYO, 2009, p.26 e 27).

Sendo assim, reconhecer o caráter e amplitude em torno desse universo epistemológico possibilita ao pesquisador se (re)descobrir em meio todo esse processo. Contudo, é através de um olhar sensível e preciso que o mesmo consegue compreender as questões que extrapolam no decorrer do mesmo.

2.2 Tipo de Estudo

No processo de desenvolvimento da nossa pesquisa, fazemos uma análise a partir dos tipos de estudos que são cabíveis dentro dos nossos propósitos. Vale destacar a amplitude de nossos campos teóricos, os quais demandaram procedimentos específicos para que não viéssemos fugir das nossas intenções. Nesse sentido, nos utilizamos de métodos que dialogam diretamente com nossos objetivos, possibilitando extrair dos mesmos sentidos para que venhamos alcançar, tratar e responder nossos questionamentos. Sob este viés, fazemos uso da pesquisa exploratória, entendendo seu caráter investigativo, o qual segundo Gil (2008)

[...] têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato (GIL, 2008, p.27).

Considerando as questões que afloram em torno dos nossos objetos de pesquisa, compreendemos que é preciso descrevê-lo no sentido de aprofundar um olhar acerca dos mesmos. Diante disso, nos utilizamos da pesquisa descritiva,

As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados (GIL, 2008, p.28).

Afirmando o caráter da nossa pesquisa e debruçando o nosso olhar para mesma, a fim de explicar o fenômeno investigado, fazemos uso da pesquisa do tipo explicativa, compreendendo seu caráter essencial para que venhamos tecer nossas considerações

São aquelas pesquisas que têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas. Por isso mesmo é o tipo mais complexo e delicado, já que o risco de cometer erros aumenta consideravelmente (GIL, 2008, p.28).

É dentro dessa estrutura que realizamos nosso estudo, tratando de maneira sistemática a partir de um viés epistemológico e criterioso nossa pesquisa. Compreendemos que os instrumentos utilizados para tratamento dos dados dentro de suas possibilidades se constituem enquanto procedimentos essenciais para chegarmos a uma resposta do nosso problema.

2.3 Método da Pesquisa

O método adotado no desenvolvimento da nossa pesquisa é o Método do Caso Alargado, desenvolvido no âmbito dos estudos realizados a partir da Antropologia Cultural e Social, sendo utilizado primeiramente pelo sociólogo Boaventura de Sousa Santos (1983) para tratar dos conflitos urbanos na cidade do Recife, o caso *Skylab*. Esse método, nos possibilita enxergar as singularidades que são peculiares a cada caso, possibilitando a partir de uma análise minuciosa alargar o olhar em torno do mesmo. Assim, adentramos um determinado caso e posteriormente extraímos uma compreensão do mesmo. Desse modo,

Em vez de reduzir os casos às variáveis que os normalizam e tornam mecanicamente semelhantes, procura analisar, com o máximo de detalhes descritivo, a complexidade do caso, com vista a captar o que há nele de diferente e único. A riqueza do caso não está no que ele é generalizável, mas na sua amplitude das incidências estruturais que nele se denunciam pela multiplicidade e profundidade das interações que constituem (SANTOS, 1983, p.11).

Nesta perspectiva, desenvolvemos nosso estudo em torno do caso dos professores homens que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, onde situamos nossa discussão a partir das experiências narradas por esses sujeitos em sua trajetória nesse campo profissional. Para tanto, analisamos o caso de maneira minuciosa como propõe o método, para que assim tenhamos uma clareza acerca de nossos propósitos e possamos aprofundar nosso olhar acerca do mesmo, extraíndo nossas compreensões a partir do processo de análise. Considerar as

questões que afloram desse processo é perceber o que caracteriza o caso em suas especificidades, como aponta Santos (1983)

A riqueza do caso não está no que há nele de generalizável, mas na amplitude das incidências estruturais que nele se denunciam pela multiplicidade e a profundidade das interações que o constituem. Em vez de delinear por fases ou graus sucessivos de abstracção o acesso dos <<dados>> à teoria, o método de caso alargado propõe o salto da imaginação sociológica entre o mais detalhado e minucioso e o mais geral e indeterminado (SANTOS, 1989, p.12).

Nesta direção, estudos em torno de objetos ainda pouco estudados na academia, como o caso dos professores que atuam nesse território pouco credível para homens, poderão ter alargada as possibilidades de compreensão em torno desse campo epistemológico. Para tal, exigirá do pesquisador/a um rigor científico no processo de interpretação e tratamento dos dados.

2.4 Delimitação e local de pesquisa

Nossa pesquisa esteve delimitada à Rede Municipal de Educação do município de Caruaru-PE, contemplando 4 (quatro) docentes do sexo masculino que atuam no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental na zona urbana do referido município. Vale salientar que optamos por desenvolver um estudo acerca das experiências sinalizadas pelos professores devido ao baixo quantitativo de homens nesse nível de ensino.

Nesta direção, nossos sujeitos se encontram inseridos em 3 (três) escolas que integram a rede municipal de Caruaru-PE, ambas localizadas nos bairros periféricos da cidade. Vale salientar que 2 (duas) escolas atuam no regime integral e 1 (uma) no regime regular, sendo assim, 2 sujeitos na modalidade integral sendo um em cada e 2 sujeitos na modalidade regular em uma mesma escola. A escolha dessas três escolas se justifica pelo fato de possuírem no seu quadro de docente professores homens atuando no contexto dos anos iniciais.

2.5 Fontes de informação

O processo de escolha dos nossos sujeitos ocorreu a partir de critérios que foram delimitados conforme os objetivos da nossa pesquisa. Desse modo, elencamos os seguintes critérios para seleção dos sujeitos: (i) Ser professor do sexo masculino, (ii) Atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, (iii) Estar vinculado à rede municipal de Caruaru-PE e (iv) Estar localizado na zona urbana. Acreditamos que a atuação desses sujeitos corrobora diretamente

para desmistificação de um conjunto de estereótipos, potencializando novos sentidos para o campo da docência e despertando novos sujeitos para esse espaço.

Seguindo esse caminho metodológico, no decorrer do processo de investigação empírica, localizamos 7 (sete) sujeitos que atendiam aos critérios elencados anteriormente para desenvolvimento da pesquisa. Assim, aplicamos um questionário com objetivo de realizar um levantamento acerca das principais experiências desses sujeitos no campo da docência. Em seguida, após a análise desses questionários, selecionamos 4 sujeitos para realizar uma entrevista, tomamos como critérios: (i) tempo de serviço, pois entendemos que esse fator corrobora diretamente para o conjunto de experiências vivenciadas pelos sujeitos, (ii) estar atuando em sala de aula, o que nos fez reduzir a quantidade de professores entrevistados pois um sujeito estava localizado na sala de recursos e outro ocupando o cargo de gestor adjunto.

Escolhidos nossos participantes, realizamos uma entrevista semiestruturada onde os mesmos compartilharam de suas angústias, percepções e expectativas que se fazem presentes nesse espaço estigmatizado.

2.6 Técnicas de coleta

No que tange o processo de coleta de dados, primeiramente fizemos uso do questionário, o qual nos possibilitou uma primeira aproximação com nosso campo empírico, com nossos sujeitos e suas experiências.

Em seguida, optamos pela utilização de entrevistas não estruturadas, a qual nos possibilitou alcançar as informações que consideramos relevantes para realização da nossa pesquisa. Compreendemos que por meio dessa técnica o/a entrevistador/a “[...] tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão (MARCONI; LAKATOS, 2016, p.180)”.

Perseguindo essa opção metodológica, utilizamos essa técnica de coleta a partir da modalidade não dirigida, por entendermos que seu uso possibilita uma “[...] liberdade total por parte do entrevistado, que poderá expressar suas opiniões e sentimentos. A função do entrevistador é de incentivo, levando o informante a falar de determinado assunto, sem, entretanto, forçá-lo a responder (MARCONI; LAKATOS, 2016, p.180)”.

As técnicas utilizadas no desenvolvimento da pesquisa possibilitaram tratar dos nossos dados coletados no decorrer do processo empírico. Desse modo, confrontamos o nosso aporte teórico com os dados que foram possíveis com as entrevistas.

2.7 Análise e sistematização dos dados

Nessa etapa, tomamos a análise de conteúdo enquanto um importante caminho metodológico para o desenvolvimento e análise dos nossos dados. Sob este viés, podemos compreendê-la como sendo “Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplica a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 2011, p.15). Acreditamos que esse procedimento de análise potencializa o tratamento das informações coletadas no desenvolvimento do estudo, atendendo aos propósitos teóricos-metodológicos suscitados no desenvolvimento de nossa pesquisa. Para Bardin (2011), a análise de conteúdo propõe

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

Sendo assim, ancorados nesse procedimento analítico realizamos nossos apontamentos, buscando investigar o caso estudado e a partir de uma análise precisa e minuciosa extrair nossas considerações com base nos dados alcançados. Compreendemos que a precisão da técnica da análise de conteúdo possibilita uma aproximação dos sujeitos com o caso, assim como um rigor no processo de tratamento dos dados.

Retomando o nosso problema de pesquisa “Que identidades masculinas os professores dos anos iniciais do ensino fundamental constituem em sua trajetória docente?”, estruturamos o desenvolvimento e análise dos dados a partir de três categorias, são elas:

- I. Identidade;
- II. Masculinidades;
- III. Docência.

É a partir do confronto dessas categorias que realizamos a sistematização e análise dos nossos dados.

3. O CASO DOS PROFESSORES HOMENS QUE ATUAM NO CONTEXTO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE CARUARU-PE

Tratar das experiências de homens que atuam no contexto da docência nos anos iniciais do ensino fundamental, vai muito além de um simples olhar para trajetória profissional desses sujeitos. Consiste em perceber reestruturação de um espaço e o de uma identidade profissional que se encontra estereotipada e arraigada em processos estigmatizantes.

Romper com esse quadro perfaz um caminho árduo, difícil, mas necessário, para que assim, venhamos alcançar uma sociedade marcada pela equidade de gênero e fundamentada nos princípios dos direitos humanos. Nesse sentido, confrontar a ordem que o sistema se encontra posto, perfaz um ato revolucionário, na medida em que se torna necessário enquanto um primeiro caminho à ser trilhado rumo a uma transformação social.

É sob esta ótica que os professores homens vêm atuando no município de Caruaru-PE, reconfigurando os espaços dos anos iniciais do ensino fundamental que historicamente sofreram um processo de feminização. Desse modo, tomamos suas experiências para realização desse estudo, buscando compreender as elucidações que emergem desse processo.

Objetivando facilitar o processo de interpretação dos dados coletados no decorrer da pesquisa, elaboramos um quadro de análise, onde descrevemos algumas informações relevantes sobre nossos sujeitos, para que assim tenhamos uma compreensão clara sobre os mesmos. Nossos sujeitos serão identificados pelo código P=Professor, no intuito de preservar a identidade dos mesmos.

Tabela 2: Caracterização dos professores homens que atuam nos anos iniciais no município de Caruaru-PE

Sujeito	Idade (aproximação)	Tempo de experiência e tipo vínculo empregatício	Formação	Ano que leciona	Pretende permanecer nos anos iniciais
P1	26 e 35 anos	16 a 20 anos Concursado	Normal Médio/ Pedagogia/ Especialização	5º ano	Sim
P2	36 e 45 anos	11 a 15 anos Concursado	Normal Médio/ História	5º ano	Não
P3	26 e 35 anos	5 e 10 anos Contratado	Normal Médio/ Pedagogia/ Especialização	5º ano	Sim
P4	26 e 35 anos	11 a 15 anos		5º ano	Não

		Contratado	Normal Médio/ Pedagogia/ Letras/ Especialização		
--	--	------------	--	--	--

3.1 Identidade

A discussão em torno do conceito de identidade se apresenta enquanto um debate fundamental para que venhamos tecer nossas considerações acerca das percepções apresentadas pelos professores que atuam no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, compreendendo assim, os sentidos que ecoam sobre o que é ser professor para esses sujeitos. As concepções apresentadas pelos mesmos, refletem seu lugar de fala e potencializam um olhar para essa nova representação docente que vem se (re)configurando.

Nesta perspectiva, a identidade dos nossos sujeitos se encontram configurada em meio um processo plural, diverso, pois advém de diferentes realidades, as quais se encontram marcadas por diferentes experiências, trajetórias e formações. Logo, ser professor tem diferentes sentidos e significações para esses sujeitos. Podemos constatar as diferentes concepções de professor a partir da fala dos sujeitos.

Ser professor é mais além de uma profissão. Professor é um ser que ele tem que ser capaz de adentrar na vida do outro, para que ele veja o outro crescer, é isso que eu tenho como objetivo para os meus alunos (Professor 1).

[...] ser professor pra mim é poder contribuir com o outro e de certa forma propagar meu pensamento a maneira de agir, deixar bem claro que aquele é meu ponto de ver, ser professor é colaborar com a formação ética do outro, colaborar com a formação pessoal e principalmente passar meu conhecimento pro outro (Professor 2).

[...] É um agente transformador da sociedade. (Professor 3).

Esse profissional ele vai além, ele perpassa por todo a esfera social, toda, toda a esfera social, cultural, social, histórica, ser professor pra mim é o que eu lhe disse e torno a ratificar: isso é você ser agente de transformação sociocultural é você mudar o indivíduo do sócio, da convivência familiar, da primeira instituição que os acolheu, que os educou, que os instruiu até a cultural né, vai além disso, eu não sei se essa é a palavra certa, é você ser o verdadeiro espelho (Professor 4).

Lançando um olhar para fala dos entrevistados, percebemos aproximações no pensamento dos professores, no sentido de que eles veem sua prática em sala de aula enquanto um importante instrumento de/para transformação social, potencializando mecanismos para que

seus/suas alunos/alunas sejam cidadãos/ãs críticos/as, reflexivos/as e agentes de transformação. O P2 nos possibilita pensar além, destacando o que é ser professor num espaço que foi feminizado.

Ser professor nesse espaço feminino é você ter perfil masculino, e deixar claro que os direitos são iguais, que o eu posso e o eu não posso, vai estar independente de sexo e desmistificar, derrubar, ajudar a quebrar diariamente essa muralha que foi imposta, esse estereotipo que foi imposto como a profissão professor é feminina, ser homem nessa profissão é mostrar que meu espaço... ele existe, assim como existe o espaço feminino, cada um no seu perfil, dentro do seu eixo, pra que eu seja professor no espaço feminino, eu não preciso ser feminino sendo professor (Professor 2).

Quando tratamos dessas experiências, torna-se recorrente nas falas dos entrevistados os relatos sobre os conflitos provocados a partir de sua presença nesses espaços. Portanto, percebemos que o contexto dos anos iniciais se encontra fundamentado em relações desiguais, havendo resistências e preconceitos com a presença de homens que atuam no contexto dos anos iniciais. Ao questionar um dos participantes sobre as possíveis motivações que acarretam essa rejeição do homem nesse espaço, o mesmo destaca

Eu acho não, eu tenho praticamente certeza, é cultura, desde quando a educação básica foi introduzida no Brasil a gente percebe que é uma cultura ser um espaço muito feminino. [...] há um estranhamento por parte dos pais e principalmente quanto menor, mais esse estranhamento acontece, principalmente se for creche 1º e 2º ano, porque, porque você vai ter que trocar, vai ter que levar no banheiro, então, isso querendo ou não, gera um estranhamento, até pra gente, vou dizer a você que eu fico confortável numa salinha de educação infantil, eu não fico totalmente confortável por esse sistema cultural, é esquisito é estranho, digamos assim, não é familiar a gente levar, por exemplo, a menina ao banheiro, o menino ao banheiro, então, quando é menina, até pela maternidade da acesso a confiança maior né, a professora ou foi mãe ou vai ser mãe ou tem um contato materno maior (Professor 2).

Os dilemas apresentados pelos professores, sinalizam alguns dos principais problemas enfrentadas pelos participantes no âmbito de sua prática, acarretando assim, dificuldades na constituição de uma identidade profissional que tem seu território demarcado por uma cultura que molda seu contexto a partir de condições desiguais. Entendemos que as tensões evidenciadas no âmbito da prática de homens que atuam nesse contexto têm elucidado caminhos para uma desconstrução dessas categorizações que se encontram demarcadas por um contexto desigual.

Ao questionar o P1 sobre as possíveis motivações que geram essas repercussões negativas em torno da figura dos homens que adentram esse espaço, o mesmo aponta

Eu acho que é algo cultural né, é algo cultural por que assim na minha criação, nós fomos criados escutando tanto na escola como na vida familiar que se existia as tarefas e o que o homem podia e o que as meninas [...] (Professor 1).

Entender o processo que permeia a construção da identidade de homens e mulheres, consiste em compreender as raízes históricas que delimitaram os espaços que eram credíveis para cada um desses sujeitos. Afirmar a legitimidade da atuação de homens no contexto do trabalho com crianças é romper com esses modelos arcaicos.

3.2 Masculinidade

As representações de masculinidades materializadas nas relações socioculturais e também institucionais provocam diferentes repercussões sobre o indivíduo do sexo masculino. Dentro desse quadro, ser homem vai muito além de um processo de autoafirmação e reconhecimento, carecendo assim, atender um conjunto de critérios que foram cristalizados dentro de um modelo de masculinidade hegemônica. Portanto, a masculinidade em questão é legitimada a partir do lugar de fala desse participante. Tal concepção, fica explícita no relato do P1, quando o mesmo retrata o modelo de educação que recebeu na sua infância

[...] na minha criação, nós fomos criados escutando tanto na escola como na vida familiar que se existia as tarefas e o que o homem podia e o que as meninas, então há essa divisão entre o masculino e o feminino né. Então eu particularmente fui criado dessa forma, nessa divisão, tinha coisas que por exemplo, eu não poderia brincar com outra menina, porque as meninas tinham que brincar com as meninas e os meninos brincar com os meninos (Professor 1).

Seguindo esse viés, a representação docente no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental historicamente tem se constituindo enquanto um espaço de/para mulheres. Diversas repercussões vêm sendo provocadas em torno da sexualidade de homens que tem ocupando esse espaço, tendo em vista que os mesmos fogem da via de regra e confrontam os padrões hegemônicos que tem delimitado esse território. Vale salientar que para além dos estereótipos dirigidos a esses sujeitos, os mesmos têm sofrido um processo de estranhamento, principalmente por partes dos pais que não reconhecem esse espaço enquanto sendo credível para serem ocupados por homens. Ao questionarmos o P1 se o mesmo já percebeu algum estranhamento por parte dos pais, o mesmo relata

Dos pais justamente, a primeira coisa era o olhar, ai as vezes a gente escutava eles falando com a gestão da escola, mas porque você escolheu um professor pra cuidar e quando minha filha, principalmente quando é relacionada às meninas, e minha filha como é que vai para o banheiro [...] (Professor 1).

Caminhando nessa perspectiva, percebemos que a concepção de homem está enraizada num modelo de masculinidade hegemônica, como sendo aquele que ocupa apenas os espaços de poder, que demandam força, autoridade. Dessa maneira, um homem não serviria para desempenhar um trabalho com crianças, pois essas careciam de alguém que desenvolvesse um trabalho a partir de um ideário materno, sensível. Sendo assim, a sala de aula é veiculada enquanto sinônimo de trabalho feminino, logo, inferior e vergonhoso para ser ocupado por um homem. O P2 destaca suas aspirações e percepções sobre esse espaço.

É uma cultura que precisamos quebrá-la, a primeira coisa que se questiona quando o professor homem vai para sala de aula a primeira coisa que vem é a sexualidade dele é o primeiro perfil (Professor 1).

Neste sentido, professor está sempre associada à imagem do efeminado ou do abusador, provocando repercussões negativas em torno desses sujeitos. Assim, o espaço ocupado pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental se encontra sedimentado num modelo de masculinidade subalternizada, pois não atende às estruturas que foram hierarquizadas. Ao ser indagado sobre as motivações que caracterizam o estranhamento da sociedade, principalmente dos pais com a presenças de professores nesse contexto o mesmo destaca

[...] eu acredito que a ausência se dá a esse preconceito ainda existente, de ver a imagem masculina nos anos iniciais e ver mais a imagem masculina nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio [...] (Professor 3).

As discursividades apresentadas pelos professores, destacam a importância de um processo de formação continuada onde venhamos desmistificar todas as construções arcaicas que nos foram impostas no processo histórico e (re)educar as pessoas sob um ideário de tolerância e respeito à diversidade.

3.3 Docência

Tratar da categoria docência a partir dos relatos dos nossos entrevistados, consiste em lançar um olhar sensível e reflexivo para as experiências pessoais e profissionais dos sujeitos, entendendo que as mesmas têm acompanhado os professores no decorrer de toda sua trajetória formativa. Nesta direção, consideramos que os sentidos dados à docência se encontram

fundamentados em diferentes concepções, pretensões e percepções sobre o que é ser professor. Sob este viés, o P1 relata que sua permanência nesse espaço

Representa uma conquista pessoal e também profissional, d'eu mostrar e quebrar o tabu por que isso não é uma profissão, existe o professor de matemática, português, assim como existe o professor de disciplinas específicas, assim como também existe o professor de educação infantil (Professor 1).

Partindo dessa perspectiva, identificamos uma aproximação direta com a fala de nossos sujeitos com a concepção apresentada pela autora, tendo em vista que o primeiro contato dos professores com esse campo profissional remonta vivências passadas e se encontra inter cruzado por suas experiências pessoais.

Nesta perspectiva, a docência emerge na vida dos sujeitos a partir das experiências que foram vivenciadas no âmbito de sua trajetória formativa, sendo estas, responsáveis por despertar os professores para o contexto da sala de aula. Podemos constatar tal evidência, a partir dos relatos, onde os professores descrevem as principais motivações que impulsionaram a escolha desse campo de atuação e o processo de aproximação com esse espaço

[...] eu escolhi né, ser professor no ensino fundamental, foi devido a dificuldade de meus filhos, eu tenho dois filhos e o primeiro ano que ele entrou na escola ele passou seis meses, ele não sabia nem rabiscar, então eu percebi que ele tinha dificuldade, então foi em cima dessas dificuldades que eu vi nele [...] ai foi que eu disse, eu tenho que estudar para saber o que estava acontecendo dentro da minha casa, ai foi justamente quando eu iniciei o curso de pedagogia, aí tive a proposta de trabalhar na educação infantil aí comecei e me apaixonei e tô hoje aqui (Professor 1).

[...] desde criança que eu percebia que eu tinha um certo comportamento de professor né, na verdade [...] desde os meus nove anos que eu vou para escola levar meu irmão e trazer meu irmão e esse contato que eu tive, às vezes ia para a escola e precisava ficar esperando meu irmão voltar, me aproximou dos professores dele, da professora, até um ponto que as professoras começaram pedir minha ajuda em sala de aula [...], então eu ia para escola ajudar a professora que também tinha do pré ao quinto ano e esse universo foi se aproximando de mim, e aí quando eu menos percebi, eu estava ensinando catecismo, crisma e aí foi, foi, mas depois eu percebi que trabalhar de graça não era legal e aí eu percebi que eu queria ensinar, mas queria receber, né, aí quando eu despertei para o magistério [...] (Professor 2).

[...] o fato de eu ser professor na minha família veio, sobretudo da questão de status, porque ter uma filha, ter um filho professor, na minha família é questão de status, minha mãe mesmo indo contra os princípios dela, é quando ela enche a boca pra dizer meu filho é professor [...] (Professor 4).

Mediante a análise das entrevistas, constatamos que a trajetória pessoal faz uma ponte direta com a trajetória profissional dos professores, tendo em vista que foram a partir de suas relações pessoais que os mesmos encontraram sentido para a docência. Assim, as motivações que corroboram para entrada desses sujeitos nesse espaço são as mesmas que contribuem para sua permanência e enfrentamento do preconceito que os mesmos são expostos por estarem situados nesse espaço.

Ao transitarmos pelos relatos dos professores, constatamos que todos os sujeitos são oriundos dos cursos de normal médio/magistério. Desse modo, entendemos que essa modalidade de ensino também colabora diretamente para uma aproximação com anos iniciais.

Sendo assim, a escolha pela docência deve ser tomada enquanto uma livre opção dos sujeitos, no entanto, a mesma se encontra permeada por um conjunto de fatores (já apontados), que conduzem esses sujeitos para o ingresso nesse campo profissional.

4. ANÁLISE DO CASO DOS PROFESSORES HOMENS QUE ATUAM NO CONTEXTO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tabela 3: Quadro de análise: teórico, empírico e resultados.

CATEGÓRIA	DIÁLOGO COM TEÓRICO	DIÁLOGO COM OS SUJEITOS	SÍNTESE
<p>Identidade</p>	<p>Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência (LOURO, 2000, p.9).</p> <p>A identidade social do professor está em constante transformação (VEIGA, 2008, p.14).</p>	<p>“Me identifico, eu gosto, e eu gosto muito dos pequenos assim pelo envolvimento, por que eu gosto muito assim de fazer meu trabalho pautado no olhar, eu gosto muito de observar as pessoas, então eu gosto de tocar, eu não gosto de estar por exemplo dando minha aula, eu está lá no quadro como se eu fosse o detentor de conhecimento e os alunos ali parados, eu gosto de me envolver”.</p> <p>(Professor 1).</p> <p>“A sala de aula é meu chão, tem uma pergunta tua entrevista que é se eu me veria em outra profissão, não, eu não me veria, eu me vejo nessa profissão ganhando melhor, sendo mas valorizado, entendeu? Tendo o espaço social que a gente deveria ter, e esse espaço a gente não tem e acredito que vai demorar muito pra ter, mais meu espaço é esse, não me vejo em outro. É uma profissão que eu escolhi [...] Se fosse hoje eu não sei, mas eu acho que sendo ontem eu escolheria novamente, não me arrependo de forma pessoal, é uma profissão que sou encantado por ela, amo o que eu faço”. (Professor 2)</p> <p>“É, pela identificação, me identifico mais com o fundamental II”.</p> <p>(Professor 3)</p> <p>“Se hoje perguntares a mim se faria novamente ou indicaria, eu sou honesto em dizer que eu não indicaria. Escolha não foi, não foi escolha. Não foi opção, foi uma escolha de ordem maior, mesmo não sendo um campo, um público que eu tenho interesse em trabalhar, mesmo não sendo esse público, que eu tenho mais aptidão, mas eu</p>	<p>A identidade dos professores se encontra arraigada em diferentes perspectivas. Todos reafirmam o desejo de permanecer nesse campo de atuação e se reconhecem enquanto professores. No entanto, o P3 e P4 destacam que não pretende permanecer atuando no contexto dos anos iniciais, pelo fato da identificação com o público. Todavia, destacam que desempenham seu trabalho com compromisso e dedicação, embora tenham outras pretensões.</p>

		exerço meu ofício com maestria, eu exerço minha docência com responsabilidade” (Professor 4).	
Masculinidades	<p>A masculinidade não é uma entidade fixa encarnada no corpo ou nos traços da personalidade dos indivíduos. As masculinidades são configurações de práticas que são realizadas na ação social e, dessa forma, podem se diferenciar de acordo com as relações de gênero em um cenário social particular (CONNELL; MESSERCHMIDT, 2013, p.250).</p> <p><i>Los enfoques semióticos abandonam el nivel de la personalidad y definen la masculinidad mediante un sistema de diferencia simbólica en que se contrastan los lugares masculino y femenino. Masculinidad es, em efecto, definida como no-femineidad (CONNELL, 1997, p.5).</i></p>	<p>“Desde o normal médio na realidade já se tem um preconceito, essa é a palavra-chave, que é o preconceito de aceitar [...], mas ai a gente vê, bem nítido, hoje não mais, por que hoje a questão da diversidade, é bem mais trabalhado, tanto dentro da escola como fora, mas há 16 anos atrás isso era bem mais presente, era bem mais frequente, até mesmo a própria família não aceitava, por que um homem cuidar de uma criança de 4, 5, 6 anos, aí ainda hoje a gente percebe isso né, ainda tem umas mães que se sentem insegura” (Professor 1).</p> <p>“Qualquer coisa que você faça que for fora do contexto, fora do cultural masculino é questionado sua sexualidade” (Professor 2).</p> <p>“Foi criado na época que magistério era feito para mulher, né, homem não faria magistério, lá nos anos lá atrás [...], era vedado ao homem exercer essa função, então com isso, eu acredito que foi criando um preconceito histórico e até hoje a gente cai nesse preconceito” (Professor 3).</p> <p>“[...] pelo fato de ser homem muito se remetem ao fato de ser insensível, grosso, não tem destrezas, manejos, para cunho pedagógico, num é, ah é homem, não sabe fazer as coisas, não sabe planejar uma aula, a escrita, a gente percebe assim, é homem, a letra daquele professor é péssima, mas também é homem né gente” (Professor 4).</p>	Os sujeitos assinalam para um conjunto de estigmas, estereótipos em torno de sua atuação nesse campo profissional e concomitantemente no seu processo de formação. Entretanto, apenas o P1 e P2 relatam que já sofreram casos de preconceitos. O P3 e P4, pontuam que existe, que já perceberam com colegas, mas nunca sofreram. Vale destacar que ambos têm vínculos temporários os quais podem ter influenciado diretamente na resposta.
Docência			

	<p>A profissão docente regula a atuação do profissional com base em uma identidade e na solidariedade grupal [...] (PEREIRA; MARTINS, 2002, p.128).</p> <p>A docência é, portanto, uma atividade profissional complexa, pois requer saberes diversificados. Isso significa reconhecer que os saberes que dão sustentação à docência exigem uma formação profissional numa perspectiva teórica e prática (VEIGA, 2008, p.20)</p>	<p>“Ser professor é mais além de uma profissão, professor é um ser que ele tem que ser capaz de adentrar na vida do outro para que ele veja o outro crescer, é isso que eu tenho como objetivo para os meus alunos” (Professor 1).</p> <p>“(…) ser professor para mim é poder contribuir com o outro e de certa forma propagar meu pensamento, a maneira de agir, deixar bem claro que aquele é meu ponto de ver, ser professor é colaborar com a formação ética do outro, colaborar com a formação pessoal e principalmente passar meu conhecimento para o outro (Professor 2).</p> <p>Eu amo ser professor, porém, como eu te falei anteriormente o que me deixa triste é essa desvalorização, desvalorização da própria classe, desvalorização da sociedade, desvalorização do governo é uma desvalorização extrema. (Professor 3).</p> <p>“[...] você assumir uma sala de aula hoje vai para além do profissional, porque eu digo, eu não estou na docência, eu não estou no legado por profissão, não, eu estou por vocação, de fato em minhas veias corre sangue de professor, por que boas oportunidades eu tive na vida (relata outras oportunidades) mas, eu preferi sala de aula, até hoje eu costumo dizer que minha mãe não acatou a ideia de eu ser professor por que ela via algo além da profissão de professor, então eu me sinto muito realizado, muito realizado mesmo com o que eu faço e eu faço por amor” (Professor 4).</p>	<p>A docência pode ser percebida enquanto um campo profissional desejado por todos. Para efeito, os professores destacam que é através de sua prática docente que conseguem contribuir para o rompimento das desigualdades e transformação social. Embora, almejem diferentes níveis de atuação profissional. O P1 e P2 desejam permanecer nos anos iniciais, o P3 pretende ingressar nos anos finais e médio, enquanto o P4 busca atuar no ensino superior.</p>
--	---	---	--

4.1 Identidade

Os discursos enunciados pelos sujeitos, apontam para uma série de conflitos no que tange a constituição de uma nova identidade profissional. Para tal, o estranhamento gerado pelos estigmas que se fazem presentes nesse meio, tem gerado um sentimento de não pertencimento aos homens que optaram pela docência nos anos iniciais do fundamental, corroborando muitas vezes para o não reconhecimento dessa etapa de ensino enquanto seu lócus de trabalho. Veiga (2008) pontua que

A identidade docente é uma construção que permeia a vida profissional desde o momento de escolha da profissão, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde se desenvolvem a profissão, o que lhe confere uma dimensão no tempo e no espaço. É construída sobre os saberes profissionais e sobre as atribuições de ordem ética e deontológica (VEIGA, 2008, p.18).

Nesse movimento, percebemos que essa construção caracteriza uma sequência de enfrentamento, pois desde o período de formação que esses sujeitos são rotulados. Para tanto, buscando compreender o processo de resistência e delimitação desse espaço, partimos do conceito de fronteira, apresentado por Lage (2005)

Uma fronteira é um limite entre dois espaços que se organizam em cima de diferentes cenários e regras de conduta, no qual se encontra presente a dicotomia Nós e Eles. Esses limites são fundamentados por diferentes modos de sociabilidades políticas, étnicas, morais, linguísticas e/ou culturais e religiosas que, nas zonas de fronteiras - devido à sua permeabilidade – se confrontam com situações de estranhamento, (in)tolerância e reciprocidade, conforme as relações forjadas ao longo da sua instituição (LAGE, 2005, p.53).

Indo ao encontro dessa perspectiva, acreditamos que entender os efeitos ocasionados pela recusa dos sujeitos a esse território, consiste em identificar a ordem em que as relações sociais têm estruturados as questões de gênero na sociedade. Todavia, possibilita pensar estratégias para que venhamos subverter essa categoria e desmistificar as situações que foram naturalizadas a partir de condições desiguais. Para tanto, é preciso compreender que a forma que a mesma se encontra posta gera um conjunto de dificuldades, conforme o seguinte relato

Ser professor sempre foi prazeroso para mim, mas quando os problemas foram surgindo e eu fui vendo que não era tão fácil como eu imagina que era, aí eu fui construindo isso, fui percebendo que não era só flores e espinhos, tinha flor tinha espinho, tinha cheiro e catinga né, tinha jardim, tinha céu, mas tinha inferno também, e tem, tem muito céu e tem muito inferno na nossa profissão, mas isso eu fui construindo e a gente vai construindo com a experiência (Professor 1).

Mediante a fala do P1, percebemos que a experiência profissional possibilita mecanismos para que os sujeitos (re)construam constantemente sua prática docente e consigam lidar com os problemas que emergem nesse contexto. Desse modo, a experiência profissional dos professores, representa um processo de aprendizagem que vai sendo constantemente reconfigurado em meio sua práxis. Brzezinski a partir de Gatti (1996) aponta que a identidade do professor

[...] é fruto de interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história (Brzezinski, 2002, p.9).

Seguindo essa vertente, acreditamos que a identidade dos nossos sujeitos se encontra arraigada dentro de um modelo de identidade subalterna, pois embora seu espaço de atuação não seja bem visto aos olhos da sociedade, os mesmos continuam resistindo. E é em meio essa resistência que os mesmos vão construindo uma identidade profissional. Lage (2005) nos possibilita compreender o conceito de identidade subalterna

[...] a diferença entre uma identificação subalterna e ser subalterno incide principalmente sobre a diferença entre lutar e resistir ou resignar-se na inferioridade imposta. Rebelar a passividade acarreta uma resignificação identitária que transforma a perspectiva de inferioridade numa perspectiva de poder com capacidade de emancipação e, que pode culminar em processos de articulação e organização de forças sociais, nas quais poderão ser forjadas não apenas lutas por identidade mas também lutas contra as desigualdades (LAGE, 2005, p.66).

Ao nosso ver, essa identidade subalterna tratada por Lage (2005) pode ser constatada diretamente na fala dos sujeitos a partir de duas óticas distintas. Na primeira, ocasionada pelas dificuldades encontradas para adentrar esse espaço, no processo de ingresso da profissão e na busca pela constituição de uma identidade profissional, a qual tem gerado um sentimento de impotência, conforme destaca o P2

[...] a desvantagem justamente é esse lado de você não se sentir aceito dentro de um universo que é tão amplo, e ao mesmo tempo tão restrito, porque veja, na minha cidade só eu que tenho esse trabalho, então, eu sou vítima de preconceito, foco de piadas, sou foco de preconceitos, eu sou o foco de acharem que eu sou uma pessoa que mostra ser uma pessoa a qual eu não sou, que eu escondo algo dentro de mim, entendeu, então é essas coisas mesmo da diversidade, da aceitação (Professor 2).

Sobre essa questão, Louro (2000) explica que é “[...] no âmbito da cultura e da história que se definem as identidades sociais [...]” (LOURO, 2000, p.9). Em suma, percebemos que a identidade social perpetuada para o/a profissional docente dos anos iniciais foi a identidade de professora, de tia, a qual historicamente foi e ainda vem sendo legitimada e reforçada pelos espaços institucionais, descredibilizando assim, outros sujeitos que tentam adentrar essa profissão.

A segunda questão se refere a insatisfação desses profissionais com as condições de trabalho ofertadas para essa classe o que termina por contribuir para a inferiorização da identidade. Desse modo, são postas em xeque a não valorização, a falta de reconhecimento e os baixos salários tem acarretado diretamente para um descontentamento com a profissão. Comumente, tem se apresentado enquanto um campo profissional difícil, às vezes impossível. Indo ao encontro dessa questão, o P3 e P2 fazem o seguinte relato

[...] eu tenho um sonho de um dia, eu ainda espero alcançar, não sei se eu vou alcançar, que um dia a educação seja valorizada, principalmente o professor que infelizmente nós somos uma classe muito desvalorizada tanto pela própria classe, a própria classe se auto desvaloriza [...] (Professor 3).

[...] na minha profissão sou feliz, eu tenho uma frase minha que costumo dizer “eu sou feliz na minha profissão e infeliz com meu salário”, dizer a você que eu sou feliz com o jogo de cintura físico que a gente vive, não sou né, não sou mesmo, arengo, brigo, pego barulho com quem for, nunca tive esse problema não viu [...]. Quero permanecer na minha profissão, agora eu espero que sejamos valorizados e não somos valorizados (Professor 2).

As dificuldades postas em evidência possibilitam um grande debate, pois colocam em questão um leque de fatores que induzem uma problemática na qual sua resolução não depende unicamente de uma categoria. Em contrapartida, “[...] adensa as questões do próprio educador, sobre o sentido do que faz e o modo como os outros entendem e reconhecem sua ação. Tais preocupações conduzem muitos profissionais à apatia e à desmotivação para o trabalho que desenvolvem” (LEMOS; FRANÇA; MACHADO; 2002, p.146).

Sendo assim, em meio aos relatos dos sujeitos e os diálogos com os teóricos, acreditamos que as situações nas quais os professores se encontram expostos para além de uma resistência, tem possibilitado a construção de uma identidade própria. Para efeito, tem ocasionado preconceitos, estereótipos, estigmas; outrora tem quebrado paradigmas e resistido dentro de um território na qual sua atuação é legítima. Contudo, tem buscado se firmar nesse espaço e sair de uma identidade subalternizada rumo a uma identidade desvinculada de estigmas.

4.2 Masculinidades

Consideramos que a permanência de nossos sujeitos no contexto dos anos iniciais contribui diretamente para que venhamos alcançar uma sociedade marcada pela equidade de gênero, pois, embora venha se constituindo enquanto uma atividade desafiadora, mediante os estigmas que rodeiam essa prática, a mesma também tem possibilitado desmistificar um conjunto de situações preconceituosas.

Perseguindo essa discussão, em meio aos relatos que emanaram das vozes dos nossos participantes, percebemos que os estereótipos atribuídos aos professores homens que atuam nos anos iniciais acompanham os mesmos desde o processo de graduação, pois os espaços de formação de professores, principalmente o curso de graduação em pedagogia, ainda são caracterizados enquanto campos femininos, como retrata o P2 e P4

Sabe o que é que eu escutava quando eu fazia história, tinha pedagogia e quando tinha momentos de auditório que a gente ia apresentar trabalho né, os seminários, as vezes até minicursos que a gente ministrava, quando era a turma de pedagogia, aí eram 20 mulheres e 1 homem, aí vinha logo aquele, ah mais ali é tudo mulher [...]. Mas desde da graduação que esse carma ele vem, o estereótipo que ser professor, principalmente infantil, do infantil ao quinto ano e disciplinas que foram culturalmente ligadas a mulher, você vai carregar esse estereotipo (Professor 2).

[...] eu percebi como eu lhe disse na verdade por meio de comentários, olha tais professores, os alunos de tais professores, os pedagogos da federal aqui do Campus Caruaru, todos, eles falam assim generalizam, todos são veados, todos são bichas, todos são veados (Professor 4).

Mediante os relatos dos sujeitos, é perceptível o processo de estereotipação em torno dos professores homens. Assim, para além do processo de rotulação, os mesmos têm sua masculinidade colocada em questão, tendo em vista que ao adentrar esse território sofrem um processo de deslegitimação, sendo concebidos a partir de duas visões distintas, ambas subalternas.

Na primeira, o professor é enquadrado dentro de um modelo de feminilidade, passando a representar a partir da cultura do patriarcado algo menosprezível, inferior, vergonhoso. A segunda está situada na tentativa de questionar a orientação sexual do sujeito, tratando-o enquanto o homossexual, o gay, o veado, a bicha. Vale destacar, que nessa última categoria o homossexual além de ocupar um lugar subalterno, inferior, sem prestígio social, sua figura também desperta o ódio e repulsa que podem ser percebidos a partir das práticas LGBTfóbicas sofridas pelos mesmos.

Essas narrativas apontam que ser homem nessa sociedade patriarcal que nos encontramos inseridos significa “[...] *não* ser feminino, *não* ser homossexual; *não* ser dócil, dependente ou submisso; *não* ser efeminado na aparência física ou nos gestos; *não* ter relações sexuais nem relações muito íntimas com outros homens; *não* ser impotente com as mulheres” (BADINTER, 1993, p.117). Desse modo, representa uma construção sociocultural que tem sido veiculada e credenciada dentro dos diferentes espaços institucionais, através dos valores e normas cultuados dentro de um universo machista e misógino. Logo, “Para serem masculinos, os machos aprendem em geral o que não deve ser, antes de aprenderem o que podem ser... Muitos meninos definem a masculinidade simplesmente dizendo: ‘o que não é feminino’” (HARTLEY *in* BADINTER 1993, p.34).

Em contrapartida, ser professor nos anos iniciais do ensino fundamental representa uma quebra de paradigmas dentro desse modelo de macho estipulado no imaginário social, pois, esses sujeitos em meio suas experiências desenvolvem suas atividades num contexto majoritariamente feminino e sua prática caminha para uma perspectiva de humanização, emancipação, as quais demandam um contato, cuidado direto com/para o/a outro/a. As construções arcaicas que são hierarquizadas sob os corpos dos homens podem ser percebidas a partir do seguinte relato do P2

[...] nós professores homens somos vistos como os desorganizados [...] mas nem sempre precisa ser, nem sempre, é uma cultura que precisa ser quebrada, ah então já vai logo pra sexualidade também, se é organizado não é homem, homem é [...] a sexualidade não vai estar ligado a você ser organizado ou desorganizado (Professor 2).

Essa concepção elementar de que todos os homens são desprovidos de algumas práticas, principalmente aquelas que demandam delicadeza, cuidado, habilidades manuais, foram naturalizadas no percurso histórico e são recorrentes nas falas dos sujeitos entrevistados. Outra questão recorrente na fala dos professores são as implicações geradas frente a posição de um homem desenvolvendo um trabalho com crianças, visto que a figura do homem representa poder, autoridade, intimidando mais que a figura da professora.

[...] a postura masculina em sala de aula é até um fator de auxílio para se ter controle de sala, domínio de turma, pelo fato de você ser homem, eles têm um certo receio, olha eu estou com um homem, professor homem, estou com um professor, então é um fator que vem a inibi-los (Professor 4).

[...] minha presença masculina a gente sente mais, principalmente com os meninos masculinos a gente sente mais um receio [...] essa imagem masculina ela tem um peso maior, eu acho que até também tradicional de casa, eu vou

obedecer mais meu pai que minha mãe, porque meu pai, aí quando eu vou e tenho um no professor masculino (Professor 3).

Para efeito, entendemos que “A identidade masculina está associada ao fato de possuir, tomar, penetrar, dominar e se afirmar, se necessário pela força” (BADINTER, 1993, p.99). Por conseguinte, tais posturas e expectativas, são esperadas para serem desempenhadas pelos professores homens a partir do trabalho que desenvolvem. Caminhando nessa direção, Bourdieu (2007) aponta que a força simbólica que atua sob esses sujeitos “[...] é uma forma de poder que se exerce sobre os corpos, diretamente, e como que por magia, se qualquer coação física; mas essa magia só atua com o apoio de predisposições colocadas, como molas propulsoras na zona mais profundas dos corpos” (BOURDIEU, 2007, p.50).

Os relatos que emergem das falas dos professores apontam um conjunto de experiências negativas que estiveram diretamente ligadas a práticas discriminatórias com estes sujeitos. Essas vivências marcaram negativamente a trajetória desses sujeitos, impondo uma série de desafios, conflitos na sua trajetória docente.

Quando a gente fala de experiência de preconceito eu tenho um exemplo bem forte, por que quando eu trabalhava no terceiro ano eu tinha um adolescente que já era para estar no sexto ano na realidade, a faixa etária dele, e eu cheguei e fui conversar com ele. Meu amor entenda você já tem que está no sexto ano, você já é um rapaz, aquela coisa toda, e nesse toque ele entendeu de outra forma, então gerou uma polêmica dentro da família e os pais vieram me procurar, mas professor você veio conversar com meu filho e porque você estava tocando, agarrando, aí gerou um certo conflito, aí pra mim isso foi uma experiência muito forte [...] (Professor 1).

[...] várias vezes, assim já chegou eu dizer, chegar mostrar meu currículo numa escola, eu iniciante e dizer assim que minha proposta era trabalhar na educação infantil, mostrei meu trabalho, levei até projetos inclusive, e no final de tudo eu fui com aquele entusiasmo todo, achando que a vaga seria minha e eu percebi que escutaram-me, claro, mas aí eu percebi no final na fala da gestora da escola, não daria certo justamente por isso. Então, você é um excelente profissional, não temos dúvidas disso, mas para minha escola não dá certo pelo fato de você ser do sexo masculino, porque os pais não vão aceitar (Professor 1).

Por meio dos relatos do professor, percebemos que o homem é privado de ser afetuoso, atencioso com a criança, pois se idealizou no mesmo a figura do abusador, do pederasta, principalmente na relação com outro homem. De acordo com Bourdieu (1989), todos esses arranjos são estruturados a partir do poder simbólico, “[...] um poder de construção da realidade que tende a se estabelecer uma ordem *gnoseológica*: o sentido imediato do mundo (e, em

particular, do mundo social)” (BOURDIEU, 1989, p.9). Assim, tende a delimitar e alterar a ordem que as coisas se encontram postas.

Ao questionar um dos entrevistados sobre as motivações que originariam esse medo de homens desenvolvendo um trabalho com crianças, o mesmo retrata o seguinte

[...] é a questão do preconceito, existe um preconceito e também o medo, as pessoas sabe várias histórias que a gente vê, de questão de abuso sexual, mas assim eu sempre digo é uma classe que a gente, a gente homens e mulheres, nos lidamos continuamente com crianças e adolescentes e uma classe que raramente você ver alguma coisa, professor abusou sexualmente de um aluno ou de uma aluna, enfim, e dificilmente isso acontece, é uma classe que trabalha diretamente com esse público mais que a gente nos noticiários não vê isso com frequência, mas a sociedade tem esse preconceito (Professor 3).

O relato do sujeito dialoga diretamente com alguns apontamentos realizados por Cruz (1998) a partir de um estudo realizado pela mesma em creches da cidade de São Paulo. De acordo com a autora

[...] o medo manifestado pela presença de homens na creche e também no cuidado de crianças na família, parece estar relacionado a uma concepção da sexualidade masculina como algo incontrolável. Nas representações de masculino podemos encontrar que ele é machão, forte, agressivo, animal, assim, todo homem é potencialmente um agressor (CRUZ, 1998, p.244).

Sendo assim, compreendemos que a permanência e resistência desses sujeitos nesse espaço, corrobora diretamente para uma inversão dos valores e pensamentos que foram moldados sob um viés patriarcal, machista e misógino. Romper com esse pensamento perfaz uma mudança gradual, mas fundamental para que venhamos alcançar o propósito de uma sociedade mais justa e igualitária.

4.3 Docência

No que tange à categoria docência, percebemos que estão imbricadas nessa concepção experiências pessoais e profissionais que se inter cruzam e corroboram diretamente para uma concepção de docência que possui uma significação tanto profissional como pessoal. Assim, percebemos que “A relação pessoa/profissão ocorre ao longo da vida produtiva, num processo contínuo, eivado, como é comum, de experiências tanto estimulantes como tensas e conflituosas” (PENIN, 2009, p.25). Nossos apontamentos sinalizam para um território marcado por conflitos, experiências exitosas e a disposição na busca de um projeto de educação que

humanize, transforme e contribua na formação de sujeitos críticos, reflexivos e agentes de transformação social. Tais acepções ficam explícitas na fala do P1

[...] eu digo sempre a eles, eu quero que mais tarde eu veja vocês aí formados, vocês sendo gente, agora, gente no sentido de dizer assim está lutando pelos seus direitos e sabendo os seus direitos e deveres, por que hoje eu vejo assim, muito banalizado a educação, banalizaram a educação e eu não sei o rumo que ela está tomando, porque meio que se perdeu né, hoje a família não tem mais estrutura né, sempre o culpado é a escola, e a escola culpa o profissional que somos nós professores né, e se no final do ano ela não tiver rendimento a culpa é do professor, e aqui em Caruaru se perpetua muito a questão da opressão, muitas vezes eu não me sinto excluído pelos pais, eu me sinto excluído pela escola, de colocar assim, sempre o foco é o professor e nunca o foco é o aluno, eu estou sentindo muito essa dificuldade na minha volta, por que eu passei dois anos afastado daqui de Caruaru (Professor 1).

Na medida em que nossos sujeitos (re)afirmam seu compromisso com a educação, entendemos que sua compreensão de docência transcende o ato de ensinar, de repassar conteúdos, pois percebem a relevância de sua ação para além dos muros da escola. Compreendem sua prática docente a partir de um processo de humanização, empoderamento, bem como um importante instrumento para rompimento das desigualdades sociais. Em suma, (re)afirmam que “[...] a tarefa docente não se limita a fornecer informações, tem uma dimensão formativa que só é possível pela interação entre pessoas” (BUSSMANN; ABBUD, 2002, p.134).

Por outro lado, foi frequente nas falas dos professores, relatos sobre os empecilhos que tem ocasionado grandes problemas para o campo da educação e conseqüentemente para o contexto da docência. Acreditamos que a recorrência desses destaques, anuncia para uma insatisfação que perpassa o meio docente, principalmente no que se refere às estruturas presentes nesse processo. Contudo, o P2 e P3 acreditam na possibilidade de reversão desse quadro e trilham caminhos para uma possível mudança, mesmo compreendida por muitos enquanto uma utopia.

[...] amo o que eu faço, sei dos milhões de problemas que a gente enfrenta, que a gente tem, vivemos num país que, de forma geral, está descredibilizado, descrente em todas as situações e na nossa não seria diferente, muito mais ainda. Mas eu acredito muito que um dia o disco vire de lado e a gente possa presenciar, possa ouvir uma música muito mais melosa e muito mais bonita do que a gente vê hoje, mas sou muito feliz na minha sala de aula (Professor 2).

[...] eu sempre procuro fazer questionamentos e alertar as pessoas que estão ao meu redor, para que a gente reconheça a nossa importância para sociedade,

para formação humana e a gente comece se auto valorizar e dar uma cobrança para que governo e sociedade também nos valorize. Então, o ser professor é muito bom [...] é um agente transformador, mas infelizmente ainda não chegou aos ouvidos do governo, o discurso é muito bonito todo mundo quando vai discursar fala na educação, é um discurso lindo, quando vai para prática infelizmente fazem a mesma coisa ou pior. Então, infelizmente a gente anseia por dias melhores e o nosso Brasil a situação que está, os políticos não tem, como eu posso dizer é... um desejo de mudar a educação (Professor 3).

Nessa perspectiva, questões como a desvalorização docente, baixos salários, falta de recursos, ausência de formações continuadas, foram destacadas enquanto os principais problemas que têm atingido esse campo profissional e contribuído para um mal-estar docente. Outra preocupação recorrente se refere ao processo de responsabilização do professor, onde sua figura em alguns momentos é apresentada enquanto uma possível salvação para inversão do quadro, outrora também é apontado enquanto o principal culpado pela defasagem, sendo culpabilizado pelos problemas que atingem esse campo profissional. O P1 explicita que

[...] banalizaram a educação e eu não sei o rumo que ela está tomando, porque meio que se perdeu, hoje a família não tem mais estrutura né, sempre o culpado é a escola, e a escola culpa o profissional que somos nós professores, e se no final do ano ela não tiver rendimento a culpa é do professor, e aqui em Caruaru se perpetua muito a questão da opressão, muitas vezes eu não me sinto excluído pelos pais, eu me sinto excluído pela escola, de colocar assim, sempre o foco é o professor e nunca o foco é o aluno (Professor 1).

Pereira e Martins (2002) a partir Villa (1998), provocam significativas reflexões acerca do processo de culpabilização do professor, nos possibilitando lentes para entender os principais problemas que tem adentrado o campo educacional. Assim, tendo em vista os grandes desafios que tem emergido na contemporaneidade, as autoras compreendem a necessidade de mudanças nesse espaço, sendo necessário (re)pensar a forma como a mesma foi alicerçada, desse modo, afirmam que

A escola precisa transforma-se profundamente se não quiser desaparecer, arrastada pelas ondas das exigências sociais e individuais daqueles que devem ser educados. Em consequência de todas essas circunstâncias surge o “mal-estar docente” que são os efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor como um resultado das condições psicológica e sociais nas quais a docência é exercida (PEREIRA; MARTINS, 2002, p.117).

Diante desse cenário, percebemos que os problemas situados nesse espaço extrapolam as questões estruturais, pois, a falta de incentivo, motivação, assim como as opressões e ataques à classe tem contribuído diretamente para um mal-estar docente, como destaca as autoras. Prevalece também uma sobrecarga nas atividades dadas aos/as professores/as, pois as ações

demandadas para esse profissional muitas vezes perpassam suas atribuições. Assim, para além de (re)pensar o campo da educação, precisamos urgentemente ressignificar o campo da docência, encontrando e dando novos sentidos para essa prática. Com base em estudos realizados nesse campo teórico, Pereira e Martins (2002) salientam que

“[...] pesquisas voltadas para a análise das práticas docentes venham constatando a existência de uma crise generalizada pela qual passa a escola, e apontem para a desconfiança da sociedade civil em relação à mesma. O estado de calamidade em que ela se encontra, em seus diferentes níveis, exige medidas urgentes e seguras no intuito de evitar a sua falência (PEREIRA; MARTINS, 2002, p.113, 114).

Essa insegurança destacada pelas autoras, no que se refere aos rumos da escola, pode ser diagnosticado no relato do P1, onde o mesmo aponta para uma possível extinção da profissão docente, caso mudanças significativas não venham ocorrer. Quanto ao caso dos professores homens, seu olhar se encontra marcado negativamente, principalmente quando o mesmo faz menção aos homens que atuam na educação infantil.

[...] eu acredito que se as coisas continuam da forma que está eu acho que o professor vai ser extinto, vai ser poucos profissionais, e hoje a gente já se depara com essa realidade, ai eu mais uma vez me deparo com a situação, eu iniciei mostro meu trabalho mas eu quero continuar, porque eu não quero que aquele trabalho que durante esses dezesseis anos que eu tive e mostrar que o professor homem pode sim ser professor da educação infantil sem problema nenhum ele se estingue, porque se hoje já está essa dificuldade imagina lá na frente que os profissionais que estão envolvidos na educação não querem mais a educação, estão migrando para outras áreas ou quando estão não estão satisfeitos né, tá fazendo educação tu faz que aprende e eu faço que ensino. Assim, eu acredito que daqui a uns 5, 10 anos não vai se existir mais professor homem, dentro da educação infantil, por mais que se tenha esse trabalho, por mais que se mostre, por mais que se tenha pesquisa, ainda assim eu acredito que vai ser um mito, professor do sexo masculino dentro da educação infantil (Professor 1).

Partindo de outra vertente, o pensamento do P2 diverge dos apontamentos do seu colega. O mesmo acredita que a permanência de homens nessa etapa de ensino tem possibilitado significativas mudanças nesse quadro. Concomitantemente, o mesmo acredita que estamos caminhando rumo uma sociedade mais igualitária.

Assim, eu vejo uma mudança positiva, já está se desmistificando a gente percebe que mesmo sendo um espaço feminino, mas já tá se quebrando. Então, eu vejo um futuro muito igualitário, eu vejo um futuro muito igualitário [...] então, acredito que no futuro vai tá muito dinâmico, entendes, vai está muito

tranquilo, num vai ter aquela, ah professora, ah professor, vai tá um campo tranquilo, misto (Professor 2).

A divergência no pensamento dos nossos sujeitos, aponta para diferentes percepções, vivências e interações no campo de trabalho. No primeiro caso, identificamos que o P1 ao longo de sua trajetória docente foi vítima de opressões, estigmas e preconceitos com o qual convive até os dias atuais. Para além, o mesmo não sente apoio da equipe de gestão e sofre com o processo de responsabilização docente que impõe duras penas para o mesmo. Tais apontamentos, engendram para uma falta de expectativas com a profissão.

Quanto ao P2, constatamos que o mesmo possui uma leitura mais geral do caso. Para tanto, consegue perceber os avanços tidos nos últimos anos em todos os campos sociais, principalmente as conquistas e enfrentamentos que vem sendo tomadas pelos movimentos sociais e coletivos nas últimas décadas, a qual tem pautado um conjunto de mudança no contexto social. Assim, consegue enxergar um futuro marcado pela equidade.

Sendo assim, entendemos que a categoria docência está ancorada num processo conflituoso, onde estão presente as expectativas dos nossos sujeitos versus a realidade na qual a profissão se encontra situada. Caminhar para um processo de (re)estruturação dessa profissão, perfaz um constante (re)fazer docente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa buscou adentrar as experiências docentes de homens que atuam no contexto dos anos iniciais no município de Caruaru-PE, pois, acreditamos que a presença desses sujeitos nesse campo profissional acarreta um conjunto de expectativas e estranhamentos em torno dos mesmos, outrora, representa a (re)configuração de um espaço que foi feminizado no curso da história. Dentro desse quadro, retomamos nosso problema de pesquisa, “Que identidades masculinas os professores dos anos iniciais do ensino fundamental constituem em sua trajetória docente?” A partir da referida problemática, buscamos responder os propósitos suscitados no decorrer do nosso estudo.

No processo de desenvolvimento da nossa pesquisa, inicialmente traçamos o perfil dos 04 (quatro) professores entrevistados, destacando suas experiências nesse campo profissional, as motivações que corroboraram para que esses sujeitos adentrassem esse espaço, sua idade, tempo de experiência e vínculo com a rede municipal. Posteriormente adentramos nossos três campos de discussão teórica: *identidade*, *masculinidade* e *docência*; esses estudos foram fundamentais para o processo de análise das nossas entrevistas, nos possibilitando lentes para tratar dos dados coletados e posteriormente extrair nossas considerações.

Ao tratarmos do perfil dos entrevistados, constatamos que os professores compõem um grupo distinto, possuindo diferentes campos de formação e um conjunto de experiências em diversos espaços. Para tanto, acreditamos que essa multiplicidade de experiências coopera diretamente para uma constante ressignificação e adaptação dos docentes em meio sua prática. Os professores apontam que sua ação nesse espaço representa um significativo instrumento de transformação social. Para além, consiste num processo de enfrentamento das dicotomias hierarquizadas a partir das relações de gênero, potencializando uma ressignificação desse espaço e da profissão docente.

As narrativas que ecoam das vozes dos nossos sujeitos, apontam que sua permanência nesse campo profissional contribui diretamente para reestruturação de diferentes espaços e potencializa o rompimento de um leque de desigualdades. Todavia, caminha para uma sociedade mais justa, livre de preconceitos e marcada pela equidade de gênero.

Sob outro viés, as experiências destacadas pelos professores revelam as dificuldades enfrentadas pelos homens para adentrar ou mesmo permanecer nesse campo profissional. Desse modo, o preconceito com a presença masculina nesse espaço, o medo da aproximação com as

crianças e os estereótipos assemelhados a sua figura, corroboram negativamente para constituição de uma identidade profissional. Também constatamos que todos os participantes atuam em turmas de 5º ano, o que revela que os espaços direcionados para os professores homens são aqueles cujo o público são crianças com uma idade mais avançada. No que se refere aos dados coletados, conseguimos confrontá-las com as nossas categorias teóricas e debruçar nossas considerações acerca das mesmas.

Identidade: em meio às narrativas anunciadas pelos professores, identificamos a constituição de uma identidade subalternizada, permeada por um conjunto de conflitos e resistências na busca da consolidação de uma identidade profissional.

Masculinidades: são anunciadas a partir de uma série de enfrentamentos tomados mediante o processo de hierarquização e sobreposição de um modelo de masculinidade tomado enquanto sendo universal, correto, aceitável. Para tanto, amplas discussões vêm sendo tomadas no sentido de desmistificar as desigualdades ocasionadas mediante essas questões, possibilitando reconhecer a pluralidade de sujeitos nas mais diferentes faces e campos de atuação.

Docência: constitui um campo profissional almejado pelos professores, porém, se encontra estruturado a partir de uma série de desigualdades que foram naturalizadas no processo histórico. Para tanto, carece de uma ressignificação no sentido de romper com os pensamentos arcaicos que são legitimadores de desigualdades. Requer também uma ampla valorização, tendo em vista a insatisfação apresentada pelos professores mediante a forma com a qual se encontra estruturada.

Sendo assim, a resposta a nossa pergunta inicial vai no sentido de que os professores homens a partir das experiências vivenciadas nos anos iniciais têm constituído uma identidade docente subalternizada, pois as relações vivenciadas nesse campo estão atravessadas por um conjunto de estereótipos, preconceitos e estigmas. Para tanto, sua atuação vem corroborando diretamente para uma ressignificação da profissão docente e para constituição de uma identidade docente desvinculada de estigmas.

Acreditamos que as relações pautadas no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental se encontram fundamentada num projeto de sociedade arcaico, o qual delimitou e naturalizou quem era aceitável para ocupar cada espaço. Salientamos que essa medida corrobora diretamente para ampliação das desigualdades visto que tem validado essas estruturas. Compreendemos que a permanência dos professores tem trilhado significativos

caminhos para ressignificação desses espaços, entretanto, precisamos avançar no sentido do reconhecimento e aceitação desse campo de atuação trilhado por homens. Idealizar um projeto de sociedade pautado na diversidade é acreditar num futuro marcado pelos princípios de respeito, equidade e tolerância com o outro.

Este estudo apesar de sua amplitude nos limites de um TCC, pode provocar desdobramentos em outra pesquisa sobre a representação social de docentes homens que adentram este contexto profissional, principalmente a inserção desses sujeitos nos espaços das creches e educação infantil.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- BADINTER, Elisabeth. **XY: sobre a identidade masculina**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- BARDIN, L. (2011). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRZEZINSKI, Iria. Profissão professor: identidade e profissionalização docente. In: BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano editora, 2002.
- BUSSMANN, Antônia Carvalho; ABBUD, Maria Luiza Macedo. Trabalho docente. In: BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano editora, 2002.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Caminhos da identidade: Ensaio sobre a etnicidade e multiculturalismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.
- CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- CONNELL, Robert W. **La Organización Social de la Masculinidad**. Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales. Disponível em <<http://higualitaris.grunyi.net/wordpress/wp-content/uploads/organizacion-socialmasculinidad-connell.pdf>> Acesso em 20 de março de 2017.
- CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. **Masculinidade hegemônica: repensando o conceito**. Estudos Feministas. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2013000100014>> 20 de março de 2017.
- CONNELL, Robert W. **Políticas da Masculinidade**. Educação & Realidade. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/1224/connel_politicas_de_masculinidade.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 23 de abril de 2017.
- CRUZ, Elizabete Franco. “Quem leva o nenê e a bolsa?”: o masculino na creche. In: ARILHA, Margareth; UNBEHAUM, Sandra G.; MEDRADO, Benedito. **Homens e masculinidades: outras palavras**. São Paulo: ECOS, 1998.
- DESLANDES, Suelly Ferreira. et. al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. Educação e Pesquisa. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf>>. Acesso em: 04 de março de 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Ed. Atlas, 2008.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de Professores: Saberes, identidade e profissão**. Campinas: Papirus, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

LAGE, Allene. **Educação e Movimentos Sociais: Caminhos para uma pedagogia de luta**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, (2013).

LAGE, Allene. **Lutas por inclusão nas margens do atlântico: um estudo comparado entre as experiências do Movimento dos Sem Terra/Brasil e da Associação In Loco/Portugal**. Volume I. Tese de Doutorado. Coimbra: FEUC, 2005.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

LEMO, Kátia Regina Figueiredo; FRANÇA, Sônia Maria Mendes; MACHADO, Vanda Maria. Tornar-se professor: um olhar sobre a prática docente. In: BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano editora, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

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

MEDRADO, Benedito. Homens na arena do cuidado infantil: imagens veiculadas pela mídia. In: ARILHA, Margareth; UNBEHAUM, Sandra G.; MEDRADO, Benedito. **Homens e masculinidades: outras palavras**. São Paulo: ECOS, 1998.

MEDRADO, Benedito; LYRA, Jorge. **Por uma matriz feminista de gênero para os estudos sobre homens e masculinidades**. Estudos Feministas.

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2008000300005>

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves. **Magistério masculino: (re)despertar tardio da docência**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011.

NÓVOA, A. “Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa”. In: FAZENDA, I. (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1997.

OLIVEIRA, Fábio Araújo. **Historicização e institucionalização das masculinidades no Brasil**. Tese (doutorado) UNICAMP, Campinas, 2015.

PENIN, Sônia. Profissão docente e contemporaneidade. In: PENIN, Sônia; MARTINEZ, Miguel; ARANTES, Valéria Amorin (org.) **Profissão Docente: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2009.

PEREIRA, Liliana Patrícia Lemus Sepúlveda; MARTINS, Zildete Inácio de Oliveira. A identidade e a crise do profissional docente. In: BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano editora, 2002.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHERDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, António Maria . **A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério**. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia. Disponível em: <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/556AmandaO.Rabelo.pdf> Acesso em: 05 de maio de 2017.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os Conflitos Urbanos no Recife: O Caso do “Skylab”. <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/>In: Revista Crítica, nº 11, maio, p.9-59. Coimbra: CES, 1983.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D’ÁVILA, Cristina. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008.