



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

EDUARDO ALBERTO FERREIRA

**A VOZ DO PROFESSOR DO GÊNERO MASCULINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E
NO ENSINO FUNDAMENTAL I: UM SUSSURRO SILENCIADO POR
PARADIGMAS**

Presidente Prudente - SP
2020

EDUARDO ALBERTO FERREIRA

**A VOZ DO PROFESSOR DO GÊNERO MASCULINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E
NO ENSINO FUNDAMENTAL I: UM SUSSURRO SILENCIADO POR
PARADIGMAS**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:
Prof. Dr. Marcos Vinícius Francisco

Coorientador:
Prof. Dr. Jorge Luís Mazzeo Mariano

370 Ferreira, Eduardo Alberto.
F383v A voz do professor do gênero masculino na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I: um sussurro silenciado por paradigmas. / Eduardo Alberto Ferreira. -- Presidente Prudente, 2020.
124 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade do Oeste Paulista - Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2020.
Bibliografia.
Orientador: Marcos Vinícius Francisco
Coorientador: Jorge Luís M. Mariano

1. Educação e gênero. 2. Preconceitos sociais e diversidade. 3. Professores homens. I. Título.

EDUARDO ALBERTO FERREIRA

**A VOZ DO PROFESSOR DO GÊNERO MASCULINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E
NO ENSINO FUNDAMENTAL I: UM SUSSURRO SILENCIADO POR
PARADIGMAS**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 16 de julho de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente - SP

Prof. Dr. Ricardo Eleutério dos Anjos
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente - SP

Prof.^a. Dr.^a Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo
Universidade Estadual Paulista - Unesp
Marília - SP

DEDICATÓRIA

A Deus que me deu o dom da vida
E a minha querida filha, que me deu motivos para viver.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por mais essa conquista.

Aos professores Marcos e Jorge que com todo carinho me guiaram na realização deste trabalho, principalmente o professor Marcos, responsável por acompanhar de perto meu crescimento nestes últimos dois anos, vindo a ser, além de professor, um grande amigo.

Aos meus avós que sempre me incentivaram a estudar, principalmente à minha vó Cida, meu porto seguro. Nos momentos difíceis, mesmo estando longe dela, fecho meus olhos e sinto o toque de suas mãos acariciando meus cabelos.

A minha querida filha que compreendeu todas as vezes em que alguns passeios tiveram de ser sacrificados para que eu me empenhasse nesta pesquisa. Obrigado, seu amor incondicional me ajuda a prosseguir todos os dias.

Aos professores e colegas de trabalho da escola na qual atuo como orientador pedagógico. Obrigado por entender e me incentivar, suas palavras (mesmo aquelas pronunciadas nos corredores) me deram forças para continuar.

Aos professores participantes desta pesquisa. Ouvi-los e discutir esse tema com vocês me fez abrir os olhos para muitas coisas. Força guerreiros, a Educação precisa de profissionais como vocês.

A minha ex-esposa e a minha ex-sogra que nunca deixaram de ser minha família, pelo contrário, me incentivam sempre. Findou-se um relacionamento, mas a amizade continuou forte e intensa. São amizades verdadeiras.

E a todas as pessoas que, de diferentes formas, estiveram comigo neste percurso, o meu mais sincero e profundo agradecimento.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (Brasil) CAPES – Código de Financiamento 001”. Assim, registro meus agradecimentos a essa agência de fomento.

*“Uso a palavra para compor meus silêncios.
Não gosto das palavras fatigadas de informar.
Dou mais respeito às que vivem de barriga no chão, tipo água, pedra, sapo.
Entendo bem o sotaque das águas.
Dou respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade das tartarugas mais que as dos mísseis.
Tenho em mim esse atraso de nascença.
Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos como as boas moscas.
Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.
Porque eu não sou da informática: eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para compor os meus silêncios”.*

(Manoel de Barros)

RESUMO

A voz do professor do gênero masculino na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I: um sussurro silenciado por paradigmas

A presente pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Políticas Públicas em Educação, Práticas Educativas e Diversidade, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), e analisou os preconceitos vivenciados pelos professores do gênero masculino em uma cidade de médio porte do estado de São Paulo. Assumiu como problemáticas centrais: Os professores participantes desta pesquisa vivenciaram alguma forma de preconceito por serem do gênero masculino? Foram designados para outras funções ou sofreram reconfigurações em sua atuação docente devido ao seu gênero? Quais ações foram tomadas contra preconceitos vivenciados, seja pela gestão escolar e/ou pelo próprio docente? A pesquisa foi balizada na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, que tem como base epistemológica o materialismo histórico dialético. Participaram da investigação 12 professores do gênero masculino atuantes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, sendo desenvolvida em duas etapas; num primeiro momento, foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Posteriormente, foi formado um grupo focal com o intuito de discussão dos preconceitos apresentados no filme brasileiro “Aos teus olhos”. As análises foram realizadas na perspectiva teórica supracitada. Os resultados apontaram que as discussões empreendidas ao longo desta pesquisa apresentaram alguns elementos sobre os preconceitos construídos historicamente com a figura do professor do gênero masculino. Há que se ponderar que o homem na profissão de professor ainda sofre inúmeros preconceitos. Não somente por ser do gênero masculino, mas por assumir uma função demarcada, culturalmente, como predominantemente feminina. Com isso, sua identidade é questionada e suas ações são desmerecidas nos processos de mediação da práxis pedagógica. Ao definirmos funções para cada gênero, atribuímos ações diferenciadas e perpetuamos preconceitos. Ao longo dos últimos séculos, a reorganização constante do sistema capitalista, via expansão da lógica de produção/consumo, também contribuiu para que as mulheres fossem vistas como responsáveis por funções domésticas e maternais e/ou, quando inseridas no mercado de trabalho, ocupassem posições inferiorizadas com menor prestígio social e reconhecimento financeiro. Essa dinâmica levou à precarização docente, embora ela não seja o único fator responsável, e intensificou a visão patriarcal de que essa não seria uma profissão para os homens, já que esses deveriam prover o sustento familiar. Tais aspectos demarcam a necessidade de políticas públicas que tragam à tona a categoria de gênero para o ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação e gênero. Preconceitos sociais e diversidade. Professores homens. Materialismo Histórico Dialético. Pedagogia Histórico-Crítica.

ABSTRACT

The Voice of the Teacher of Male Sex in Childhood Education and Elementary Education I: A Whisper Silenced by Paradigms

This research is linked to the research line Public Policies in Education, Educational Practices and Diversity, of the Graduate Program in Education of the University of Oeste Paulista (Unoeste), and analyzed the prejudices experienced by male teachers in a city of medium size in the state of São Paulo. This project assumed as central problems: Do the teachers participating in this research experience any form of prejudice due to being male? Have you been assigned to other roles or experienced reconfigurations of your teaching performance on the grounds of your gender? What actions were taken against the prejudices experienced, either by school management and / or by the teacher himself? The research was based on the perspective of historical-critical pedagogy, which is based on epistemological dialectical historical materialism. Twelve male teachers working in kindergarten and elementary school I participated in the research, being developed in two stages; At first, semi-structured interviews were conducted. Subsequently, we conducted a focus group with the purpose of discussing the prejudices presented in the Brazilian film "Ao thy Eyes". The analyzes were performed from the above theoretical perspective. The results showed that the discussions undertaken throughout this research presented some elements about the prejudices historically constructed with the male teacher figure. It must be considered that the man facing the profession of teacher still suffers innumerable prejudices. Not only because it is male, but because it assumes a culturally demarcated role as female. Thus, their identity is questioned, their actions are unworthy in the mediation processes of pedagogical praxis. In defining roles for each gender, we assign different actions and perpetuate prejudice. Over the last few centuries, the constant reorganization of the capitalist system, through the expansion of the logic of production / consumption, has also contributed to women being held responsible for domestic and maternal functions and / or, when inserted in the labor market, they should occupy inferior positions with less social prestige and financial recognition. This dynamic coupled with the precarious teaching, although not the only responsible factor, intensified the patriarchal view that this would not be a profession for men, since they must provide family support. These aspects highlight the need for public policies that bring out the gender category for the school environment.

Keywords: Education and gender. Social prejudice and diversity. Male teachers. Dialectical Historical Materialism. Historical-Critical Pedagogy.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CONAES	Conferências Nacionais de Educação
CONEB	Conferência Nacional da Educação Básica
CONED	Congresso Nacional de Educação
EI	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
HTPC	Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico Dialético
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Problemáticas do estudo X Objetivos da pesquisa	14
Quadro 2-	Área de atuação profissional dos professores entrevistados	55
Quadro 3-	Experiências profissionais e formação acadêmica dos professores entrevistados	56
Quadro 4-	Unidades analíticas elaboradas com base nas entrevistas e no grupo foca	68
Quadro 5-	Citações dos entrevistados que originaram os indicadores sociais.....	70
Quadro 6-	As unidades analíticas, os indicadores sociais e as categorias de análise do materialismo histórico dialético	72
Quadro 7-	Quantidade de professores/as do Ensino Fundamental no ano de 2019	75
Quadro 8-	Quantidade de professores/as da Educação Infantil (maternal e pré- escola) e do Ensino Fundamental no ano de 2019	76
Quadro 9-	Quantidade de professores/as da Educação Infantil (berçário a pré- escola) e do Ensino Fundamental no ano de 2019	76
Quadro 10-	Quantidade de professores/as da Educação Infantil no ano de 2019 ...	77
Quadro 11-	Relação de professores/as do Ensino Fundamental em 2018	78
Quadro 12-	Relação de professores/as do Ensino Fundamental em 2019	79
Quadro 13-	Relação de professores/as na Educação Infantil em 2019	79
Quadro 14-	Quantitativo de gênero da Equipe gestora	80

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Os propagadores de preconceitos sociais.....	82
Figura 2 - Formas de manifestação dos preconceitos sociais	93
Figura 3 - Ações e possibilidades de superação dos estigmas sociais	100

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	Relevância pessoal do tema	18
2	RECONSTITUIÇÃO HISTÓRICA SOBRE GÊNERO.....	23
2.1	Contextualização histórica sobre as desigualdades de gênero na profissão de professor/a	24
2.2	Reflexões sobre as desigualdades de gênero construídas historicamente	29
2.2.1	O patriarcado e a necessidade do movimento feminista	31
2.2.2	Do feminismo à crise de identidade masculina.....	34
2.3	A materialização dos estudos de gênero no Brasil e o papel da Pedagogia Histórico-crítica	36
3	METODOLOGIA: TRAÇANDO ESTRATÉGIAS PARA NOVAS DESCOBERTAS	53
3.1	Local e participantes	54
3.2	Coleta de dados	60
3.3	As categorias do Materialismo Histórico Dialético como base epistemológica da Pedagogia Histórico-crítica: contribuições para a análise da pesquisa.....	62
3.4	Unidades analíticas e os indicadores sociais	67
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	74
4.1	Caracterização do município pesquisado e o quantitativo de professores/as atuantes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental	74
4.2	Propagadores sociais de preconceitos históricos	82
4.3	Formas de manifestação dos preconceitos sociais	92
4.4	Ações e possibilidades de superação dos estigmas sociais	99
5	CONCLUSÃO.....	107
	REFERÊNCIAS	112
	APÊNDICES.....	120
	APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS	121
	APÊNDICE B - ROTEIRO DE QUESTÕES DO GRUPO FOCAL.....	124

1 INTRODUÇÃO

As marcas permanentes que atribuímos à escola dizem muito mais a respeito das situações vivenciadas por nossas relações e mediações difundidas dentro do ambiente escolar do que propriamente com os conteúdos curriculares que nos foram apresentados. Têm a ver com o processo de construção da nossa identidade social, sobretudo da nossa identidade de gênero e sexo (LOURO¹, 2000). Assim sendo, diante da responsabilidade da Educação, nada mais desafiador do que começar nossas reflexões a partir da primeira etapa da Educação Básica, trazendo à discussão a organização de gênero que compõe sua estrutura e a importância da diversidade nesse processo fundamental de formação da identidade humana.

Esta dissertação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade do Oeste Paulista – Unoeste – e se integra à linha de pesquisa “Políticas Públicas em Educação, Práticas Educativas e Diversidade”. Propomos, com esse estudo, investigar os preconceitos perpetuados historicamente com a figura do professor do gênero masculino na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I (anos iniciais). Não pretendemos levantar uma bandeira em defesa da figura masculina, e sim discutir os motivos que fizeram com que esta profissão assumisse contornos predominantemente femininos.

Para esta investigação, trazemos, como abordagem epistemológica, o Materialismo Histórico Dialético, adotado pela pedagogia histórico-crítica (PHC). Nosso intuito é analisar essa gritante diferenciação entre professores/as do gênero feminino e do gênero masculino nos anos iniciais da Educação Básica, sob a ótica social da exclusão, da dominação hegemônica e da divisão de classes, associando também à esta discussão a importância da difusão dos saberes socialmente construídos através de uma educação baseada nos princípios da diversidade, do respeito ao outro e da conscientização crítica no rompimento ou superação de valores socialmente impostos.

Portanto, a problemática central que perpassa este estudo é a compreensão de como é vista a presença dos professores do gênero masculino dentro dos

¹ Embora essa autora tenha uma abordagem pós-estruturalista, por ser referência sobre o tema no Brasil, utilizaremos suas citações, mesmo estando este trabalho amparado na perspectiva da pedagogia histórico crítica, que tem como base epistemológica o materialismo histórico dialético.

espaços escolares da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental I), bem como as formas de preconceitos disseminados e as soluções encontradas por esses indivíduos para a superação dos paradigmas sociais. Para isso, o presente estudo adotou os seguintes questionamentos: Os professores participantes desta pesquisa vivenciaram alguma forma de preconceito por serem do gênero masculino? Foram eles designados a outras funções ou sofreram reconfigurações em sua atuação docente devido ao seu gênero? Quais ações foram assumidas contra os preconceitos vivenciados, seja pela gestão escolar e/ou pelo próprio docente?

Com base nessas problematizações, traçamos os seguintes objetivos devidamente caracterizados no quadro abaixo:

Quadro 1 - Problemáticas do estudo X Objetivos da pesquisa

PROBLEMAS DA PESQUISA	OBJETIVOS
<p>Problema 1 Os professores participantes desta pesquisa vivenciaram alguma forma de preconceito por serem do gênero masculino?</p>	<p>Objetivo geral Analisar as formas de preconceitos vivenciadas pelos professores do gênero masculino nos anos iniciais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em uma cidade de médio porte do estado de São Paulo.</p>
<p>Problema 2 Foram eles designados a outras funções ou sofreram reconfigurações em sua atuação docente devido ao seu gênero?</p>	<p>Objetivo Específico I Identificar e analisar como ocorre a inserção dos professores do gênero masculino dentro das instituições de ensino e as atividades didático-pedagógicas que lhes são atribuídas observando as questões de preconceitos determinadas por valores culturais.</p>
<p>Problema 3 Quais ações foram tomadas contra os preconceitos vivenciados, seja pela gestão escolar e/ou pelo próprio docente?</p>	<p>Objetivo Específico II Averiguar e analisar as ações tomadas contra os preconceitos vivenciados pelos professores do gênero masculino, seja pela gestão escolar e/ou pelos próprios docentes.</p>

Fonte: O autor.

Vale salientar que, neste estudo, torna-se imprescindível a discussão sobre o gênero afim de romper os paradigmas cristalizados na estrutura da sociedade. Para Scott (1998), o gênero expressa relações de poder, ensejando a discussão de diferentes temáticas, tais como raça, classe ou etnia. Louro (1994, p. 15), ao adotar a categoria gênero, ressalta que “passamos a analisar a construção social e cultural

do feminino e do masculino, atentando para as formas pelas quais sujeitos se constituíam e são constituídos, em meio à relação de poder”.

Dessa forma, a construção das concepções sobre o que é homem ou o que é mulher está permeada por relações de poder e hierarquias socialmente estruturadas por uma sociedade em constante evolução. Para Scott (1998), o gênero está relacionado à forma como historicamente os grupos sociais foram se constituindo, ao passo que o sexo se refere apenas às diferenças biológicas de homens e mulheres. Nessa perspectiva, Santos (2007, p. 131) assevera que “[...] a distinção entre sexo e gênero consiste em que o primeiro refere-se ao aspecto biológico, relacionado à esfera reprodutiva entre homens e mulheres, enquanto gênero refere-se aos significados socialmente construídos”. Segundo Scott (1998),

O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais”: a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre o corpo sexuado. (SCOTT, 1998, p. 3).

Santos (2007, p. 131) complementa essa ideia ao afirmar que “[...] as relações entre os gêneros (feminino e masculino) produzem uma distribuição desigual de poder, autoridade e prestígio entre as pessoas, de acordo com seu sexo”. Scott (1998) ainda ressalta que existem funções sociais atribuídas aos homens e às mulheres que não são percebidas, mas perpetuadas historicamente. Entre elas, a sexualidade da mulher submetida aos interesses do homem e as concepções simbólicas nas práticas de cuidado das crianças, de controle materno e de saúde, que são atribuídas unilateralmente às mulheres. Saffioti (2004), numa perspectiva marxista, nos permite ampliar essa discussão ao considerar que existem discursos de legitimação sexual ou de ideologia sexual; ao estruturar esse conceito, a autora destaca que não existe separação entre a dominação do patriarcado e a lógica presente nos processos de exploração no sistema capitalista.

Em seus estudos, Holmstrom (2014) se apropria das contribuições desenvolvidas por Marx e apresenta elementos para a compreensão das relações entre homens e mulheres no exercício das profissões. Sua contribuição evidencia os aspectos sociais, relacionais e de totalidade social: a) Sociais, uma vez que somos vistos como parte das relações sociais complexas; b) Relacionais, ao se determinar o “papel da mulher” em contraste com o “papel do homem” em relação às normas

ditadas pela sociedade patriarcal, numa relação de poder e hierarquização; c) Totalidade social, considerados os elementos de compreensão da persistência do gênero no decorrer da história, evidenciados num processo de “naturalização” das hierarquias sociais politicamente construídas ao longo do processo evolutivo.

A escola é um espaço contraditório, pois embora desempenhe um papel que favorece a manutenção do sistema, também pode se colocar como oposição, ao assumir que a realidade é permeada por um movimento de luta de classes. Portanto, é necessário abordar a escola em sua totalidade a fim de compreender os aspectos essenciais do trabalho docente, tais como a perda do controle do/a professor/a sobre o seu trabalho, o seu processo de desvalorização e sua conversão como trabalhador/a que vende sua força de trabalho no âmbito de uma sociedade capitalista.

Diante deste panorama, pode-se afirmar que a escola, a despeito de sua potencialidade de transformação social, ainda se mantém atada aos laços dos preconceitos construídos historicamente, reafirmando a reprodução desses valores, quando deveria ser a oposição e a diferença. Via de regra, isso pode ser visto na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, onde prevalece, segundo Kramer (2008), “um campo minado de dicotomias”, fazendo referência a elementos opostos: aprendizado/brincadeira, forte/fraco, masculino/feminino, público/privado, mente/corpo, natureza/cultura, criança/aluno, feio/bonito, dentre outros presentes no cotidiano escolar, reafirmando a oposição destes conceitos destinados a fortalecer uma visão binária que impõe papéis a serem desempenhados por ambos os sexos.

Diante desta perspectiva dicotômica que ecoa dentro de nossas instituições de ensino, esta dissertação vem contrapô-la, ao dar visibilidade ao silenciamento em relação aos estudos que versem sobre a relação homem X mulher e que, até então, se apresentam apenas em um caráter histórico sobre a feminização do magistério, sem trazer para a discussão uma reflexão abrangente sobre a conscientização de classes e o processo histórico da alienação social, por meio da qual homens e mulheres são vítimas de um processo de estigmas. Os frutos destes preconceitos se explicitam quando observamos o quadro caótico em que se encontra a educação no Brasil, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, quando nos deparamos com salários inferiores, despreparo de profissionais que atuam nestes ciclos e a falta de políticas públicas educacionais destinadas a superar

suas dificuldades e atrair profissionais competentes, independente de seu sexo ou orientação sexual.

Quando falamos sobre o quadro caótico da educação, não podemos nos esquecer, também, da situação lastimável em que se encontra o cenário político do Brasil, mergulhado em um processo de retrocesso, onde as questões referentes à temática de gênero se tornaram um tabu dentro das salas de aulas e escolas, sendo condenadas por nossos/as governantes e, de certa forma, também por uma boa parcela da sociedade que compactua com essa onda de moralismo e religiosidade.

Esse retrocesso político tem gerado inúmeras ações que só irão reforçar os preconceitos históricos e a alienação social, dentre as quais podemos citar: “o movimento escola sem partido”; as *fake news* contra o suposto kit gay difundidas nas redes sociais; e o projeto de lei enviado ao congresso que exclui os profissionais homens da Educação Infantil, impedindo-os de realizarem as funções de troca e de banho nas instituições escolares. Estes movimentos desarticulam todas ações que, mesmo de forma tímida, a escola têm empreendido a fim de conscientizar suas crianças sobre respeito das diferenças e posicionar-se diante da problemática apontada com vistas à uma verdadeira transformação social.

Vale trazer para a discussão o exemplo da deputada estadual Janaina Paschoal (PSL), proponente do projeto de lei nº 1174/19, que restringe às mulheres o contato íntimo com crianças na Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019). Este projeto demonstra a cristalização da estrutura patriarcal existente em nossa sociedade, a qual reforça a visão de que a mulher é a responsável pelo cuidado do lar e dos filhos, isentando o homem desta função, uma vez que são vistos apenas como provedores do lar.

Nas diversas reportagens sobre o tema publicadas em 2019, constatamos, ainda, que este projeto foi impulsionado pelos moradores do município de Araçatuba-SP, mesmo não havendo casos de pedofilia por parte de educadores/professores do gênero masculino na Educação Infantil, contando com uma grande mobilização por parte das famílias devido ao número de profissionais homens que atuavam neste ciclo de ensino. Este retrocesso faz com que as crianças percam o contato com a figura masculina nos processos formativos e, conseqüentemente, propaguem valores arcaicos.

Para dar fôlego a esta discussão, será apresentado um relato pessoal sobre a experiência do autor desta dissertação a respeito do tema, bem como os fatores que o conduziram à realização desta investigação no âmbito do mestrado.

1.1 Relevância pessoal do tema

Os motivos que levaram o autor desta dissertação a realizar esta pesquisa remetem ao início de sua carreira profissional. Formado pelo Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) em 1997, uma vez concluído do curso, decidiu entregar currículos e também prestar concursos públicos na área docente, pois estava encantado com as experiências vivenciadas nos estágios obrigatórios durante o processo de formação profissional.

A primeira instituição que recebeu currículo era uma escola particular. Ao ser chamado pela diretora para uma entrevista, a mesma disse que não poderia escolhê-lo dentre as outras candidatas, uma vez que ele não se enquadrava no perfil das docentes da instituição, já que todas eram do gênero feminino. Alegou, ainda, que esta não era uma norma da escola, mas uma preocupação de grande relevância para as famílias que não aceitariam um professor do gênero masculino lecionando para seus/suas filhos/as num ciclo tão importante da aprendizagem: o Ensino Fundamental. Por fim, complementou dizendo que as famílias só concordariam se esse profissional ministrasse aulas de Educação Física, pois era uma disciplina muito comum a professores do gênero masculino.

Logo após esse primeiro choque de realidade, o autor prestou um concurso público no município de Presidente Prudente. Foi nomeado no início do ano letivo de 2001 a fim de realizar cursos de formação do Planejamento Escolar. Num destes encontros, participou de uma formação sobre “Abuso infantil” ministrada pelas assistentes sociais da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), ocasião em que era o único homem da sala. A palestrante fez inúmeros apontamentos sobre a importância do papel da “professora” dentro da sala de aula no intuito de perceber situações de abusos ou exploração sexual. Ao se referir à figura masculina, afirmou que os homens eram os principais praticantes destas ações, pois raramente se via nas redes sociais a figura de mulheres como “abusadoras”, e complementou sua fala dizendo que “os abusadores sempre procuravam profissões de contato com o público infantil”. Naquela ocasião, o autor sentiu-se extremamente desvalorizado,

pois estava ingressando em uma carreira profissional na qual teria de provar a todas/todos o seu profissionalismo e sua conduta moral.

Naquele mesmo ano, foi atribuída a ele uma sala de “1ª série” (primeiro segmento do Ensino Fundamental da época, com função específica no processo de alfabetização). Os primeiros dias foram extremamente tensos, havia uma certa insegurança por parte das famílias pois a figura masculina era rara no Ensino Fundamental. Qualquer choro de uma criança era motivo para ouvidos atentos. Aos poucos essa insegurança das famílias foi sendo sanada, todavia, alguns questionamentos das colegas de trabalho ainda eram frequentes, como por exemplo: “Você não tem medo de algum pai reclamar ao ver que os pequenos se despedem de você com abraços?” (ação muito comum na relação professora X alunos/as nos anos iniciais). Por mais que esses questionamentos não fossem realizados por maldade, era uma forma de alertá-lo para possíveis inconvenientes.

No ano seguinte, seguiu lecionando na Rede Estadual de Ensino e acumulou o cargo com a docência no âmbito municipal em Presidente Prudente, situação em que ficou explícita a dificuldade da equipe gestora em lhe atribuir classes de alfabetização. Procuravam sempre deixá-lo com as turmas do final do ciclo (4ª série) ou, quando lhe atribuíam classes de 2ª ou 3ª séries, faziam reconfigurações nas turmas, de modo que elas tivessem mais alunos indisciplinados ou com dificuldades de aprendizagem, alegando que o autor desta pesquisa tinha um ótimo perfil para superar os problemas de aprendizagem e conter a indisciplina. Para melhor ilustrar a situação, em determinado ano letivo, o autor trabalhou com uma turma composta por apenas duas meninas. Ao questionar sobre a turma diferenciada que recebeu, foi elogiado pela direção, que se mostrou muito satisfeita com o seu trabalho e gostaria que ele se empenhasse, mais uma vez, neste desafio de auxiliar uma turma que apresentava sérios problemas de aprendizagem e comportamento.

Esta cena se repetiu durante anos. A cada início de ano letivo, novas classes lhe eram atribuídas sem a possibilidade de escolha ou, quando aparecia uma oportunidade de escolha, as turmas logo passavam por uma reconfiguração. Meninas eram transferidas da turma e meninos acrescentados, principalmente aqueles considerados indisciplinados e/ou que ainda estavam em processo de alfabetização. Era nítida a distinção de tratamento por ser do gênero masculino, embora tais atitudes muitas vezes fossem tomadas sem a consciência destes/as

gestores/as, responsáveis pela perpetuação de práticas preconceituosas e excludentes. Agiam por acreditar, culturalmente, que o homem tinha um “pulso mais firme” para a condução de uma classe indisciplinada.

Essa realidade foi vivenciada por 16 anos, até que o autor da dissertação assumiu um cargo na equipe gestora de uma unidade escolar no município em que atuava como professor. Diante do novo cargo, o preconceito difundido ainda estava impregnado no imaginário social das famílias, exemplificado a partir de duas situações que o marcaram muito. A primeira foi presenciar uma mãe que vigiava as aulas de um professor do gênero masculino. Ela se escondia debaixo da janela, do lado de fora da classe. Quando questionada sobre suas atitudes, levantou inúmeras calúnias a respeito do professor, ao alegar que ele não gostava de seu filho e dava atenção somente para as meninas dentro da sala de aula.

A segunda foi a dificuldade de aceitação dos pais de uma criança autista, insistindo que a ela realizasse o Atendimento Educacional Especializado (AEE) numa sala de recursos da prefeitura, devido ao fato do professor ser do gênero masculino. Foram experiências marcadas por difamações ao profissional mencionado, bem como por uma atitude negligente de uma família que, mesmo sabendo da necessidade de atendimentos especiais para seu filho, preferiu abrir mão deste direito devido ao medo infundado de um possível abuso sexual, acusação motivada tão somente pelo preconceito em relação à figura do professor do gênero masculino.

A partir dessas experiências surgiu a necessidade de realizar esta pesquisa. Sabemos que há poucos estudos sobre o assunto e essa escassez corrobora com a propagação de preconceitos contra o professor do gênero masculino atuante na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. O intuito desse estudo é disseminar o tema, possibilitando que o assunto seja amplamente discutido dentro das instituições de ensino.

Para facilitar a compreensão desta pesquisa, pretendemos, neste momento, descrever brevemente cada seção desta dissertação. O presente estudo encontra-se organizado na seguinte estrutura:

- 1- **Introdução:** Parte inicial desta dissertação, composta de reflexões sobre o problema da pesquisa, os objetivos da dissertação, a “Relevância pessoal do tema” e uma breve descrição de cada seção.

- 2- **Reconstituição histórica sobre gênero:** Esta segunda seção se divide em três subseções. Na primeira, será abordada a “Contextualização histórica sobre as desigualdades de gênero”, trazendo para a discussão os motivos que reconfiguraram a profissão de professor/a, fazendo com que a mesma fosse de responsabilidade majoritária de mulheres. Na segunda, são expostas as “Reflexões sobre as desigualdades de gênero construídas historicamente”, a partir dos estudos sobre gênero, refletindo sobre o patriarcado, o movimento feminista e a crise de identidade masculina. A terceira seção aborda “A materialização dos estudos de gênero no Brasil e o papel da pedagogia histórico-crítica”, refletindo sobre as leis atuais que regem a educação e o quadro caótico em que se encontra a política brasileira.
- 3- **Metodologia: traçando estratégias para novas descobertas.** Esta terceira seção é dividida em quatro partes. Na primeira subseção, são abordados “O local e os participantes da pesquisa”, ao passo que na segunda subseção são delineados os aspectos relativos ao processo de coleta de dados. Na terceira subseção, “As categorias do Materialismo Histórico Dialético”, são apontadas as contribuições epistemológicas e ontológicas para a análise dos dados desta pesquisa. Na quarta e última subseção, são explicitados os Núcleos de significação e os indicadores sociais à luz da perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica, envolvendo categorias elaboradas com base nos dados levantados.
- 4- **Análise de dados: estabelecendo estratégias para o aprofundamento do estudo.** Esta quarta seção está organizada em quatro partes. A primeira diz respeito ao “Levantamento quantitativo de ambos os sexos atuantes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I do município pesquisado”, a fim de explicitar a discrepância encontrada na profissão no que se refere às questões de gênero. Na segunda subseção, “Os propagadores sociais de preconceitos”, foram destacados quem são os sujeitos que agem de maneira preconceituosa contra a figura do professor homem. Na terceira subseção, “As formas de manifestação dos preconceitos sociais”, retomamos quais são os tipos de preconceitos que os professores homens enfrentam no cotidiano escolar. Na quarta subseção, “As ações e possibilidades de superação dos estigmas sociais”, através das falas dos professores homens pesquisados,

são apresentadas as possibilidades de superação dos preconceitos por eles enfrentados.

- 5- **Considerações finais:** Resgatamos os objetivos que nos conduziram à realização deste estudo e apresentamos uma síntese dos dados encontrados na pesquisa com base no materialismo histórico dialético e na pedagogia histórico-crítica.

2 RECONSTITUIÇÃO HISTÓRICA SOBRE A CATEGORIA GÊNERO

De acordo com Almeida (2007), no Brasil colonial a educação formal era destinada exclusivamente ao gênero masculino, não sendo oferecida às mulheres, já que, culturalmente, sobre elas projetava-se a função do casamento, condicionando-as à uma vida de cuidado e dedicação restrita ao marido e seus filhos.

Para Ferreira (2008), os homens reinaram historicamente como senhores absolutos da Educação, pois o magistério nasceu como uma profissão de homens para homens, ao passo que as mulheres não tiveram as mesmas possibilidades de estudo. Historicamente, a profissão docente se constituiu mediante a atuação da figura masculina. Segundo este autor, a função docente precisa ser amplamente analisada observando os lugares que ocuparam homens e mulheres durante a história da Educação, compreendendo assim as características associadas ao masculino e ao feminino durante a evolução da sociedade.

Devido à esta diferenciação historicamente imposta, o processo educacional apresenta sérios reflexos de preconceitos. De acordo com Ferreira (2008), os valores construídos socialmente influenciam a práxis pedagógica dos professores, pois a escola é o reflexo da sociedade e do momento histórico vivenciado por ela. Portanto, é mister refletir sobre como os conceitos de masculinidade e feminilidade, possibilitam, através do espaço escolar, uma mudança social dos paradigmas.

Assim, diante destes apontamentos iniciais sobre as relações de gênero, percebemos o quanto o aspecto social exerceu e ainda exerce influências na construção das identidades de homens e mulheres. Embora decorridos séculos destas afirmações, retomamos que a mulher com muita luta conquistou seu espaço na sociedade por meio do acesso à educação formal, da participação no mercado de trabalho, do direito ao voto, do engajamento na política e da quebra dos tabus sexuais, conquistas advindas das lutas do movimento feminista (CISNE, 2013; SAFFIOTI, 2004). No entanto, ainda há obstáculos a serem vencidos, pois, socialmente, as mulheres ainda são inferiorizadas em relação aos homens; logo, as profissões exercidas por elas são menos prestigiadas, a exemplo da docência.

O homem também sofre preconceitos por atuar numa profissão reconhecida socialmente como feminina e, conseqüentemente, suas ações são desmerecidas e seu trabalho desqualificado. Se quisermos uma educação democrática, precisamos valorizar todos/as que atuam na área educacional, independente de seu gênero,

raça, classe social ou orientação sexual. Nessa lógica, Carvalho (2015) aponta que é fundamental dentro do espaço escolar:

[...] problematizar e romper preconceitos, desconstruindo discursos que legitimam as diferenças e exclusões, que atribui ao sexo, características “naturais” do que é ser homem ou ser mulher, na tentativa de evitar reproduzir padrões sexistas e heteronormativos, continuamente proferidos em nossa sociedade, principalmente no âmbito escolar. (CARVALHO, 2015, p. 24).

Não há como negar a divisão sexual cristalizada em nossa sociedade. Para Carvalho (2015, p. 25), “essa divisão sexual é observada de maneira explícita em relação à presença masculina no contexto escolar [...] o que tem gerado incômodos e questionamentos da comunidade escolar, e principalmente das famílias”. Dentro desse cenário e visando contribuir com o debate sobre os estudos de gênero, esta pesquisa pretende dar voz aos homens que exercem a profissão de professor na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesta seção, discutiremos três eixos que nos ajudarão a compreender melhor a relevância social e científica do tema desta dissertação. Para isto, inicialmente, faremos uma contextualização histórica da profissão de professor/a, seguida de uma reflexão sobre as desigualdades de gênero ao discutir o patriarcado, o movimento feminista e a crise da masculinidade. Por fim, refletiremos sobre a materialização dos estudos de gênero expressa nas leis educacionais, bem como no papel da pedagogia histórico-crítica como fundamento educacional.

2.1 Contextualização histórica sobre as desigualdades de gênero na profissão de professor/a²

Há profissões que, ao longo do tempo, foram culturalmente associadas a um determinado gênero; podemos citar, por exemplo, a de professor/a, ao ser criada por homens e para os homens. Conforme aponta Carvalho (2015, p.16), “a história da educação brasileira teve início no período colonial (1500-1882), período em que os jesuítas exerceram papel de destaque, tendo como missão catequizar”. Além de

² Vale apontar que muitos/as autores/as dos estudos de gênero não têm como referencial epistemológico o materialismo histórico dialético. Todavia, algumas produções foram aqui apresentadas a fim de abarcar o acúmulo de produção do conhecimento na área, superando-as por incorporação.

converter ao cristianismo, os jesuítas tinham como missão unificar a língua, tornando o processo educativo um fator indispensável.

Segundo Ferreira (2008), desde 1.549, com a implementação da Ordem Jesuítica no Brasil até meados do século XVIII, a educação de crianças foi desempenhada por homens. Foram mais de três séculos de domínio absoluto da figura masculina no âmbito educacional. Alves (2012, p. 53) aponta que as escolas brasileiras foram iniciadas a partir “das igrejas católicas e evangélicas” e que, primordialmente, investiu-se na educação de “meninos jovens, brancos e das classes dominantes”.

Para Louro (1997), estes religiosos foram os primeiros representantes do magistério, estabelecendo as crenças religiosas no processo educativo. Essa condição dá origem à visão da docência como um caminho vocacional, combinado ao papel da paternidade que os religiosos só poderiam exercer por meio da educação formal. A sociedade da época temia a profissionalização das mulheres e, respaldada por dogmas religiosos, propagava discursos segundo os quais Deus lhes havia reservado somente trabalhos domésticos, devido à sua natureza frágil e dócil. Qualquer oposição a este pensamento seria a renegação das leis divinas.

De acordo com Alves (2012, p. 53), “da mesma forma do que já vinha sendo realizado pelos jesuítas do Brasil Colônia, os evangélicos, a fim de aumentar o número de fiéis, decidiram entrar no campo de educação de crianças”. Assim, foram os homens (jesuítas ou religiosos) os pioneiros na educação das crianças no Brasil e, posteriormente, os/as professores/as leigos/as. Estes homens “no tempo do mestre-escola eram absolutos na instrução das crianças”.

Durante o Brasil Imperial, havia poucas escolas no país, estas destinavam mais vagas para meninos do que para meninas. Conforme Louro (1997), essas escolas de “primeiras letras” ficavam restritas aos decretos imperiais, uma vez que, se considerada a proporção do número de habitantes analfabetos espalhados por todo o país, a quantidade de escolas destinadas ao ensino público era insignificante. Não havia investimento em relação à capacitação de profissionais, prédios, materiais escolares e currículo.

De acordo com Ferreira (2008), a indústria se desenvolveu após a virada do século XIX, devido à Proclamação da República e à libertação dos escravos. Diante desta mudança, os homens foram atraídos pelas oportunidades de novos empregos.

É precisamente nesse momento que as mulheres foram atraídas pela profissão e passaram a atuar como professoras nos locais abandonados pelos homens.

No século XIX, o ideário positivista colocava a educação como pedra fundamental para o progresso das nações, de acordo com Auad (2017, p. 191), “baseando-se nesse princípio, passou a mobilizar a educação das mulheres, pois a percepção era de que, como mães, estas seriam diretamente responsáveis pelas noções de cuidado e educação das crianças”. Foi no final do século XIX que as mulheres se tornaram necessárias ao Projeto Republicano de modernização do Brasil. Segundo Gomes (2008), de acordo com a concepção da época, as professoras deveriam ser “honestas, ordeiras e asseadas”, pois estaria sob sua responsabilidade a formação dos novos trabalhadores do país.

De acordo com Almeida (2004), o processo de feminização do magistério no Brasil ocorreu sobretudo no início do século XX. Uma das explicações para este fenômeno é encontrada no fato de os homens terem, paulatinamente, abandonado esta profissão em virtude da desvalorização salarial. No contexto de abertura de novos postos de trabalho e enredados na concepção de família patriarcal, os homens buscaram outras oportunidades de trabalho seguindo a lógica de provedores da família, tendendo portanto a ocupar um emprego com boa remuneração salarial.

Segundo Louro (1997), quando as mulheres passaram a assumir a sala de aula, ocupavam ainda um universo marcadamente masculino, e o exercício da docência neste caso foi uma grande conquista. Diante desta nova realidade econômica, a docência das séries iniciais como uma profissão feminina veio a se consolidar. Como afirma Carvalho (1998), predominava socialmente uma visão feminina sobre a educação dos anos iniciais, calcificada por todo um processo histórico que hoje influencia os aspectos formadores, relacionais e emocionais da profissão.

De acordo com Gomides (2014), foi necessário ampliar o sistema público brasileiro para acompanhar a modernização educacional que se espalhava por todo o mundo. Perante a necessidade de expansão no âmbito educacional, o governo permitiu que mulheres solteiras com idade acima de 23 anos assumissem salas de aula para crianças de até 10 anos de idade.

Segundo Alves (2012, p. 56), “o governo acreditava ainda que, as mulheres, por ganharem menos, favoreceriam a expansão do ensino, por representarem um

gasto menor para os cofres públicos”. Além disso, de acordo com Gomides (2014), propagava-se pelo país um discurso enfatizando que a aceitação das mulheres dentro do âmbito escolar permitia a possibilidade de servir a pátria, discurso esse difundido pelos governos republicanos a fim de justificar a aceitação da profissionalização das mulheres na educação.

Corroborando essa ideia, Alves (2012) aponta que a democratização do ensino para todo o país demandava profissionais de baixo custo. Fato este que se concretizou com a entrada das mulheres na profissão. Para amenizar o desprestígio da docência, exaltava-se as qualidades das profissionais que assumiam a educação, reforçando as ideias de abnegação, altruísmo e espírito de sacrifício.

De acordo com Gomides (2014), os professores se dividiam para atuar em classes de meninos ou meninas, pois o ensino era diferenciado para ambos os sexos. Para Auad (2017), havia fortes distinções curriculares impostas a meninos e meninas. Gomes (2008) reforça essa ideia ao dizer que os meninos estudavam noções de geometria, ao passo que as meninas aprendiam bordado e costura. Outro fator importante a ser ressaltado – também apontado por Louro (1997) – é que as meninas pobres recebiam um ensino inferior comparado às nascidas em famílias ricas. Este foi o princípio de um sistema educacional hierarquizado e injusto cujos frutos colhemos até hoje.

Para Ferreira (2008), esse processo de feminização do magistério não se constituiu apenas através de uma troca de papéis de homens por mulheres, mas de uma forte desvalorização profissional imposta pelo fato da mulher assumir uma profissão antes caracterizada pela presença masculina. Segundo Carvalho (1998), as mulheres tiveram que lutar contra inúmeras discriminações pois eram desvalorizadas profissionalmente e, por conseguinte, recebiam salários inferiores aos dos homens.

Para Alves (2012, p. 55) “com o crescente desprestígio financeiro da profissão de professores de crianças, os homens vão buscando os trabalhos mais burocráticos ou administrativos”. Gomides (2014) reforça tais aspectos ao sinalizar que, socialmente, o homem internalizou a concepção de que tinha que ser o provedor material e moral da família, função estabelecida pelo pensamento hegemônico e, com isso, os baixos salários pagos ao magistério o distanciaram desta profissão.

Ao longo do século XX, os homens ocupavam os cargos administrativos por serem vistos como líderes competentes. Para Gomes (2008), as escolas costumavam ser administradas por homens devido à referência de poder amparada pela função: homem como diretor, mulher como professora. De acordo com Alves (2012), a presença do homem nessa função tornou-se indispensável devido à sua postura de firmeza; já a mulher, em virtude do excesso de sentimentalismo, assumia a sala de aula, atuando numa função inferior àquela do homem.

Auad (2017) reafirma essa questão ao afirmar que ainda subsiste uma forte influência social nas relações de gênero, colocando tanto o feminino quanto o masculino em posições desiguais. Os homens, conseqüentemente, acabam assumindo as funções de comando, poder e decisão, ao passo que as mulheres são relegadas a posições inferiores e/ou de submissão.

Com a crescente presença da mulher nas instituições de ensino, os homens ficaram impedidos de ingressar em Cursos Normais, fato este confirmado pelo Decreto 7.941, promulgado em 1943 no Distrito Federal. De acordo com Gomides (2014, p. 18), mesmo com a entrada das mulheres o ensino continuou autoritário, a escola seguiu impondo sua dimensão disciplinar, controlando hábitos, horários, medidas e cuidados com o corpo. As relações de gênero eram sufocadas, sem direito à discussão ou à oposição das ideias impostas socialmente sobre os papéis a serem desempenhados por homens e mulheres.

Louro (2000) ressalta que as candidatas ao cargo de professora deviam apresentar um Atestado de conduta moral e religiosa expedido pelos padres das paróquias. As profissionais que atuavam na sala de aula eram obrigadas a manter uma conduta impecável, qualquer escândalo ou oposição a estas normas poderiam manchar sua conduta profissional e assim serem rotuladas como prostitutas ou homossexuais.

Ferreira (2008) aponta que, historicamente, o ensino nasceu como uma profissão masculina e isso influenciou socialmente o modo de pensar e agir das professoras que passaram a atuar nas instituições escolares. A palmatória foi muito utilizada pelas mulheres durante a primeira metade do século XX. O ensino continuou propagando a opressão imposta pela figura masculina a fim de impor respeito no processo educativo. As professoras que passaram a atuar nas escolas reproduziam os pensamentos masculinos, ou melhor, reproduziam os pensamentos de toda uma sociedade pautada pelo domínio e opressão da figura masculina.

Em síntese, a partir de Gonçalves (2009) e Sousa (2017), em virtude das precárias condições de salário/trabalho, os homens se distanciaram da profissão, ampliando o espaço para as mulheres, vistas como mão de obra barata. Para Gonçalves (2009, p. 40), outro fator que teve influência no afastamento do homem desta profissão está nas representações sociais advindas de uma sociedade pautada no patriarcado.

A mulher conquistou o seu espaço, muito embora, no âmbito profissional, tenha passado a desempenhar funções de perfil similar à afinidade doméstica, caso do magistério, espaço profissional que foi estereotipado como sendo uma profissão tipicamente feminina, em razão do processo de feminização do espaço educacional (MARIANO; GEBRAN, 2019). Este é o foco central de nossa pesquisa. Nosso intuito, como dissemos, não é levantar uma bandeira em defesa do gênero masculino, mas desmistificar formas de preconceitos que ainda imperam na sociedade atual.

2.2 Reflexões sobre as desigualdades de gênero construídas historicamente

A partir de Louro (1997), Saffioti (2004), Gonçalves (2009), Caetano, Lima e Castro (2019), assumimos que o gênero é uma construção social. Esse processo se constitui através da necessidade relacionada de se explicar o que é ser homem e o que é ser mulher. O gênero se define por nossas características pessoais e está presente em nossos comportamentos, ideias e identidades, podendo sofrer alterações de acordo com os momentos históricos (GONÇALVES, 2009).

Sousa (2011) destaca que o conceito de gênero diferencia-se do termo sexo, o qual está determinado por fatores biológicos. Scott (1998) considera que gênero é uma “organização social” e aponta que as diferenças sexuais se definem dentro de uma estrutura social móvel, determinadas por diferentes contextos históricos. Existem dois sexos biológicos (homem e mulher) e dois gêneros sociais (masculino e feminino). Nessa perspectiva, Salgado (2007) reforça que sexo é um termo baseado nas características biológicas, ao passo que o conceito de gênero é uma construção social de identidade baseada na cultural social onde o sujeito está inserido. Essa construção social varia conforme a época e os padrões culturais. Para a autora, é por meio das experiências sociais que a identidade de gênero se materializa no indivíduo.

De acordo com Louro (1997), as concepções de cada sociedade determinam, através das práticas sociais, as características do ser masculino e do ser feminino, integrando à identidade social o que é ser homem ou mulher. Como afirma Connell (1995), o gênero é uma categoria biológica e histórica que, baseada nas relações do patriarcado, se materializa nas práticas sociais. Corroborando esse pensamento, Louro (1997, p. 37) aponta que os sujeitos nascem com determinadas características biológicas, mas é nas relações sociais que suas identidades se constituem via fatores sociais, psicológicos e culturais, podendo ou não se contrapor às características biológicas.

Segundo Connell (1995), é preciso aceitar que o biológico também se transforma, ele também tem uma história. É importante perceber que, biologicamente, homens e mulheres têm sofrido transformações ao longo dos tempos. Louro (1997) reforça essa ideia ao afirmar que:

Ao minimizarmos (às vezes até ignorarmos) a dimensão biológica presente no gênero, ficamos, no meu entender, extremamente vulneráveis às críticas e de certo modo acabamos por favorecer aqueles que pretendem ver nas distinções físicas a explicação final para as distinções sociais. Se, inversamente, enquanto historiadores(as), formos capazes de considerar e integrar o biológico à história, poderemos demonstrar que o próprio corpo é “lido” histórica e socialmente, ou seja, que também as concepções sobre o biológico dão-se num contexto sócio-histórico. (LOURO, 1997, p. 40).

O estudo de gênero é um campo fértil para compreender as relações entre homens e mulheres, suas identidades e suas representações sociais. Para Louro, “deveríamos entender que cada homem e mulher que nasce encontra um mundo histórico e social” diferente das gerações anteriores, e “se transforma, não só socialmente, mas até mesmo biologicamente” (LOURO, 1997, p. 41). Para Sousa (2011), sendo o gênero uma categoria na qual os indivíduos percebem os sexos, estes revelam os discursos fabricados a partir de representações, identidades e papéis atribuídos a homens e mulheres.

Conforme Louro (1997), é importante perceber a constituição da identidade a partir do gênero, visto ser ele um conceito complexo, formulado a partir de diferentes perspectivas. Louro (1997) ainda assevera que o gênero faz a identidade do ser humano transcender os papéis socialmente impostos pela sociedade. Ela parte do princípio de que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas de gêneros e contribuem para a constituição de suas identidades. Segundo Auad

(2017), os homens e mulheres são construções sociais, fazendo parte de um sistema relacional binário que resulta em desigualdade social. O conceito de gênero se situa, assim, como uma forma de interpretar e visualizar homens e mulheres, de modo a desencadear não apenas diferenças, mas diferenças hierarquizadas e, por conseguinte, desigualdades (SCOTT, 1998). Logo, as discussões que ampliam a compreensão dos conceitos de gênero e sexualidades em nossa sociedade são imprescindíveis.

De acordo com Louro (1997), o espaço da escola sempre dividiu, mediante múltiplos mecanismos de classificação e hierarquização, todos os seus alunos. Através dela, os preconceitos podem ser propagados ou superados pela consciência da diferença e dos direitos igualitários. Para Auad (2017), Caetano, Lima e Castro (2019), a escola precisa ser um espaço que atua a favor das diferenças sociais e não perpetue a reprodução das convenções da sociedade na qual está inserida.

Muitas críticas surgem quando o assunto é levar estas questões para o âmbito escolar. Discutir gênero e sexualidade na sala de aula faz surgir inúmeros empecilhos suscitados pelo pensamento dominante do patriarcado. Para Dinis (2007), não conseguiremos entender a sexualidade numa perspectiva biológica, mas numa perspectiva histórico-cultural é possível romper os preconceitos socialmente impostos. Por isso se faz necessário discutir o tema dentro da sala de aula de modo a permitir uma mudança paradigmática. Para este autor, é necessário discutir todos os aspectos que envolvem a sexualidade, principalmente as identidades de gênero. Tais discussões devem ser propagadas nos processos de formação continuada dos docentes e dentro das instituições escolares com os discentes, pressupostos defendidos amplamente pela teoria da pedagogia histórico-crítica.

2.2.1 O patriarcado e a necessidade do movimento feminista

Segundo Cisne (2013) o patriarcado se constitui por meio da dominação do homem sobre a mulher e/ou o pai sobre os(as) filhos(as). De acordo com a referida autora, o patriarcado vem da combinação das palavras gregas *pater* (pai) e *arke* (origem e comando). A subordinação da mulher começa desde o surgimento da propriedade privada, quando o homem estabeleceu socialmente uma relação de domínio sobre a mulher, e esta dominação a designamos como patriarcado. (ENGELS, 1980; SAFFIOTI, 2004; CISNE, 2013).

De acordo com Engels (1980), a partir das contribuições de Morgan, a humanidade é composta por três períodos étnicos, quais sejam: a Selvageria (surgimento da raça humana, com posterior domínio do fogo e a criação do arco e flecha para as atividades de caça), a Barbárie (período no qual ocorreu a invenção das cerâmicas, a construção de moradias, a domesticação dos animais, o cultivo de plantas) e a Civilização (período ao qual pertencemos, marcado pela invenção do alfabeto fonético e do uso da escrita como processos de registro e comunicação).

Na passagem da Selvageria à Barbárie houve a emergência da propriedade privada, manifesta inclusive na figura dos/as escravos/as, bem como na subordinação da mulher à figura do homem, pautada pelo direito paterno de transmissão de sua descendência e propriedade (ENGELS, 1980).

Esse domínio ainda predomina na sociedade atual, uma vez que “a família individual moderna baseia-se na escravidão doméstica”, sendo o homem o mantenedor da família, “e isso lhe dá uma posição dominadora” (ENGELS, 1980 p. 88). Para o autor, se compararmos a família à sociedade capitalista, o homem pode ser representado pelo burguês e a mulher pelo proletariado.

Segundo Saffioti (2004), os fatores fundantes da constituição do patriarcado foram: 1. A produção econômica, sendo que a partir da propriedade privada se instaurou a exploração do homem sobre a mulher; 2. A participação dos homens na constituição da família, dando a ele o domínio do corpo da mulher e a autoridade na criação dos/as filhos/as. De acordo com Cisne (2013), o controle de dominação de homens sobre mulheres reforçou dois interesses constituídos socialmente: I) A garantia de controle sobre a força de trabalho da sua prole. II) Aos homens detentores da propriedade privada, a perpetuação da riqueza por meio da herança.

De acordo com Engels (1980, p. 61), nesta constituição da família e da propriedade privada, “a mulher viu-se degradada, convertida em servidora, em escrava da luxúria do homem, em simples instrumento de reprodução”. Seu corpo passou a ser domínio do gênero masculino que a usava para a procriação de filhos que também eram seus objetos de posse. Para o autor, “o primeiro efeito do poder exclusivo dos homens, desde o momento que se instaurou, observamo-lo na forma intermediária da família patriarcal” (ENGELS, 1980, p. 69).

Segundo Saffioti (2004), o patriarcado é apenas uma das formas de domínio encontrado nas relações de gênero, estruturado por relações hierarquizadas. Para Cisne (2013), o patriarcado é a exploração do homem sobre a mulher de forma

mascarada pela estrutura familiar e imposta pelas normas sociais, corroborando os apontamentos de Engels (1980). Estes autores reforçam que há uma hierarquia dentro da constituição familiar, e que esta hierarquia baseia-se na exploração da figura masculina sobre a feminina, impondo papéis sociais e modelos a serem seguidos e propagados às novas gerações.

Louro (1994, p. 35) aponta que o conceito de gênero rompe com o domínio do patriarcado. Não podemos nos esquecer que há diferentes construções de gênero numa determinada sociedade devido aos seus contextos históricos. Já Cisne (2013) aponta que há diferenciação entre gênero e patriarcado. O patriarcado se torna um termo mais abrangente para a discussão do conceito de gênero. O patriarcado é a opressão masculina sobre a feminina que se estabelece nas relações de trabalho, no domínio psicológico ou na apropriação do corpo feminino como objeto sexual. A autora aponta que é necessário discutir as relações do patriarcado para haver mudança nesse sistema de opressão às mulheres. Analisar criticamente as relações sociais de sexo nos possibilitará vislumbrar as relações hierarquizadas que, por vezes, nos parecem socialmente invisíveis.

Para Louro (1994), as relações de gênero também levam à discussão sobre questões de classe. Segundo esta autora, e corroborando os apontamentos de Saffioti (2004), é impossível discutir o patriarcado sem que se observe as lutas de classe, raça e gênero em nossa sociedade. Homens e mulheres vivenciam historicamente diferentes contradições sociais e elaboram possibilidades individuais ou coletivas para superar ou perpetuar as imposições sociais. De acordo com Saffioti (1969), a chave para compreender o processo histórico de dominação de homens e mulheres encontra-se nas relações familiares, pois ela é o berço de onde nascem as relações do patriarcado. Segundo Cisne (2013), a família patriarcal tem um importante papel ideológico na propagação do conservadorismo, fazendo com que as crianças assimilem as estruturas de uma sociedade desigual e hierarquizada. É através do modelo familiar que se estrutura uma internalização de valores conservadores, carregando princípios de desigualdade, dominação e preconceitos sociais.

Foi por meio da consciência sobre o patriarcado que se iniciaram as discussões sobre gênero. O conceito de gênero começa a ser difundido a partir dos movimentos feministas que, segundo Louro (1997), protagonizou dois momentos marcantes, denominados de *primeira* e *segunda onda*. A *primeira onda* ocorreu no

início do século XX, após a Proclamação da República, engajado no movimento denominado “sufragismo”, responsável pela luta no direito ao voto das mulheres. A *segunda onda* ocorreu na década de 1960, período fortemente marcado pela atuação de movimentos sociais, justamente o período em que as feministas passaram a utilizar o termo gênero em substituição ao termo sexo, que diferenciava homens e mulheres apenas pelo fator biológico.

2.2.2 Do feminismo à crise de identidade masculina

Segundo Santos (2007), historicamente as mulheres obtiveram o reconhecimento dos seus direitos através de muita luta, sobretudo pela inserção cada vez maior no mercado de trabalho, nas organizações políticas, de classe e demais movimentos civis. Todos estes avanços são advindos de um longo período de lutas das mulheres contra os laços sociais do patriarcado (SAFFIOTI, 2004; CISNE, 2013).

Esta trajetória de luta das mulheres favoreceu o surgimento da “crise da identidade masculina”, apontado por Silva, S. J. (2006). Segundo o autor, o homem contemporâneo passa por um processo de crise de identidade devido às mudanças dos modelos hegemônicos. Ele ocorre motivado pelos seguintes fatores: a participação/competição da mulher no mercado do trabalho, a divisão das funções dentro do ambiente familiar, a diversidade das identidades sociais e a consciência da mulher sobre o domínio de seu próprio corpo e, por fim, a dificuldade do próprio homem em conseguir manter o modelo hegemônico do patriarcado na sociedade moderna.

Santos (2007) aponta que os estudos atuais sobre masculinidades trazem o termo no plural, pois contempla as diversas características existentes no gênero masculino e rompe com sua visão hegemônica. De acordo com o autor, os termos são construções sociais que podem apresentar variações de acordo com os momentos históricos. Masculinidades e feminilidades são termos que contemplam as diferenças sociais de cada indivíduo. Estas diferenças precisam ser respeitadas, só assim conseguiremos romper com os preconceitos sociais que se perpetuam historicamente.

Segundo Connell (1995), existem várias formas de masculinidades que se desdobram nas seguintes categorias: **hegemônicas, subordinadas, cúmplices e**

marginalizadas. A “**masculinidade hegemônica**” traz como característica principal a dominação do homem sobre a mulher ou do homem sobre os outros homens. Suas ações se coadunam às práticas voltadas à discriminação, abuso e violência. A “**masculinidade subordinada**” traz como característica prevalente a subordinação, colocando o indivíduo numa situação de inferioridade perante aquele que o domina. A “**masculinidade cúmplice**” se baseia na cumplicidade ou na aceitação das práticas hegemônicas. Ela se reproduz no patriarcado quando os homens se calam diante das injustiças. Já a “**masculinidade marginalizada**” contempla as minorias sociais que sofrem preconceitos em virtude de suas condições sociais, sua raça ou orientação sexual.

De acordo com Silva, S. J. (2006) a crise da masculinidade é um conflito de identidade vivido pelo homem. Outrossim, ela se manifesta a partir de dois momentos: I - Na tentativa de perpetuar as características da masculinidade hegemônica, e II - Na dificuldade de sustentar esse patriarcado nas relações sociais. Essa crise emerge devido à dificuldade do rompimento dos laços do patriarcado apontado por Engels (1980), Saffioti (2004) e Cisne (2013).

Segundo Connel (2013), a masculinidade hegemônica é uma “configuração de gênero” que coloca homens em posição de dominação e mulheres em situação de inferioridade. Para Silva, S. J. (2006), a identidade de gênero se configura num processo complexo de aceitação, pois essa constituição sofre imposições de familiares, amigos e grupos religiosos. Nesse processo, os sujeitos são cobrados direta ou indiretamente pela sociedade. Esse padrão de cobrança se dá a partir da calcificação do patriarcado em nossa sociedade, impondo aos sujeitos um modelo único de ser homem ou mulher.

Segundo Louro (1997), os “papéis sociais” são padrões impostos por uma sociedade. Estas regras arbitrárias estabelecem para homens e mulheres os comportamentos e os modos de se relacionar. Para Silva, W. L. (2006), o processo de imposição acontece por meio das relações sociais dos sujeitos, moldando um comportamento comum a todos os indivíduos.

Em nossa sociedade, podemos encontrar uma variedade de masculinidades e feminilidades. Estes padrões sociais são constituintes de nossa individualidade. Para Louro (1997), as identidades sexuais não são automáticas, elas precisam de aceitação num processo de construção própria. Não há de antemão uma identidade heterossexual pronta esperando para ser assumida por determinado indivíduo,

assim como não há uma identidade homossexual acabada. Estamos todos num processo de transformação e é por meio de nossas relações sociais que construímos a nossa identidade.

De acordo com Connell (2013), as diferentes masculinidades estão fundamentadas em três dimensões: **“relações de poder, relações de produção e relações emocionais”**. As **“relações de poder”** se caracterizam pela dominação masculina sobre a subordinação feminina, representada pelo poder patriarcal. As **“relações de produção”** se referem às relações existentes no mundo do trabalho e no desenvolvimento das tarefas profissionais. Já as **“relações emocionais”** estão vinculadas às práticas sexuais, sendo que na sociedade patriarcal prevalece a satisfação sexual masculina em detrimento das reações emocionais do gênero feminino.

Segundo Silva, W. L. (2006), construir uma identidade é tentar romper com o modelo imposto socialmente. Qualquer papel social pode ser alterado de acordo com o movimento social e histórico. Diante do exposto, concluímos a relevância do gênero nas discussões deste trabalho, visando compreender a construção histórica e social das percepções do que é ser homem e do que é ser mulher. Isso justifica também o enfoque desta pesquisa cujo objeto é o professor do gênero masculino que atua com crianças pequenas, tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental, amiúde assumindo a posição da masculinidade marginalizada, conforme Connell (2013).

2.3 A materialização dos estudos de gênero no Brasil e o papel da pedagogia histórico-crítica

Dentre as diferentes mudanças que emergiram ao longo da história, devemos conferir visibilidade às lutas travadas pelos movimentos sociais. O esforço empreendido pelo movimento feminista a favor da igualdade entre os gêneros e o respeito à diversidade culminou em avanços e garantias expressas em leis e disposições legais em nosso país.

Segundo Oriani (2011, p. 35), quando se fala de processo histórico, leva-se em consideração a luta de homens e mulheres por direitos humanos, “[...] ao passo que se as possibilidades de conquistas se apresentavam para os homens, as lutas femininas sempre precisaram atuar em paralelo para que seus direitos não fossem

desconsiderados”. Para esta autora, em meio a esse processo de lutas por igualdade surgiu um dos documentos sociais mais expressivos cujas reverberações ainda ecoam na atualidade: a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

Entretanto, apesar da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de (1948), defender a igualdade e universalidade de direitos e as lutas se constituírem no sentido de erradicar o preconceito contra a mulher, as mentalidades ainda se apoiam nas diferenças tentando justificar as desigualdades. (ORIANI, 2011, p. 40).

Para Oriani (2011), é importante denunciar que, se por um lado se o movimento feminista avançou na luta por visibilidade e reconhecimento de suas legítimas pautas, durante o período da ditadura militar as lutas por direitos ficaram sufocadas, pois o Brasil vivenciou um período de castração de pensamentos e punição severa aos opositores idealistas.

Vale salientar que, mesmo num período de silenciamento, houve a reformulação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação durante o regime militar instaurado em 1964. De acordo com Saviani (2008b), por meio das leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71, respectivamente, houve a reestruturação do ensino superior e a reformulação dos níveis de ensino primário e médio, alterando a sua denominação para ensino de primeiro e segundo graus.

As conquistas em defesa de direitos ganharam maior força a partir da década de 1980, sobretudo a partir da mobilização dos diferentes movimentos sociais por uma política mais democrática. De acordo Viana e Unbehaum (2004), foi a partir de 1980 e 1990 que se ampliou a materialização de documentos/leis em prol da igualdade e do respeito de gênero.

Saviani (2008b) reforça que a década de 1980 foi um período privilegiado para as propostas pedagógicas contra hegemônicas, que tiveram a possibilidade de exercer influência no processo de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional. A divergência de ideias entre seus formuladores fez com que esse novo documento contemplasse uma conciliação de pensamentos, atendendo a diferentes ideais, mas que ao fim e ao cabo favoreceu a classe dominante.

Todo esse processo moroso na luta por respeito e sensibilidade diante das diferenças desencadeou a aprovação de documentos importantes no âmbito político e educacional. Brabo (2009, p. 188) alerta para a importância do “[...] conhecimento

dos direitos e reconhecimento, por parte de ambos os sexos, da cidadania como estratégia de luta para uma nova sociedade”, ressaltando que tais documentos e/ou legislações são primordiais para a desconstrução de conceitos e a valorização da educação.

Nesse momento, discutiremos os documentos mais expressivos para o campo político educacional, ou seja, a Constituição Federal de 1988, a LDB, os Planos Nacionais de Educação (2001-2011 e 2014-2024) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Alguns desses documentos permitiram mudanças dentro do universo escolar, ampliando as discussões sobre o conceito de gênero e à necessidade do respeito às diferenças. Ainda que tais impactos sejam tímidos, são marcos explícitos de mudanças sociais.

O termo “tímidos” merece uma explicação, já que estes documentos não contemplaram as questões de gênero da forma que os movimentos sociais almejavam, não obstante, possibilitaram em alguma medida a materialização de seus conceitos primordiais. Viana e Unbehaum (2004, p. 79) apontam que houve uma dificuldade para trazer “reflexões não apenas as desigualdades entre os sexos, mas também os significados de gênero subjacentes a essas desigualdades”, fato esse pouco retratado no quadro das políticas públicas e educacionais do Brasil.

Scott (1998) reforça essa ideia afirmando que, nesse processo, o gênero se constrói através da política e a política se reconstrói através da ampliação do conceito de gênero. Corroborando este pensamento, Viana e Unbehaum (2004, p. 80) afirmam que o gênero “está presente nas mais variadas esferas, níveis e modalidades de ensino”. Consequentemente, precisa ser garantido e contemplado nas legislações a fim de se produzir um “aporte para a percepção das desigualdades de gênero”.

A Constituição Federal, a LDB/1996, o PNE/2001-2011 e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental foram e são documentos importantes dentro do âmbito educacional, embora sejam permeados por estigmas do sistema capitalista e pelas ideologias da classe dominante (BRASIL, 1996a, 1998, 2001). Eles se tornam uma bússola de referência para a materialização dos conceitos de gênero dentro da esfera educacional, advindos do processo de democratização de toda política brasileira.

O foco das mudanças que permearam o processo de redemocratização da sociedade brasileira foi a garantia dos direitos sociais e individuais e o marco definitivo desse processo, além das eleições diretas para a presidência da República, foi a elaboração da nova Constituição Federal. Esta é sem dúvida a Constituição que melhor refletiu e acolheu os anseios da população. (VIANA; UNBEHAUM, 2004, p. 82).

Para Viana e Unbehaum (2004), a Constituição Federal ampliou este processo de discussão fortalecendo a presença do conceito de gênero dentro dos demais parâmetros educacionais. Após a Constituição Federal foi promulgada a nova LDB em dezembro de 1996 e, em consonância, foram elaborados os PCNs e o Plano Nacional de Educação (2001-2011), “constituindo-se em referência nacional para a estrutura curricular dos ensinos fundamental e médio de todo o sistema educacional do país” (VIANA; UNBEHAUM, 2004, p. 83).

De acordo com Saviani (2008b), foi a partir da promulgação da constituição em 1988 que se iniciou o processo de elaboração da nova LDB, apresentada pelo senador Darcy Ribeiro, formulada a partir de discussões presentes na esfera educacional e na Câmara dos Deputados desde a década de 1980. Para Brabo (2009), a LDB contemplou a participação e a formação para a cidadania, mas deixou de esclarecer alguns pontos no que se refere à educação em direitos humanos e à sua inclusão no âmbito educacional.

Segundo Silva (2013), o movimento decorrente da LDB conferiu ao Ministério da Educação (MEC) tanto a possibilidade de publicar os PCNs quanto a reorganização do currículo escolar. Oriani (2011) destaca a importância dos PCNs para o Ensino Fundamental, principalmente por abordar em seus temas transversais os princípios de dignidade humana vinculados aos direitos humanos, servindo como um referencial para a elaboração do Projeto Político Pedagógico das instituições escolares. Nessa perspectiva, de acordo com Viana e Unbehaum (2004), os PCNs [...] contemplam as relações de gênero como referências para a construção da identidade de crianças e adolescentes em idade escolar.

Ainda de acordo com Viana e Unbehaum (2004, p. 86), “[...] a Carta Constitucional de 1988 (Art. 214) foi instituída com força de lei a obrigatoriedade de um Plano Nacional de Educação de longo prazo”. Com isso, com a aprovação da LDB acelerou a criação do PNE, destacando dentro de seus pilares a gestão democrática e a provisão de recursos financeiros nas diversas modalidades de ensino.

Durante o 2º Congresso Nacional de Educação (CONED), realizado em 1998, elaborou-se um plano enviado ao Plenário da Câmara dos Deputados que, após discussões, acabou se transformando no projeto de Lei n. 4.155/1998 (BRASIL, 1998b). Esse documento buscava assegurar, além da gestão democrática da escola, um currículo de respeito às diversidades e aos direitos humanos.

De acordo com Viana e Unbehaum (2004, p. 88), o PNE (2001-2011) foi marcado pela “ausência de qualquer menção à diversidade, às diferenças, entre elas as concernentes às relações de gênero”. Somente alguns tópicos específicos contemplaram as questões de gênero. Já o PNE de 2014, construído a partir de uma ampla discussão travada na Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB, 2008) e nas Conferências Nacionais de Educação (CONAES, 2010), constitui um marco na concepção deste documento, como aponta Eggert e Reis (2017, p. 13):

Os Planos acima citados foram construídos a partir de Conferências sociais específicas que tiveram etapas municipais, estaduais e nacionais, envolvendo democraticamente todas as partes interessadas, e cujas deliberações vieram a ser sistematizadas nos Planos. Da mesma forma, o próprio setor da educação realizou a Conferência Nacional da Educação Básica – Coneb (2008) e as Conferências Nacionais de Educação – Conae (2010 e 2014), também com as respectivas etapas municipais e estaduais.

Vale salientar que esta abertura à discussão possibilitou a reflexão de diversos setores contribuindo para um PNE mais democrático. Segundo estes autores, nestes documentos das Conferências de Educação de 2008, 2010 e 2014, bem como na versão inicial do Plano Nacional de Educação, houve espaço para a equidade entre os gêneros e o respeito à diversidade sexual.

A proposta do novo PNE foi apresentada na Câmara dos Deputados em 20 de dezembro de 2010. Após quase dois anos de debates e tramitação, a redação final aprovada pela Câmara dos Deputados e encaminhada para o Senado contemplou as deliberações das Conferências Nacionais de Educação sobre equidade de gênero e o respeito à diversidade sexual de duas formas principais. O artigo 2º estabeleceu que “São diretrizes do PNE [...] III - a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2012d). Segundo, em toda a redação foi utilizada flexão de gênero, por exemplo, os/as profissionais da educação, indicando claramente a intenção do Plano em ser um instrumento de promoção da sensibilização quanto à equidade de gênero, deixando de se referir às pessoas apenas no masculino. (EGGERT; REIS, 2017, p. 15).

Complementam Eggert e Reis (2017, p. 17), “Não obstante, os argumentos levantados por diversos setores contrários afirmam que esses documentos

deliberaram pela inclusão da 'ideologia de gênero e de diversidade sexual' nos Planos Estaduais e Municipais de Educação". Esse movimento de distorção das temáticas de gênero e sexualidades, a partir da difusão da expressão "ideologia de gênero", se deu a partir de "uma aliança composta por evangélicos e católicos mais ortodoxos, quando não fundamentalistas, bem como organizações conservadoras/reacionárias que defendem o que chamam de família e costumes tradicionais", a fim de se combater, por meio do obscurantismo, a equidade entre os gêneros e o respeito à diversidade sexual.

Além destes documentos, a partir de Oriani (2011), nesse interstício de tempo para a aprovação do PNE de 2001, destacamos a importância do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (BRASIL, 2007) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012). No que tange ao Plano:

A educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e avaliação (BRASIL, 2007, p. 24).

E com relação às Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos:

[...] a educação vem sendo entendida como uma das mediações fundamentais tanto para o acesso ao legado histórico dos Direitos Humanos, quanto para a compreensão de que a cultura dos Direitos Humanos é um dos alicerces para a mudança social. Assim sendo, a educação é reconhecida como um dos Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos é parte fundamental do conjunto desses direitos, inclusive do próprio direito à educação (BRASIL, 2012, p. 2).

Nesse processo de crescimento social em relação aos direitos humanos e ao respeito à igualdade de gênero, podemos identificar significativos avanços nas políticas públicas. Porém, após o golpe parlamentar, jurídico e midiático que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, o seu vice, Michel Temer, veio a ocupar a cadeira presidencial numa das maiores farsas políticas do país. Posteriormente, com a eleição de Jair Bolsonaro como presidente do Brasil a partir de campanha baseada nas *fake news*, percebemos um retrocesso em vários direitos recentemente consolidados.

Nesse período marcado pelo retrocesso, os preconceitos sociais, amparados por conceitos moralistas e fundados no obscurantismo religioso, apenas ampliaram sua força (DUARTE; SAVIANI, 2019). Como exemplos desse processo temos o movimento da escola sem partido (PAIAS, 2019), a massiva difusão de “fake news” sobre a suposta distribuição de kits gays nas escolas públicas e o projeto de lei nº 1174/19, enviado ao Congresso pela deputada Janaina Paschoal, que impede a realização de trocas ou banhos de profissionais homens atuantes na Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019). Válidas são as análises feitas por Saviani em questionamento feito por Duarte, sobre esse cenário sombrio:

Nessa situação a classe dominante, não podendo se impor racionalmente, precisa recorrer a mecanismos de coerção combinados com iniciativas de persuasão que envolvem o uso maciço dos meios de comunicação e a investida no campo da educação escolar tratada como mercadoria e transformada em instrumento de doutrinação. Daí a onda direitista e o recrudescimento fascista que vem se manifestando em diversos países (DUARTE; SAVIANI, 2019, p. 04).

De acordo com Paias (2019), o movimento escola sem partido, apresenta como argumentos, diga-se, de senso comum, a defesa para se coibir supostas doutrinações de esquerda e de ideologia de gênero nas escolas. Ou seja, é um projeto inconstitucional que fere a liberdade de cátedra dos/as professores/as, perspectiva que coaduna com a manutenção das relações sociais. Nessa proposta, impera a ideologia do silêncio, da aceitação e imposição do sistema capitalista, do patriarcado e da cultura hegemônica que exclui, oprime e consolida estigmas.

Nesse contexto de *fake news*, as instituições escolares têm sofrido com episódios de ódio e preconceito. Um exemplo ilustrativo desta situação vem do município de Araçatuba-SP, onde famílias se organizaram para impedir que professores do gênero masculino atuassem nas escolas de Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019). Esse movimento ganhou força e apoio da deputada Janaína Paschoal, responsável pela elaboração de um projeto que visa impedir a presença dos profissionais do sexo masculino nos momentos de troca ou banho nas creches ou instituições de Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019).

Esse projeto de Lei nº 1174 de 2019 confere aos profissionais do sexo feminino a exclusividade nos cuidados íntimos de crianças na Educação Infantil e traz em seus artigos:

Artigo 1º – Na Educação Infantil, os cuidados íntimos com as crianças, com destaque para banhos, trocas de fraldas e roupas, bem como auxílio para usar o banheiro, serão realizados exclusivamente por profissionais do sexo feminino.

Artigo 2º – As atividades pedagógicas e aquelas que não impliquem cuidado íntimo com as crianças poderão ser desempenhadas por profissionais de ambos os sexos.

Artigo 3º – Os profissionais do sexo masculino que, na data da publicação desta lei, forem responsáveis pelos cuidados íntimos com as crianças serão reaproveitados em outras atividades compatíveis com o cargo que ocupam, sem sofrer prejuízos em sua remuneração.

Artigo 4º – No Ensino Fundamental I, quando necessitarem de auxílio para usar o banheiro, as crianças serão acompanhadas exclusivamente por profissionais do sexo feminino.

Artigo 5º – O disposto nesta lei também se aplica aos cuidadores das crianças com necessidades especiais. (SÃO PAULO, 2019).

Devido à realidade social vivenciada, adotamos os fundamentos da pedagogia histórico-crítica como eixos norteadores da práxis pedagógica. De acordo com Silva (2013, p. 44), a pedagogia histórico-crítica tem como princípio “a defesa da necessidade de superação da sociedade capitalista. Trata-se, portanto, de uma teoria pedagógica contra-hegemônica inspirada no marxismo”.

Embora a pedagogia histórico-crítica tenha surgido por volta de 1979, ela veio a receber esta dominação apenas em 1984, quando o professor Saviani, precursor desta corrente, teve de nomear a disciplina que lecionava na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) defendendo a referida perspectiva. Segundo Silva (2013), foi no ano de 1982 que a pedagogia histórico-crítica apresentou sua primeira publicação com o artigo “Escola e democracia II: para além da teoria da curvatura da vara” na revista ANDE, posteriormente incorporado ao livro “Escola e democracia”, de Demerval Saviani (2008a).

Na obra supramencionada, Saviani (2008a) aponta dois modos dicotômicos de compreender a educação escolar: 1 - A educação é um instrumento de equalização social que tem a função de garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social; 2 - A educação é um instrumento de discriminação social, uma vez que, inserida numa sociedade capitalista, cumpre o papel de reforçar a dominação social e reproduzir a marginalidade cultural e escolar. Ou seja, a partir desses dois pressupostos o autor defende a educação escolar atrelada aos interesses do proletariado e dos grupos socialmente marginalizados.

Com base nesse processo dualista de escola, segundo Silva (2013), o primeiro passo dado pela pedagogia histórico-crítica foi na direção de subordinar as

categorias de análise do processo educativo à categoria de contradição do materialismo histórico-dialético, pois:

A partir de então a educação passou a ser definida como um processo contraditório que, embora parte da reprodução da sociedade capitalista, ao garantir a socialização do conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade, bem como a inserção social e profissional dos indivíduos, configura-se ao mesmo tempo como processo humanizador, voltado para os interesses da classe trabalhadora e a superação da ordem do capital. (SILVA, 2013, p. 45).

Vale salientar que a pedagogia histórico-crítica se fundamenta a partir do materialismo histórico dialético e se apropria dos pressupostos defendidos por Marx e Engels, autores que também apontam para uma dualidade social: a classe dominante representada pelos proprietários dos meios de produção e a classe dominada, representada pelos operários explorados através de sua força de trabalho. Essa dualidade também pode ser vista no campo do conhecimento, tal como corroborado por Silva:

[...] nas sociedades de classes existe o interesse em opor conhecimento prático e conhecimento teórico, correspondente à cisão entre trabalho manual e trabalho intelectual e, com isso, à maioria explorada dos homens torna-se possível aprender, pelas condições que lhe são impostas, apenas aquilo que tem utilidade prática, imediata, na sua vida cotidiana, enquanto uma minoria dominante pode se dedicar ao conhecimento teórico propriamente dito. (SILVA, 2013, p. 48).

A pedagogia histórico-crítica se opõe a esta realidade imposta pelo capitalismo e pela sociedade de classes, por meio da qual os membros da classe dominante têm seus direitos e necessidades garantidas, ao passo que à classe dominada resta apenas a possibilidade de vender a sua força de trabalho de acordo com as condições impostas pela classe dominante (SILVA, 2013; DUARTE; SAVIANI, 2019). Segundo Silva (2013, p.49) o conhecimento historicamente acumulado se tornou “objeto de apropriação privada, e a classe dominante dele faz uso para perpetuar-se no poder, para continuar dirigindo o processo produtivo e explorando a classe trabalhadora”.

Lavoura e Marsiglia (2015) salientam que a pedagogia histórico-crítica defende uma educação centrada na apropriação de conteúdos clássicos pertencentes à cultura universal da humanidade, possibilitando a superação da sociedade de classes, responsável por privar seus indivíduos de seu pleno

desenvolvimento. Segundo Duarte (2011), vivemos numa sociedade cujas relações humanas nos proporcionam uma gama de conteúdos. Se estas relações são positivas, teremos condições de se opor à sociedade capitalista e desigual.

De acordo com Saviani (2005), é por meio da socialização dos conhecimentos construídos historicamente que poderemos abolir as divisões de classes:

[...] é sobre a base da questão da socialização dos meios de produção que consideramos fundamental a socialização do saber elaborado. Isso porque o saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção. Na sociedade capitalista, a tendência é torná-lo propriedade exclusiva da classe dominante. Não se pode levar esta tendência às últimas consequências porque isso entraria em contradição com os próprios interesses do capital. Assim, a classe dominante providencia para que o trabalhador adquira algum tipo de saber, sem o que ele não poderia produzir; se o trabalhador possui algum tipo de saber, ele é dono de força produtiva e no capitalismo os meios de produção são propriedade privada! Então, a história da escola no capitalismo traz consigo essa contradição (SAVIANI, 2005, p. 76).

Ao longo da história da educação, as teorias pedagógicas hegemônicas, por negarem a transmissão do conhecimento científico, corroboraram os interesses da classe dominante e do sistema capitalista (SAVIANI, 2008a). Já a Pedagogia Histórico-crítica “se posiciona em favor da socialização do patrimônio científico e cultural humano, avançando-se na direção da máxima humanização possível sob as relações sociais de dominação” (SILVA, 2013, p. 52). Nesse sentido, a sociedade capitalista só pode ser superada quando os conhecimentos historicamente construídos forem de domínio coletivo, somente assim haverá a ascensão da classe trabalhadora e a abolição da divisão das classes sociais. Corroborando essa ideia, Saviani (2009) aponta:

[...] numa formação social como a nossa, marcada pelo antagonismo de classes, as relações entre senso comum e filosofia se travam na forma de luta – a luta hegemônica. Luta hegemônica significa precisamente: processo de desarticulação-rearticulação, isto é, trata-se de desarticular dos interesses dominantes aqueles elementos que estão articulados em torno deles, mas não são inerentes à ideologia dominante e rearticulá-los em torno dos interesses populares, dando-lhes a consistência, a coesão e a coerência de uma concepção de mundo elaborada, vale dizer, de uma filosofia (SAVIANI, 2009, p. 03).

A luta por direitos e igualdade possibilitou avanços, como anteriormente destacados, a exemplo da Constituição Federal e LDB, garantindo o ensino para

todos, mas de acordo com Silva (2013), não podemos nos esquecer que houve um rebaixamento da qualidade da educação, mantendo a classe explorada apartada do conhecimento científico. Para superar essa desigualdade de conhecimento, a escola “deve tomar como referência para o processo educativo o máximo desenvolvimento alcançado pela humanidade nos âmbitos da ciência, da filosofia, da arte” (SILVA, 2013, p. 63), a fim de que a classe trabalhadora compreenda sua realidade concreta.

De acordo com a pedagogia histórico-crítica, o conhecimento científico, filosófico e artístico em suas diferentes dimensões, possibilita ações efetivas para superação das desigualdades sociais. Essa superação requer, mediante o conhecimento científico, filosófico e artístico, uma progressão no desenvolvimento das funções psicológicas. Segundo Martins (2012), a escola precisa desenvolver as funções psicológicas, partindo das “funções elementares” (espontâneo e natural) para as “funções superiores” (níveis de funcionamento instituídos culturalmente). O desenvolvimento das funções psicológicas permitirá ao homem superar o imediatismo, dominando o conhecimento e ampliando sua visão a acerca da realidade concreta:

[...] o pensamento teórico subjugava-se à apropriação de conceitos voltada à superação do pensamento empírico pelo teórico. Condiciona-se, pois, ao ensino desses conceitos, uma vez que suas especificidades não se desenvolvem espontaneamente ou pelo simples trato de representações circunscritas à sensorialidade. A qualidade do ensino dos conceitos sistematizados histórico-socialmente é, portanto, o requisito fundante do desenvolvimento do pensamento teórico (MARTINS, 2012, p. 165).

Essa qualidade de ensino referida por Martins (2012) está ancorada nos conteúdos científicos construídos historicamente pela humanidade, uma vez que estes podem promover transformações nas formas de pensamento a partir do momento em que houver a sua apropriação e objetivação. Segundo Silva (2013, p. 71), “os conceitos científicos, partindo de abstrações teóricas, devem ganhar concretude na prática social, movimentando-se do geral para o particular, do abstrato para o concreto”.

Nesse processo de apropriação e objetivação dos conhecimentos, a figura do professor é essencial. A pedagogia histórico-crítica difere muito das pedagogias hegemônicas, pois enquanto elas partem do interesse dos alunos para guiar os conteúdos, a PHC afirma que a motivação para aprender se origina a partir do

momento em que o indivíduo tem a consciência da importância daquele determinado conteúdo e isso só acontece através da formulação do juízo abstrato.

De acordo com Saviani (2005), o conhecimento sistematizado deve partir da intencionalidade do professor, pois é ele quem guiará o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento do aluno empírico em aluno concreto.

Esse conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento, mas, a meu ver, ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois, enquanto síntese das relações sociais, ele está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio deste tipo de conhecimento (SAVIANI, 2005, p. 143-144).

Os conceitos não se formam a partir das experiências cotidianas, e sim através da apropriação sistemática, guiada e desenvolvida pela figura do professor. Nesta teoria, o professor tem um papel muito importante em todo o processo de ensino-aprendizagem, ao contrário das outras teorias que tomam como eixo de partida o interesse do aluno. Como aponta Martins (2012), o pensamento conceitual opera por meio dos conceitos sistematizados, atingindo os níveis de abstração. Nesse processo, todas as funções psíquicas são desenvolvidas, dentre elas: a imaginação, a emoção e o sentimento.

Segundo Silva (2013), a pedagogia histórico-crítica valoriza a transmissão do conhecimento na escola e inviabiliza o desenvolvimento cognitivo apartado das relações afetivas, pois a formação dos sentimentos subordina-se à formação dos conceitos. De acordo com Martins (2012), a aprendizagem requer a submissão das funções psíquicas, exigindo esforços do indivíduo, mais das crianças do que dos adultos, pois estes já desenvolveram suas funções psíquicas elevadas. Para Duarte (2011), o conhecimento científico é efetivado por meio da mediação no campo das abstrações, pois é assim que a reconstrução do pensamento e a análise da composição do todo se realizam.

Portanto, o processo de apropriação do conhecimento requer uma negação dos pensamentos ancorados no senso comum e no cotidiano, visto que eles derivam de “uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista” (SAVIANI, 2009, p. 2). A consciência filosófica é a transposição dos conceitos cotidianos em direção aos conceitos científicos. Ela

possibilita a expressão elaborada das experiências cotidianas ao nível do pensamento mais elevado.

Saviani (2008a) aponta que o ensino pautado no método pedagógico da PHC abarca uma sequência dialética (não pode ser vista como etapismo ou didatização do método a procedimento de ensino), objetivando um processo global de aprendizagem que parte da intencionalidade dos/as professores/as, mediante exploração dos conhecimentos historicamente acumulados e da prática social fazendo com que professores/as e estudantes passem de uma concepção sincrética à uma concepção sintética da totalidade humana. De acordo com este autor, compõem a sequência dialética: **prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final.**

A **prática social inicial**, segundo Saviani (2008a, p. 70), “o ponto de partida seria o [...] que é comum a professor e alunos”, onde os mesmos podem posicionar-se enquanto “agentes sociais diferenciados”. Professores/as e alunos/as se encontram em níveis distintos de compreensão da prática social, sendo que os alunos/as apresentam uma compreensão sincrética e os/as professores/as uma compreensão sintética. “A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social” (SAVIANI, 2008a, p. 70). Por sua vez, a compreensão dos alunos é sincrética porque, “[...] por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam” (SAVIANI, 2008a, p. 71).

No que tange à “[...] identificação dos principais problemas da prática social”, Saviani (2008a, p. 71) ressalta que é por intermédio da **problematização** que professor e alunos, dentro do ambiente escolar, procuram “detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar”. Ou seja, a atuação dos/as professores/as é intencional a fim de despertar o pensamento crítico dos/as alunos/as e estimular a busca pelo aprofundamento dos conhecimentos historicamente acumulados.

No que diz respeito à **instrumentalização**, “trata-se de apropriar-se dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (SAVIANI, 2008a, p. 71). Ainda, segundo este autor, estes instrumentos são produzidos socialmente e historicamente. Para que haja

apropriação e objetivação por parte dos/as alunos/as, é preciso que os/as professores/as transmitam direta ou indiretamente os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos. Saviani (2008a, p. 71) explica a instrumentalização ressaltando:

Obviamente, não cabe entender a referida instrumentalização em sentido tecnicista. Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem.

Assim, a **catarse** (palavra de origem grega “*kátharsis*” que significa purificação) é o momento em que os/as estudantes manifestam uma compreensão do conteúdo. Eles/as se libertam das correntes do senso comum e apropriam-se do conhecimento científico, atingindo os objetivos estabelecidos pelos/as professores/as em seu ato de intencionalidade pedagógica (SAVIANI, 2008a).

Para Saviani (2008a, p. 72), “trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos da transformação social”. O momento catártico é o ponto culminante do processo educativo, pois é nessa etapa que acontece a passagem da síncrese à síntese através da mediação realizada pelos/as professores/as. Ou seja, a catarse constitui o momento em que “manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor” (Saviani, 2008b, p. 72).

Por fim, a **prática social final**, conforme Saviani (2008a, p. 72), é “o ponto de chegada é a própria prática social, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos”. Essa elevação de conhecimento é essencial para compreender a especificidade da relação pedagógica, uma vez que a “educação é uma atividade que supõe a heterogeneidade real a uma homogeneidade possível” (SAVIANI, 2008a, p. 72); uma desigualdade que se inicia no ponto de partida, mas que se iguala no ponto de chegada.

Conforme Saviani (2008a) a prática social inicial e a prática social final são e não são a mesma. São uma só no sentido de que não se consegue uma transformação das condições sociais objetivas da escola e muito menos da sociedade como um todo. Contudo, não são a mesma a partir do momento em que houver uma transformação dos/as professores e alunos/as nesse processo, refletindo em outras instâncias da sociedade. Vale salientar que esta sequência

dialética ocorre de forma articulada dentro do mesmo movimento único e orgânico. Complementa Saviani (2008a, p. 75-76):

[...] o método que preconizo deriva de uma concepção que articula educação e sociedade e parte da consideração de que a sociedade em que vivemos é dividida em classes com interesses opostos. Consequentemente, a pedagogia proposta, uma vez que se pretende a serviço dos interesses populares, terá contra si os interesses até agora dominantes. E essa luta não parte do consenso, mas do dissenso. O consenso é vislumbrado no ponto de chegada. Para se chegar lá, porém, é necessário, pela prática social, transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária. A pedagogia por mim denominada [...] não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção.

Essa pedagogia revolucionária é a pedagogia que almejamos para a educação escolar. Há que se superar essa concepção de educação que apenas reproduz preconceitos infundados a partir das questões de gênero, por exemplo, buscando a transformação social para todos. Um ensino que tenha como finalidade a transformação do sujeito e seu desenvolvimento pleno mediante a apropriação e a objetivação dos conhecimentos sistematizados pelo gênero humano.

Segundo Martins (2013) o desenvolvimento do conhecimento não é produzido por meio de atividades espontâneas, mas por uma sequência organizada que considere a tríade CONTEÚDO, FORMA e DESTINATÁRIO. O conteúdo se refere aos tópicos que serão ensinados, está relacionado ao propósito, aos objetivos a que o ensino se destina. A forma se refere aos encaminhamentos metodológicos necessários e mais adequados para atingir os objetivos da aprendizagem de determinado conteúdo. O destinatário se refere ao sujeito que aprende, “entendido como alguém que sintetiza, a cada período da vida, a história das apropriações que lhes foram legadas”. (MARTINS, 2013, p. 297).

Para Saviani (2009) e Martins (2012), há uma distinção entre conhecimentos escolares, dividindo-se em clássicos ou acessórios. Os conhecimentos clássicos são mais relevantes e contribuem para o processo de humanização do indivíduo. Já os conhecimentos acessórios são menos relevantes e complementam os conhecimentos clássicos.

Atualmente a escola está sobrecarregada de funções sociais. Nela ocorre a divulgação dos eventos sociais (circo, teatro, festas), campanhas na área da saúde (vacinação, escovação, dengue e outras doenças), projetos de segurança pública (polícia militar, corpo de bombeiros), educação para o trânsito, educação financeira,

dentre outros. Aquilo que era para ser elementar: o conhecimento sistematizado tornou-se acessório. Ao passo que os conhecimentos acessórios de utilidade pública se tornaram elementares no processo educativo.

Para Silva (2013, p. 84), “a escola deve se organizar tendo em vista a formação intelectual dos indivíduos ou com o objetivo de promover a revolução social”. Esse mesmo autor defende que o conceito de gênero seja abordado dentro das instituições de ensino. É dever da escola um “processo educativo que possibilite o desenvolvimento do pensamento conceitual, tal como preconiza a pedagogia histórico-crítica”, colaborando com a educação sexual de crianças e adolescentes (SILVA, 2013, p. 149). Uma educação sexual dentro das instituições escolares permitirá o rompimento dos laços do patriarcado e dos valores hegemônicos instituídos socialmente.

Segundo Silva (2013), sem a discussão do conceito de gênero dentro do espaço escolar, o processo de internalização de preconceitos se perpetuará na sociedade, visto que:

[...] a vinculação cultural rígida entre os órgãos genitais e os papéis de gênero, ao ser internalizada, desencadeia emoções e sentimentos que validam ou invalidam a conduta do indivíduo em função das expectativas de gênero, o que por sua vez implica em aceitação ou rejeição do próprio corpo, temporária ou permanentemente.

Ao internalizar conceitos errôneos e simplistas, o homem dissemina preconceitos. Estes preconceitos advindos do patriarcado têm sido gerenciados atualmente pelas instituições religiosas que se posicionam contra as discussões de temas sobre gênero e sexualidade dentro do espaço escolar. Segundo Silva (2013, p. 151), somente o conhecimento científico poderá superar as armadilhas do senso comum, deste modo, a través do conhecimento sistematizado oferecido pela escola, haverá superação “para que possam pôr em xeque a concepção religiosa de mundo, que interfere significativamente na vida sexual das pessoas”.

Corroborando essa ideia, Marsiglia (2012) aponta que uma educação fragmentada de conhecimento ou cultura impede o processo de humanização. O relativismo cultural propicia a fragmentação do indivíduo de acordo com os anseios da sociedade capitalista que necessita naturalizar as relações de exploração e dominação através do empobrecimento cultural. De acordo com Silva (2013, p. 158), a pedagogia histórico-crítica propõe a superação das desigualdades sociais, pois “se

a sociedade capitalista não for superada, a formação de pessoas conscientes não é capaz de pôr fim às várias formas de discriminação e exclusão social existentes nessa sociedade”.

Este autor, além da discussão do conceito de gênero, propõe a necessidade de abordar os conteúdos que envolvem a sexualidade, visto que:

[...] para a pedagogia histórico-crítica, a socialização dos conhecimentos sobre o corpo humano, o aparelho sexual/reprodutivo, os métodos contraceptivos, as formas de contração das doenças, incluindo as DST, os modos de evitá-las, a concepção histórico-social do ser humano, englobando a construção social dos gêneros, etc., não pode depender da existência de um projeto de educação sexual na escola, pois eles são parte indispensável do conhecimento sobre o ser humano. (SILVA, 2013, p. 162).

Segundo o autor, os temas que envolvem a sexualidade não podem ser tratados como temas transversais, mas como conteúdos essenciais ou “clássicos” (termo usado por Saviani) para o processo de humanização e rompimento de preconceitos sociais. Para Silva (2013, p. 165), “compactuar com o tratamento da sexualidade como um tema transversal implica aceitar o esvaziamento da educação escolar em favor de uma formação adaptativa, que atende apenas às demandas sociais imediatas”.

Para a pedagogia histórico-crítica, a escola deve trabalhar todos os temas relacionados à sexualidade humana com base nas questões artísticas, científicas e filosóficas, visando promover o desenvolvimento da relação dos alunos com a realidade. O conhecimento histórico não deve ser explorado no cotidiano sem a mediação de alguém que já o domine como conhecimento sistematizado. Essa mediação é feita pelo professor, um profissional que também precisa se apoderar dos conhecimentos construídos historicamente para possibilitar, através de sua ação pedagógica, a abolição da sociedade de classes.

Segundo Silva (2013), este profissional precisa ter a consciência da amplitude que suas ações podem gerar na sociedade, de modo que assim ele poderá lutar em defesa do respeito de gênero e de toda a diversidade que compõe a sociedade atual. “Lutar pela socialização das formas mais desenvolvidas do patrimônio humano genérico é, sem sombra de dúvida, lutar em defesa dos interesses da classe trabalhadora, lutar pela abolição da apropriação privada daquilo que é produzido coletivamente”, materializando-se em efetiva possibilidade no esforço de superação do sistema de organização capitalista. (SILVA, 2013, p. 183).

3 METODOLOGIA: TRAÇANDO ESTRATÉGIAS PARA NOVAS DESCOBERTAS

Muito daquilo que acreditamos são concepções constituídas através de experiências sociais que se modificam com o passar do tempo e com o acúmulo de novas experiências. A apropriação e a objetivação do conhecimento é um desafio contínuo para todos/as. Nesta lógica, os/as pesquisadores/as deverão apurar os fenômenos para além da aparência, tendo em vista que a realidade, por vezes, se revela apenas em sua faceta de pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976).

Conforme Kosik (1976), o conhecimento da realidade não acontece através da experiência imediata, mas por um estudo aprofundado mediante abstrações, possibilitando que esta realidade aparente possa ser vista de forma concreta. O método dialético busca analisar as contradições existentes entre a aparência e a essência, desmistificando a pseudoconcreticidade a fim de compreender o fenômeno em sua totalidade.

Ainda, de acordo com Kosik (1976), a realidade se apresenta de modo mediato, e é somente através da investigação das relações existentes entre o todo e as partes que podemos vislumbrar a realidade para além da sua aparência. A totalidade da realidade só é possível pela mediação do conhecimento filosófico, pois é por seu intermédio que a pseudoconcreticidade pode ser revelada a partir da análise de seus fundamentos, possibilitando assim a compreensão da realidade social.

Buscando uma análise mais profunda da realidade, assumimos a pedagogia histórico-crítica que tem como base epistemológica o método do materialismo histórico-dialético. Para Paulo Netto (2011), o método utilizado numa pesquisa indica uma determinada perspectiva dos/as pesquisadores/as para com o objeto. Além disso, Martins (2018) aponta que a epistemologia materialista histórico-dialética busca a compreensão da realidade social em sua totalidade.

Para Sousa (2014), o materialismo histórico-dialético reconhece a ciência como produto da história, da ação de indivíduos que estão inseridos nas diversas comunidades sociais. Com este olhar, o processo de elaboração do conhecimento se concretiza num círculo de síntese, conforme a realidade social, indo do todo para as partes e das partes para o todo, necessitando, por vez, da aproximação ou do afastamento do pesquisador em relação ao objeto pesquisado.

Marx (1983), ao reconhecer que o mundo é conhecível porque sua realidade é material, assume que é possível conhecer a essência deste mundo e intervir na realidade por meio da prática social. Segundo o autor, para compreendermos melhor a realidade social é preciso analisar o real e o concreto em sua totalidade. O homem modifica a sua própria natureza transformando a natureza por meio do trabalho e, ao transformar a si mesmo, gera condições favoráveis ao desenvolvimento da plena consciência.

3.1 Local e participantes

A pesquisa foi desenvolvida num município de médio porte do interior do Estado de São Paulo. Vale apontar que o referido município possui, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2019), aproximadamente 227.072 habitantes. Os professores escolhidos para esta pesquisa atuam tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental (1º ano 5º ano). Devido ao pequeno número de professores homens atuantes nestes dois ciclos, buscou-se convidar para a participação da pesquisa todos os professores homens que fazem parte do quadro da rede de educação mas que no momento atuam em outras funções, tais como: gestão (diretor, vice-diretor e orientador pedagógico) e professores atuantes em projetos educacionais (salas de recursos do AEE – Atendimento Educacional Especializado e projeto de educação integral “Cidadescola”).

Na sequência, dispõe-se o quadro indicando em qual ciclo estes professores atuam (Educação Infantil ou Ensino Fundamental I), bem como a função que exercem atualmente:

Quadro 2 - Área de atuação profissional de cada professor entrevistado.

EDUCAÇÃO INFANTIL (Maternal e Pré-escola)			ENSINO FUNDAMENTAL (1º ao 5º ano)		
Gestores escolares	Professores atuantes	Professores de Projetos educacionais	Gestores escolares	Professores atuantes	Professores de Projetos educacionais
Entrevista 7 (vice-diretor de escola)	Entrevista 8 (professor da Pré-escola)		Entrevista 3 (diretor de escola)	Entrevista 2 (professor do 1º ano)	Entrevista 1 (professor do AEE)
Entrevista 12 (orientador pedagógico)				Entrevista 5 (professor do 2º ano)	Entrevista 4 (professor de Projeto)
				Entrevista 6 (professor do 3º ano)	
				Entrevista 9 (professor do 5º ano)	
				Entrevista 10 (professor do 2º ano)	
				Entrevista 11 (professor do 4º ano)	

Fonte: O autor.

Diante do quadro de Dados da Pesquisa, percebemos que os poucos professores atuantes estão concentrados no Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), ao passo que os professores da Educação Infantil estão concentrados em funções diferentes, tais como vice-direção ou orientação, cargos designados por eleição de seus pares dentro da própria instituição escolar. Em relação à coluna apontada como Projetos Educacionais, vale ressaltar que somente neste ano o cargo de professor do AEE passou a ser efetivado por concurso público; todavia, a função de professor do Programa do Cidadescola ainda é uma designação dos gestores das instituições escolares. Tais dados são relevantes, uma vez que se pretende analisar os motivos que fazem com que estes indivíduos sejam designados para estas funções ou o que os levaram a tomar esta decisão.

O quadro a seguir apresenta as experiências profissionais, a função atualmente desempenhada, o tempo de experiência exercido no magistério, o tipo de contratação atual e a formação acadêmica de cada professor entrevistado.

Quadro 3 - Experiências profissionais e formação acadêmica dos entrevistados

	Experiências profissionais	Função desempenha da atualmente	Tempo de experiência	Tipo de contratação	Formação acadêmica
Entrevista 1	Professor do E.F	Professor do AEE	05 anos	Efetivo	Mestrado em Educação
Entrevista 2	Professor do E.F Vice-diretor Orientador Pedagógico	Professor do 1º ano	19 anos	Efetivo	Graduado em Pedagogia
Entrevista 3	Educador infantil Professor do E.F Supervisor substituto	Diretor de escola	12 anos	Efetivo	Mestrado em Educação
Entrevista 4	Professor da E.I Professor do E.F (ciclo I e II)	Professor do Cidadescola	06 anos	Efetivo	Mestrado em Educação
Entrevista 5	Professor da E.I Professor do E.F Professor do E.M Professor do EJA	Professor do 2º ano	08 anos	Efetivo	Mestrado em Educação
Entrevista 6	Professor do E.F (ciclos I e II) Professor do E.M	Professor do 3º ano	16 anos	Contrato temporário	Graduado em Pedagogia e Geografia
Entrevista 7	Professor da E.I Professor do E.F Professor do E.M	Vice-diretor de escola	13 anos	Efetivo	Graduado em Pedagogia e Matemática
Entrevista 8	Professor da E.I Professor do E.F (ciclo I e II)	Professor da Pré-escola	15 anos	Efetivo	Graduado em Pedagogia e Artes
Entrevista 9	Professor do E.F (ciclo I e II)	Professor do 5º ano	07 anos	Contrato temporário	Graduado em Pedagogia e Letras
Entrevista 10	Professor do E.F	Professor do 2º ano	05 anos	Contrato temporário	Graduado em Pedagogia
Entrevista 11	Professor da E.I Professor do E.F	Professor do 4º ano	14 anos	Efetivo	Graduado em Pedagogia
Entrevista 12	Professor da E.I Professor do E.F	Orientador Pedagógico	09 anos	Contrato	Graduado em Pedagogia

Fonte: O autor.

Segue uma breve síntese do perfil de formação e exercício profissional de cada professor, baseada nas informações das entrevistas coletadas:

Entrevistado 1

Iniciou sua experiência profissional em 2015; ficou apenas dois anos como professor do ensino regular e logo passou a exercer a função atual de professor no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Está fazendo o doutorado na área da Educação Inclusiva e tem experiência, como tutor, no ensino a distância. Iniciou sua graduação no curso de Psicologia, porém acabou mudando de cidade e por fim optou pela Pedagogia. Já pensou em desistir da profissão devido à carga excessiva de trabalho e à desvalorização profissional. Seus planos são concluir o doutorado e atuar como professor em uma universidade.

Entrevistado 2

Leciona há 19 anos dentro do município e sempre procurou optar pelos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que tem predileção pelo processo de alfabetização. Já exerceu a função de vice-diretor e orientador pedagógico, mas acabou para sala de aula, local em que gosta de atuar. Optou em fazer o curso de Pedagogia, mas à época do ingresso na universidade pretendia cursar Psicologia. Pensou em desistir várias vezes da profissão devido à desvalorização profissional e financeira, porém decidiu permanecer por gostar da atuação docente. Não tem planos futuros profissionais, mas se diz descontente com o governo atual e com as políticas educacionais.

Entrevistado 3

Atuou como educador na Educação Infantil e é professor no Ensino Fundamental (1º ao 5º ano); supervisor de ensino substituto e coordenador da gestão educacional. Atualmente, exerce a função de diretor de escola. Está fazendo doutorado em Educação na área de políticas públicas e leciona na graduação em Pedagogia. Diz que escolheu a profissão porque sempre nutriu uma admiração por seus professores, mas já pensou em desistir devido à questão salarial. Pretende continuar na educação básica e lecionar numa universidade após a conclusão do doutorado.

Entrevistado 4

É professor da Educação Infantil, porém encontra-se afastado a fim de exercer a função de professor de Arte no Projeto de educação integral “Cidadescola” do município. Tem uma linda história de superação publicada em vários jornais da região. É ex-presidiário e engajado em diversos projetos sociais na cidade, envolvendo desde a questão artística (como o grafite, dando vida a ambientes urbanos) até o incentivo da leitura (geladotecas: geladeiras antigas reformadas para suporte de livros em espaços públicos). Optou pelo curso de Pedagogia e no momento concluiu o Mestrado em Educação. Já pensou em desistir pela questão salarial e tem objetivos de seguir trabalhando com arte fora da educação institucional.

Entrevistado 5

Formado em Pedagogia e Matemática, lecionou por oito anos tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Médio, tendo também experiência na Educação de Jovens e Adultos – EJA. Atualmente, leciona para uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental. Optou pela área da Educação por falta de oportunidades nos demais cursos. Não pensa em desistir da profissão, mas almeja atuar em outras funções no campo educacional. Pretende fazer o doutorado e continuar prestando concursos públicos para trabalhar dentro da Secretaria de Educação, sobretudo na área de formação de professores.

Entrevistado 6

Atualmente, ministra, no Ensino Médio e Ensino Fundamental (ciclo II), a disciplina de Geografia e também atua no Ensino Fundamental I, trabalhando com uma turma do 3º ano. Escolheu a profissão porque considera a educação a base para a formação de todos os indivíduos e a fonte da transformação social. Tem muito orgulho em ser professor, mas já pensou em desistir devido à desvalorização social da profissão, da questão financeira e dos preconceitos que o homem sofre como docente. Pretende fazer mestrado, doutorado e seguir engajado na educação.

Entrevistado 7

Tem 13 anos de experiência na Educação, atuou no berçário, na pré-escola, ministrou aula do 1º ao 5º ano e também lecionou a disciplina de Matemática no

Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Escolheu a profissão pelo amor à Educação e não pensa em desistir da carreira. Pretende continuar se aperfeiçoando por meio de cursos de capacitação profissional e prestar concursos públicos para trabalhar na área da gestão educacional, seja como diretor de escola, seja como supervisor de ensino.

Entrevistado 8

Ministra aulas de Educação Infantil na pré-escola, área educacional com a qual mais se identifica profissionalmente. Tem 15 anos de experiência e é graduado em Pedagogia e Artes. Lecionou na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (ciclo I e II). Gosta muito de ensinar para os pequenos e se sente realizado nesta profissão. No início, pensou muito em desistir, pois sentia um forte preconceito devido à sua atuação nos ciclos iniciais da educação. Pretende atuar na gestão educacional como orientador pedagógico, vice-diretor ou diretor de escola, porém quer finalizar sua carreira lecionando.

Entrevistado 9

Formado em Pedagogia e Letras, lecionou no Ensino Fundamental (ciclos I e II) e Ensino Médio, tendo sete anos de experiência. Escolheu a profissão devido à insistência dos pais. Quando começou a fazer o estágio, gostou muito e percebeu que seria gratificante atuar na Educação. Identifica-se, profissionalmente, trabalhando com os menores do Ensino Fundamental I. Quando lecionava para os maiores no Ensino Fundamental II, pensou várias vezes em desistir, desestimulado pela indisciplina e pela desvalorização profissional da figura do professor. Pretende alcançar um cargo efetivo na rede municipal e, futuramente, prestar concursos para assumir a direção de uma escola.

Entrevistado 10

Professor do Ensino Fundamental, leciona para uma turma de 2º ano. Tem oito anos de experiência, trabalhou na Educação Infantil como educador, em projetos sociais como monitor e, no Ensino Fundamental I, como professor. Veio de uma família muito humilde; os pais eram agricultores e encontrou, na Educação, uma oportunidade de crescer profissionalmente e conquistar novos horizontes. No início da carreira, pensou em desistir por causa do preconceito encontrado por ser

do sexo masculino. Futuramente, pretende fazer mestrado, doutorado e continuar prestando concursos públicos para atuar na gestão educacional.

Entrevistado 11

É um exemplo de superação social; passou por um difícil processo de adaptação, pois se assumiu como transexual. Tem 14 anos de experiência na Educação, sempre trabalhando, paralelamente, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. Optou por fazer Pedagogia pois gostava de ensinar os pequenos. Antes de fazer a graduação, trabalhou com reforço escolar em sua casa e foi dali que surgiu sua paixão pela educação e pela arte de ensinar. Tentou desistir da profissão devido às frustrações, uma vez que o exercício da docência mexe muito com o psicológico. Neste período, cursou a faculdade de Direito, mas acabou decidindo ficar na Educação. Pretende prestar concursos públicos e, futuramente, assumir a direção de uma escola.

Entrevistado 12

Atua como coordenador escolar em diversas creches conveniadas com a prefeitura municipal. Tem experiência na Educação Infantil, Ensino Fundamental e como professor no curso de Pedagogia. Escolheu a profissão por se identificar com o processo de ensino e aprendizagem e gosta de atuar nas diversas funções dentro do espaço escolar. Durante esse período, nunca pensou em desistir, mas almeja funções maiores, como diretor de escola ou um trabalho dentro da própria Secretaria de Educação.

3.2 Coleta de dados

Com base nesta perspectiva, realizamos entrevistas semiestruturadas com 12 professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). Este quantitativo representa a totalidade de professores do sexo masculino do município onde a pesquisa foi desenvolvida.

As entrevistas (Apêndice A) foram organizadas em três unidades analíticas: dados gerais dos entrevistados, a visão destes profissionais referente aos preconceitos sociais e às possíveis soluções encontradas na superação destes preconceitos; elas foram estruturadas a partir da intersecção dialética com

categorias centrais do materialismo histórico-dialético. O intuito foi identificar a visão destes profissionais sobre o processo de ensino e aprendizagem, bem como os preconceitos sofridos por atuarem numa profissão prevalentemente exercida pelo gênero feminino, além de compreender o que os levou a adotarem determinadas concepções. Vale registrar que as entrevistas aconteceram nas escolas onde os professores atuavam e o grupo focal numa escola central do referido município. As entrevistas e o grupo focal foram gravados com uso de um minigravador de voz digital, modelo Quanta QTG210. As entrevistas duraram de 20' a 50' minutos cada.

De acordo com Gil (2008), a entrevista possibilita informações adequadas acerca de suas explicações ou razões a respeito das coisas. Por seu intermédio, busca-se compreender o que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam sobre determinado assunto. Nesta pesquisa, as entrevistas proporcionaram uma visão individual de cada participante que posteriormente comparada àquela de todos os integrantes e analisada com base nos pressupostos do materialismo histórico-dialético e da pedagogia histórico-crítica, ou seja, na expectativa de analisar os processos que os conduziram a essas visões.

Posteriormente, um grupo focal (Apêndice B) foi organizado com o objetivo de discutir os preconceitos sofridos pelo professor do sexo masculino (personagem) a partir do filme brasileiro “Aos teus olhos”, lançado em 2018 e dirigido/produzido por Carolina Jabor. O filme narra a história de um professor acusado de abusar uma criança pelo simples fato de ter lhe dado um beijo no rosto, após incentivá-la a participar de uma competição de natação. O grupo focal possibilitou uma discussão coletiva com todos os entrevistados, além de ampliar os debates sobre o tema. Deste modo, cada entrevistado contribuiu com seu ponto de vista e ouviu a opinião dos demais sobre os fatores abordados nesta pesquisa.

De acordo com Gatti (2005), o grupo focal possibilita compreender os processos da realidade de determinados grupos sociais. Leva à compreensão de suas ações e reações diante dos fatos. Permite analisar suas representações, crenças, hábitos e valores e, por fim, observar os preconceitos construídos por meio das relações sociais e do momento histórico vivenciado pelos sujeitos.

Com relação ao grupo focal, este teve duração aproximada de três horas, sendo organizado em dois momentos: primeiramente, assistimos ao filme brasileiro “Aos teus olhos”. No segundo momento, foi realizada uma discussão buscando levantar, por meio do filme, os núcleos de significação (auxiliaram na elaboração das

unidades de análise) e os indicadores sociais por ele apontados. Estes elementos nos permitiram refletir sobre as possíveis formas de superação que o personagem da história poderia encontrar perante as situações de preconceito retratadas.

A partir dos dados coletados, organizamos a criação de unidades analíticas, em intersecção com as categorias do método do materialismo histórico-dialético e dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, como salientado anteriormente. As entrevistas e o grupo focal foram realizados com 12 professores do gênero masculino numa cidade de médio porte no Estado de São Paulo.

3.3 As categorias do materialismo histórico dialético como base epistemológica da pedagogia histórico-crítica: contribuições para a análise da pesquisa

Toda pesquisa analisada com base no Materialismo Histórico-Dialético assume a importância da categoria HISTORICIDADE, pois, por seu intermédio, será possível compreender as transformações dos fenômenos, analisando os elementos da realidade social e tendo como foco a constituição dos seres históricos, de modo a desmistificar a ideia de liberdade dentro do modo de produção capitalista.

Marx (1996) afirma, ao destacar a importância das relações humanas, que é preciso permanecer sempre sobre o solo da história real em determinado contexto histórico. É preciso compreender as formações ideológicas a partir da práxis material e ter em mente que elas só poderão ser dissolvidas pela derrocada prática das relações reais de onde emanam as tapeações idealistas. Uma relação historicamente criada com a natureza e entre os indivíduos mostra que as circunstâncias fazem homens, assim como os homens fazem as circunstâncias.

A historicidade possibilita a compreensão da realidade social, da política e das relações de gênero presentes na constituição da docência, nos espaços educativos, além de terem um impacto sobre os profissionais que nela atuam. Para Engels (1997), na existência social, os homens entram em relações necessárias. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. A realidade social é quem determina sua consciência.

Para Marx e Engels (1996), as relações humanas se formam por meio dos processos históricos desencadeados a partir das relações sociais, mediante as quais

buscam suprir suas necessidades. A cada necessidade suprida, surgem novas e mais complexas necessidades com vistas à produção e reprodução de necessidades. Além das necessidades biológicas, a atividade do ser humano produz novas necessidades que deverão ser engendradas pelas próximas gerações. Nessa lógica, produção e reprodução constituem-se num único processo de totalidade indispensável à vida social material. Tais processos se realizam por meio de sujeitos sexuados que, através de suas práticas sociais, dão origem às instituições, a exemplo da família. Isso contribui para a compreensão das relações sociais construídas, reproduzidas e transformadas como produtos das interações sociais, muitas vezes conflituosas e antagônicas (ARAÚJO, 2001).

De acordo com os pressupostos apontados por Marx e Engels (1996), buscaremos analisar a categoria historicidade por meio de dois elementos primordiais: a reprodução e a hegemonia. Estes elementos foram constituídos historicamente pela sociedade e estão interligados num processo de dominação da ordem capitalista que propaga sua ideologia via hegemonia e reprodução. Tanto a hegemonia quanto a reprodução impõem à classe operária uma alienação social, decorrente de um longo processo histórico de dominação de homens sobre mulheres, da raça branca sobre as demais e da heterossexualidade sobre a homossexualidade, por exemplo.

Segundo Oliveira e Santos (2013, p. 11), a hegemonia é “determinada (pela) dominação ideológica, no caso estipulada entre classes, dominantes e subalternas, burgueses e proletários”. Para os autores, a burguesia se consolidou no poder através da hegemonia e a propaga difundindo sua ideologia à classe proletária. A classe dominante “auxilia na massificação da informação a qual auxilia no condicionamento ideológico, contribuindo para que os segmentos sociais reproduzam também de forma hegemônica os padrões estabelecidos” (OLIVEIRA; SANTOS, 2013, p. 12).

Ainda de acordo com Oliveira e Santos (2013, p. 15), “é necessário o homem identificar quando seu trabalho está edificando enquanto ser social, e quando sua relação está sendo apenas com a reprodução de uma hegemonia”, visto que a reprodução social possibilita tão somente a manutenção do sistema capitalista, impossibilitando um efetivo processo de humanização. A reprodução e a hegemonia estão interligadas a partir da historicidade, pois são frutos de um processo histórico baseado na dominação e na exploração social.

Segundo Triviños (2013), a lógica do pensamento dialético é a base da filosofia marxista e busca uma análise coerente para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento humano. A explicação dialética leva à compreensão da realidade além de sua aparência, saindo da “pseudo-concreticidade” para a realidade concreta. Portanto, é mister reconhecer as múltiplas determinações do objeto considerando as mediações, contradições e todas as determinações que fazem parte de uma totalidade social.

A categoria CONTRADIÇÃO permite identificar as relações contraditórias presentes na realidade social e sustentadas pelo modo de produção capitalista. Homens e mulheres vivem em constantes conflitos e expressam seus pensamentos e ações de diferentes formas, por meio de inúmeras dualidades que devem ser consideradas e analisadas pela referida categoria. De acordo com Lefebvre (1991), a lógica dialética, associada ao materialismo, corresponde às contradições presentes no modo de produção capitalista. Em uma lógica dialética, a verdade se expressa em um processo histórico, e para se chegar nela é preciso se chegar à negação da sua forma aparente.

Oliveira e Santos (2013, p.13) apontam que “a categoria da contradição é a qualidade dialética da totalidade, é fundamentalmente constituída por esta última e subordinada a ela, à medida que ela é sempre refeita de totalidades cada vez mais densas e complexas”. A contradição é indispensável para a sociedade, visto que a totalidade social é composta por contradições – sobretudo em uma sociedade com liberdade de pensamento, liberdade política, trabalho assalariado, propriedade privada, fatores extremamente contraditórios.

Para compreender melhor a realidade social, também se torna indispensável a categoria MEDIAÇÃO, interligada à TOTALIDADE SOCIAL. Segundo Oliveira e Santos (2013), toda sociedade, através da mediação (instrumentos e signos), mantém uma relação dialética com a existência real, por conseguinte, nada deve ser analisado isoladamente, já que são vários os elementos interligados que participam da totalidade social. “A dinâmica da mediação permite que haja explicitação da relação dialética, que articula o particular e o geral, o todo e as partes”; além disso, ela “auxilia na compreensão do meio/contexto social e oportuniza a superação dos antagonismos de exploração do homem, por ele próprio” (OLIVEIRA; SANTOS, 2013, p. 10).

A mediação é fundamental como categoria para o nosso estudo. Por meio da mediação é possível compreender a relação do homem com os outros e com o mundo. Dessa forma, também a categoria da totalidade social é fundamental, pois quando analisamos a totalidade, observamos as relações dialéticas parte-parte e parte-todo, bem como a relação mediada entre as partes que compõem a singularidade específica do todo. Buscando identificar os problemas concretos, concordamos com Kosik (1976), pois a realidade só é interpretada explicando-a com base nela mesma, mediante o desenvolvimento dos seus movimentos.

A totalidade social é um complexo que vai do menor até as partes mais abrangentes, buscando sempre a sua totalidade. “Esta categoria nos remete colocar a compreensão do real, elaborada por conexões, onde o todo supera as partes e permanece em constante construção, não há totalidade acabada” (OLIVEIRA; SANTOS, 2013, p. 14). A totalidade social está em constante transformação, sendo composta pela produção e reprodução de toda a sociedade. Em outras palavras, compreender a totalidade social depende da análise da realidade concreta das partes para o todo, e do todo para as partes.

A vida social influencia a consciência em um processo dialético, permeado por permanências e rupturas. Nesta perspectiva, as categorias “HISTORICIDADE (com foco na hegemonia e na reprodução), CONTRADIÇÃO, MEDIAÇÃO E TOTALIDADE SOCIAL” são indispensáveis para a compreensão do processo de construção da identidade dos professores do sexo masculino atuantes num campo socialmente predominado pelo feminino, ou seja, os anos iniciais do Ensino Fundamental I e da Educação Infantil. Tais categorias nos darão suporte para a apresentação das unidades analíticas, expressão dos dados desta investigação.

Concordamos com Oliveira e Santos (2013), as categorias do materialismo histórico-dialético são complexas e interrelacionadas entre si. Por isso são apresentadas nesta subseção, separadamente, apenas para fins didáticos.

Com base na análise das falas dos sujeitos desta pesquisa, traremos à tona as unidades analíticas que interseccionam com as categorias do materialismo histórico-dialético, visto que a historicidade, a contradição, a mediação e a totalidade estão presentes em seus discursos quando apresentam consciência ou pseudo-concreticidade. Estas categorias podem ser percebidas na própria visão dos profissionais ou na reprodução de suas falas sobre as relações com os outros

indivíduos presentes no cotidiano escolar (familiares dos alunos, parentes ou amigos, demais professores, funcionários e gestores da escola).

A pedagogia histórico-crítica tem como base o materialismo histórico-dialético, assumindo este método como condição para a análise da prática social. Nesse processo, de acordo com Saviani (2013), a pedagogia histórico-crítica apoia-se no conhecimento científico e na reflexão filosófica. Para este autor, a reflexão filosófica possibilita ao educador uma compreensão coerente e intencional da prática social. Outrossim, por meio de uma reflexão crítica fundamentada no método de análise, o autor salienta as seguintes categorias: RADICALIDADE, RIGOROSIDADE e GLOBALIDADE.

Segundo Mazzeu (2008, p. 2), a categoria RADICALIDADE permite um “[...] aprofundamento para se chegar às raízes, aos fundamentos do problema que se apresenta como objeto de reflexão ao educador”. Para a autora, é necessário ir às bases que dão sustentação ao problema, pois assim haverá possibilidades de compreender a realidade. Uma visão pautada em impressões fragmentárias não possibilita uma análise crítica das circunstâncias que se apresentam ao trabalho educativo.

A busca pela RIGOROSIDADE demanda a utilização “de procedimentos sistemáticos para o desenvolvimento da análise, tendo como finalidade questionar conclusões de senso comum e generalizações apressadas decorrentes de concepções abstratas de formação humana” (MAZZEU, 2008, p. 3). Para essa mesma autora, a GLOBALIDADE corresponde à análise do problema em seus múltiplos aspectos, numa visão de totalidade com base no contexto social em que o problema está inserido.

De acordo com Saviani (2013), a reflexão filosófica depende destas categorias: radicalidade, rigorosidade e globalidade. Porém, as mesmas não são autossuficientes e devem ser mobilizadas em conjunto. Para Mazzeu, a reflexão direcionada pelo método dialético “possibilita ao educador o desenvolvimento da capacidade de refletir com profundidade e rigorosidade sobre os problemas educacionais”. (MAZZEU, 2008, p. 4).

Conforme Saviani (2013, p. 13), no trabalho educativo é imprescindível o “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Sabendo que de acordo com a pedagogia histórico-crítica o trabalho educativo é

mediado pelo indivíduo e pela cultura humana, essa ação deve acontecer de forma intencional. Com isso, queremos acrescentar como categoria central da pedagogia histórico-crítica a INTENCIONALIDADE. Neste caso, a RADICALIDADE, a RIGOROSIDADE e GLOBALIDADE se efetivarão na análise do processo educativo somente na presença da INTENCIONALIDADE do professor/pesquisador.

3.4 Unidades analíticas e indicadores sociais

Sabemos que a realidade atual, construída sob a égide do sistema de organização capitalista e da perspectiva neoliberal, tem corroborado modelos e pedagogias hegemônicas atreladas aos interesses da burguesia que apenas reforçam a divisão de classes (FRIGOTTO, 2010a; 2010b).

Nesta perspectiva, ao abordarmos a educação escolar, devemos ter clareza de que, segundo Saviani (2013), a sociedade capitalista é dividida em classes marcadas por interesses antagônicos. A educação escolar terá um importante papel caso se posicione a favor dos interesses dos trabalhadores. Contrariamente, caso se coloque a serviço dos interesses da classe dominante, ela tão somente reproduzirá as desigualdades sociais. Não há possibilidade de outra posição, a neutralidade neste caso é impossível, uma vez que a educação é um ato político.

É a partir dos interesses da classe trabalhadora que o autor desta pesquisa se posiciona na práxis pedagógica e na produção de conhecimentos, ao assumir os pressupostos da pedagogia histórico-crítica tendo em vista que, ao socializar o conhecimento científico, produzido e acumulado pelo gênero humano, estaríamos contrariando os ideais burgueses (SAVIANI, 2013).

Todavia, Duarte *et al.* (2011) reiteram que o processo de socialização e sistematização do saber não é suficiente para promover a passagem do capitalismo ao socialismo, muito embora, se isso ocorresse, a educação escolar estaria explicitando uma das contradições desse sistema. Assim, a proposta de análise dos dados coletados a partir das unidades analíticas visa a compreender a realidade além da aparência que se constitui historicamente através da análise interpretativa das relações que se estabelecem em sociedade. Faz-se necessário compreender que a mesma está fundamentada numa totalidade social, enquanto verdade de um determinado momento de conhecimento (AGUIAR; SOARES, 2013).

Nosso objetivo é compreender, por meio da fala dos indivíduos pesquisados, as diferentes mediações que constituem a realidade social, conferindo à pesquisa um caráter histórico pela explanação do objeto pesquisado, investigando o que está além de sua aparência. Os dados foram organizados tematicamente e analisados conforme articulações estabelecidas pelos/as professores/as, possibilitando núcleos de significação que revelam o contexto histórico, social e ideológico da sociedade contemporânea.

Para Aguiar e Soares (2013), nos núcleos de significação (unidades analíticas), a palavra significante é o mais importante material de análise e interpretação utilizado pelo pesquisador. A palavra é um sistema complexo constituído de função tanto semântica quanto psicológica para aprender as significações constituídas pelos sujeitos diante da realidade. Para compreendê-la, temos que nos apropriar não apenas da palavra em si, mas das condições materiais em que ela é produzida. Trata-se, portanto, do elemento mais importante para se tomar como ponto de partida na análise de significações da realidade.

Neste movimento de objetivação e subjetivação da leitura dos dados coletados, partimos para o significado das palavras inseridas no contexto de nossos entrevistados e procedemos à organização de unidades analíticas (núcleos de significação) numa perspectiva materialista histórico-dialética. Com base nos destaques das falas dos entrevistados, originaram-se os indicadores que, conforme Aguiar e Ozella (2013), permitem alcançar uma abstração e aproximação dos sentidos constituídos pelos sujeitos. Para tal procedimento, a análise, apoiada em múltiplas leituras do material coletado, possibilitou a organização do quadro a seguir:

Quadro 4 - Unidades analíticas elaboradas com base nas entrevistas e no grupo focal

UNIDADES ANALÍTICAS (NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO)	INDICADORES SOCIAIS
<p>I - Propagadores sociais de preconceitos históricos (Grupos que propagam os preconceitos sociais existentes contra a figura do professor do sexo masculino)</p>	<p>1- Sociedade (comunidade e familiares das crianças). 2- Professores, funcionários ou equipe gestora da escola. 3- Amigos e familiares. 4- Próprio profissional.</p>
<p>II- Formas de manifestação dos preconceitos sociais</p>	<p>1- Homem comparado à figura do abusador.</p>

(As diferentes ações de preconceitos sofridas pelos professores do sexo masculino, sendo elas concretizadas por ações ou expressadas verbalmente)	<ol style="list-style-type: none"> 2- Homem visto como inadequado por ser homossexual. 3- Desvalorização da profissão como função para o homem. 4- Sensação de incapacidade pelo próprio profissional.
<p style="text-align: center;">III- Ações e possibilidades de superação dos estigmas de preconceitos.</p> <p>(As diversas formas encontradas por estes profissionais para superarem os preconceitos sociais)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1- Ação individual do próprio profissional. 2- Ação da escola (realizada pela equipe gestora ou pelos demais profissionais) 3- Ação coletiva da comunidade para rompimento dos preconceitos sociais. 4- Ação política para superação dos problemas educacionais e/ou rompimento dos preconceitos sociais.

Fonte: O autor.

As entrevistas e o grupo focal receberam o tratamento de escuta, transcrição e análise, objetivando a compreensão dos preconceitos enfrentados por estes professores do sexo masculino mediante as diferentes influências históricas, sociais e de gênero. Chegamos, assim, a três unidades analíticas (núcleos de significação): I - Propagadores sociais de preconceitos históricos, II - Formas de manifestação dos preconceitos sociais e, por fim, III - Ações e possibilidades de superação dos estigmas de preconceitos.

O agrupamento dos possíveis indicadores sociais resulta da síntese dos núcleos de significação, analisados pelas categorias do materialismo histórico-dialético e dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica. Estes indicadores sociais, segundo Aguiar e Soares (2013), sintetizam as mediações construtivas do modo de pensar, sentir e agir destes sujeitos pesquisados. Eles se apresentam por meio da abstração e da articulação dialética (do todo para as partes e das partes para o todo), avançando do concreto em direção ao real.

As palavras proferidas pelos professores entrevistados foram mediadas por sentidos e significados do contexto social no qual estão inseridas. A articulação e o agrupamento dos indicadores sociais nos possibilitou uma análise transitiva que partiu de uma visão empírica para chegar a uma visão concreta da materialidade, baseando-se na compreensão do significado e sentido das palavras. A seguir,

apresentamos os elementos contidos nas falas dos participantes que culminaram na explicitação dos indicadores sociais.

Quadro 5 - Citações dos entrevistados que originaram os indicadores sociais

I- PROPAGADORES SOCIAIS DE PRECONCEITOS HISTÓRICOS	
“[...] eu vejo que os pais têm uma preocupação muito grande com os filhos, pelo menos na escola em que eu estava lecionando, logo de cara, quando perceberam que o professor era homem (que era eu), alguns tentaram trocar os seus filhos de horário, trocar de sala... ” (Entrevista 4).	1- Sociedade (comunidade e familiares das crianças)
“É engraçado que o preconceito não partia das famílias das crianças, pelo contrário, elas acolhiam muito bem, procuravam conhecer o trabalho que, não só eu, mas os demais professores desenvolviam. O preconceito veio dos próprios funcionários e professoras da escola. Eu era o único homem.” (Entrevista 10).	2- Professores, funcionários ou equipe gestora da escola
“ O preconceito veio principalmente de amigos, de colegas de profissão, de colegas do condomínio, do bairro [...]. Sofri muitos preconceitos de colegas, através de falas: "Isso não é profissão para homem", "Muda de profissão"... Entre outros...” (Entrevista 6).	3- Amigos e familiares
“As questões manuais, por exemplo: E.V.A., uma apresentação... Eu acho que a mulher se destaca e o homem teria dificuldade nisso... Mulher é mais sensível, a mulher costuma se colocar muito no lugar do seu aluno, da família do seu aluno...” (Entrevista 5).	4- Próprio profissional
II- FORMAS DE MANIFESTAÇÃO DOS PRECONCEITOS SOCIAIS	
“ Eu sinto bastante esse preconceito, e o que vejo é que em muitas situações isso é generalizado por conta da figura masculina ser associada às situações de abuso, estupro e pedofilia. Então, por existir na sociedade há muito tempo, está meio que associado a essa imagem do homem, de ser o estuprador, o que abusa da mulher e, dentro disso, existem os abusadores de crianças: isso está muito enraizado na sociedade”. (Entrevista 1).	1- Homem comparado com a figura do abusador
“ Eles já partem do pressuposto que é uma área feminina, e ficam procurando se o professor tem trejeitos, se fala um pouco anasalado, ou coisas do tipo, para fazerem uma leitura daquele profissional. Quer dizer, não do profissional, mas da pessoa, antes do profissional. Então, sofri vários preconceitos...” (Entrevista 6).	2- Homem visto inadequado por ser homossexual

<p>“Preconceitos em torno da minha competência profissional. Principalmente no início de ano, quando chegavam à sala e falavam assim: "Nossa, mas professor homem?". Quando eu atuei na Educação Infantil, houve esse preconceito muito forte: "Ai, mas será? Um homem com essas crianças de cinco anos? Vai dar conta?". E é um preconceito que reflete na competência profissional.” (Entrevista 3).</p>	<p>3- Desvalorização da profissão como função para o homem</p>
<p>“Eu deixava de trabalhar com algum tipo de conteúdo que eu achava que pudesse vir a trazer algum tipo de repercussão, algum tipo de problema dentro da sala de aula por parte de familiares ou até por parte dos alunos. Em alguns momentos eu tirava algumas coisas que eu achava que pudessem me comprometer.” (Entrevista 4).</p>	<p>4- Sensação de fracasso profissional ou incapacidade do professor</p>
<p>III- AÇÕES E POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO DOS ESTIGMAS DE PRECONCEITOS</p>	
<p>“Eu chamaria a família para uma conversa e explicaria diretamente: "Olha, não é pelo fato de eu ser homem, ou de você esperar que quem trabalhe com seu filho seja uma mulher, que eu sou menos profissional, menos capacitado do que o que você espera, eu estudei para isso, eu me formei para isso [...] minha capacidade profissional não depende do meu sexo”. (Entrevista 3).</p>	<p>1- Ação individual do próprio profissional</p>
<p>“Aqui, na escola é sempre muito conversado estes assuntos. A diretora sempre tem algumas falas nos momentos de reunião [...]. Nós temos o momento cívico, na sexta-feira, onde sempre são feitas algumas apresentações e abordados alguns temas. Não é sempre, mas ela busca trazer palestras com profissionais da saúde, com psicólogos”. (Entrevista 11).</p>	<p>2- Ação da escola (realizada pela equipe gestora ou pelos demais profissionais)</p>
<p>“Ter uma maior valorização social da profissão. Se houver essa valorização, consequentemente atrairá bons profissionais para a Educação [...]” (Entrevista 8).</p>	<p>3- Ação coletiva da comunidade para rompimento dos preconceitos sociais</p>
<p>“Ter uma maior valorização da profissão. Uma valorização profissional por parte da sociedade e uma valorização financeira por parte dos governantes. Se houver essa valorização, consequentemente atrairá bons profissionais para a Educação”. (Entrevista 6).</p>	<p>4- Ação política para superação dos problemas educacionais e/ou rompimento dos preconceitos sociais</p>

Fonte: O autor.

É de suma importância destacar que os indicadores sociais e as unidades analíticas, constituídos a partir dos dados coletados (entrevistas e grupo focal), serão analisados em consonância com as categorias “Historicidade, Contradição,

Mediação e Totalidade social”, na perspectiva do materialismo histórico-dialético e das categorias da pedagogia histórico-crítica.

Quadro 6 - As unidades analíticas, os indicadores sociais e as categorias de análise do Materialismo Histórico-Dialético.

UNIDADES ANALÍTICAS (NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO)	INDICADORES SOCIAIS	CATEGORIAS DE ANÁLISE
I- Propagadores sociais de preconceitos históricos	1- Sociedade (comunidade e familiares das crianças). 2- Professores, funcionários ou equipe gestora da escola. 3- Amigos e familiares. 4- Próprio profissional.	<ul style="list-style-type: none"> • Historicidade (hegemonia e reprodução), Contradição, Mediação e Totalidade social. (MHD). • Radicalidade, Rigor, Globalidade e Intencionalidade. (PHC)
II- Formas de manifestação dos preconceitos sociais	1- Homem comparado com a figura do abusador. 2- Homem visto como inadequado por ser homossexual. 3- Desvalorização da profissão como função para o homem. 4- Sensação de fracasso profissional ou incapacidade do professor.	<ul style="list-style-type: none"> • Historicidade (hegemonia e reprodução), Contradição, Mediação e Totalidade social. (MHD). • Radicalidade, Rigor, Globalidade e Intencionalidade. (PHC)
III- Ações e possibilidades de superação dos estigmas de preconceitos	1- Ação individual do próprio profissional. 2- Ação da escola (realizada pela equipe gestora ou pelos demais profissionais) 3- Ação coletiva da comunidade para rompimento dos preconceitos sociais. 4- Ação política para superação dos problemas educacionais e/ou rompimento dos preconceitos sociais.	<ul style="list-style-type: none"> • Historicidade (hegemonia e reprodução), Contradição, Mediação e Totalidade social. (MHD). • Radicalidade, Rigor, Globalidade e Intencionalidade. (PHC)

Fonte: O autor.

Em relação ao grupo focal, estabelecemos como eixo norteador o filme “Aos Teus Olhos” e, a partir dele, propusemos uma discussão baseada nos seguintes pressupostos: “Quais são os núcleos de significação apresentados durante a história? E quais indicadores sociais aparecem neste contexto de preconceito?”. Após a discussão e transcrição deste encontro, foram analisadas as falas dos sujeitos participantes da pesquisa segundo os pressupostos teóricos supracitados.

A seguir, procedemos à análise dos dados coletados com base no materialismo histórico-dialético dentro da perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O preconceito, a desigualdade e a exploração são constantes em nossa sociedade, e se manifestam, por exemplo, na superioridade do branco sobre o negro, do homem sobre a mulher, do rico sobre o pobre. Romper com estes laços cristalizados e naturalizados requer uma mudança no modo de pensar e agir, aspectos que coadunam com a defesa de uma perspectiva escolar através de mediações específicas (apropriação e objetivação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos) que possibilitem uma nova concepção de mundo (SAVIANI, 2008a, 2013; MARSIGLIA, 2012; LAVOURA; MARSIGLIA, 2015; DUARTE; SAVIANI, 2019).

Com bases nas entrevistas e no grupo focal, percebemos que os preconceitos são como elos de uma corrente que aprisionam o modo de pensar de um povo em um determinado contexto histórico e social. Nesta seção, iniciaremos caracterizando o quantitativo de professores atuantes no município e adentraremos às unidades de análise, explicitando a síntese das múltiplas determinações presentes nos propagadores de preconceitos, em suas formas de manifestação e nas ações (possíveis) de superação.

4.1 Caracterização do município pesquisado e o quantitativo de professores/as atuantes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental

A feminização da profissão de professor/a da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I é uma realidade não só no Brasil, mas em outros países da América e da Europa (CARVALHO, 1998; VIANA, 2002; ALMEIDA, 2004; SAYÃO, 2005; FERREIRA, 2008; MARIANO; GEBRAN, 2019), fato que não difere da Rede Municipal de Educação pesquisada. Quando comparamos a quantidade de professores do gênero masculino com a do gênero feminino no Ensino Fundamental (anos iniciais), percebemos uma enorme discrepância, sendo que tal diferença aumenta ainda mais quando analisamos os dados da Educação Infantil.

A Rede Municipal de Presidente Prudente é composta por 65 escolas, sendo 14 de Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), 17 de Ensino Fundamental/Educação Infantil (dentre elas, 12 escolas funcionando da Pré-escola ao 5º ano e 5 escolas do

Berçário também até o 5º ano) e 34 escolas que contemplam apenas a Educação Infantil (Berçário à Pré-escola). Por meio de contatos via telefone realizados nos meses de setembro e outubro de 2018 e abril e maio 2019, obtivemos os seguintes resultados:

Quadro 7 - Quantidade de professores/as do Ensino Fundamental no ano de 2019

Nº	Nome da Escola ³	1º ano		2º ano		3º ano		4º ano		5º ano	
		F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
1	Escola Alice	3	0	2	0	3	0	2	0	2	0
2	Escola Rapunzel	3	0	3	0	4	0	3	0	3	0
3	Escola Branca de Neve	2	0	1	1	2	0	1	0	1	0
4	Escola Chapeuzinho	3	0	2	0	3	0	2	0	2	0
5	Escola Bela	2	0	1	0	2	0	1	0	3	0
6	Escola Cinderela	2	0	1	1	2	0	2	0	2	0
7	Escola Ariel	2	0	1	0	4	0	2	0	4	0
8	Escola Jasmine	3	0	3	0	3	0	4	0	3	0
9	Escola Mulan	3	0	4	0	6	0	5	0	3	0
10	Escola Merida	3	0	3	1	3	0	3	0	3	0
11	Escola Pocahontas	3	0	3	0	3	0	3	0	4	0
12	Escola Tiana	2	0	5	0	3	0	3	0	5	0
13	Escola Elsa	3	0	2	0	3	0	2	0	2	0
14	Escola Aurora	2	1	4	0	4	0	5	0	3	1

Fonte: O autor.

Das catorze escolas citadas no quadro, nove contemplam apenas as classes do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), quatro delas contam com a presença de professores do gênero masculino. Esta quantidade também se demonstra inexpressiva se comparada à quantidade de profissionais do gênero feminino. A seguir, observaremos as escolas que apresentam o Ensino Fundamental I e a Educação Infantil (Pré I e II):

³ Nomes fictícios.

Quadro 8 - Quantidade de professores/as da Educação Infantil (Pré I e II) e do Ensino Fundamental no ano de 2019

Nº	Nome da Escola	Pré I		Pré II		1º ano		2º ano		3º ano		4º ano		5º ano	
		F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
1	Escola Um	3	0	2	0	3	0	2	1	2	0	2	0	3	0
2	Escola Dois	3	0	2	0	0	1	4	0	3	0	2	0	1	0
3	Escola Três	4	0	4	0	3	1	-	-	-	-	-	-	-	-
4	Escola Quatro	2	0	-	0	1	0	3	0	2	0	2	0	2	0
5	Escola Cinco	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0
6	Escola Seis	2	0	2	0	3	0	2	0	3	0	3	0	3	1
7	Escola Sete	6	0	4	0	4	0	3	0	3	0	3	0	3	0
8	Escola Oito	2	1	3	0	3	0	3	0	2	0	2	0	2	0
9	Escola Nove	1	0	2	0	3	0	2	0	2	0	1	1	2	0
10	Escola Dez	2	0	2	0	3	0	2	0	3	0	3	0	3	0
11	Escola Onze	2	0	1	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0
12	Escola Doze	2	0	2	0	2	0	2	0	3	0	1	0	2	0

Fonte: O autor.

Das doze instituições que contemplam a Educação Infantil (Pré I e II) e Ensino Fundamental I (1º ao 5º anos), apenas cinco delas contam com a presença de professores do sexo masculino, sendo que uma destas unidades conta com a presença de uma profissional transexual. Na sequência, foram analisadas as escolas da Educação Infantil (Berçário a Pré-escola) e Ensino Fundamental I:

Quadro 9 - Quantidade de professores/as da Educação Infantil (Berçário a Pré-escola) e do Ensino Fundamental no ano de 2019

Nº	Nome da Escola	Berçário		Mat I		Mat II		Pré I		Pré II	
		F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
1	Escola Quadrado	5	0	3	0	2	0	2	0	2	0
2	Escola Triângulo	5	1	3	0	4	0	4	0	4	0
3	Escola Círculo	2	0	2	0	1	0	1	0	1	0
4	Escola Retângulo	4	0	2	0	-	-	1	0	-	-
5	Escola Trapézio	2	0	3	0	2	0	2	0	3	0
Nº	Nome da Escola	1º ano		2º ano		3º ano		4º ano		5º ano	
		F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
1	Escola Azul	2	0	1	0	1	0	2	0	2	0
2	Escola Verde	2	0	2	0	3	0	2	0	2	0
3	Escola Amarela	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
4	Escola Vermelha	1	0	-	-	1	0	-	-	1	0
5	Escola Laranja	4	0	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: O autor.

Das cinco instituições citadas, apenas uma apresenta profissional do sexo masculino atuando no berçário. Estas escolas se encontram nos distritos da cidade e os profissionais que atuam no berçário não necessitam ter o curso de Pedagogia, são considerados “Educadores” ou ADI (Auxiliar do Desenvolvimento Infantil). A seguir, veremos as escolas que possuem apenas o segmento de Educação Infantil:

Quadro 10 - Quantidade de professores/as da Educação Infantil no ano de 2019

Nº	Nome da Escola	Berçário		Mat I		Mat II		Pré I		Pré II	
		F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
1	Escola Onça	2	0	3	0	3	0	3	0	4	0
2	Escola Macaco	6	0	3	0	4	0	4	0	4	0
3	Escola Coruja	3	0	2	0	2	0	1	0	1	0
4	Escola Cobra	4	0	3	0	2	0	2	0	2	0
5	Escola Coelho	9	0	4	0	5	0	4	0	3	0
6	Escola Elefante	1	0	1	0	-	-	1	0	-	-
7	Escola Minhoca	8	0	4	0	4	0	1	0	1	0
8	Escola Jabuti	4	0	3	0	4	0	2	0	1	0
9	Escola Lebre	6	0	3	0	4	0	4	0	4	0
10	Escola Pomba	7	0	3	0	4	0	-	-	-	-
11	Escola Jacaré	-	-	2	0	2	0	-	-	-	-
12	Escola Polvo	-	-	-	-	-	-	4	0	7	0
13	Escola Tubarão	4	0	3	0	2	0	2	0	2	0
14	Escola Leão	5	0	3	0	4	0	-	-	-	-
15	Escola Zebra	8	0	3	0	2	0	-	-	-	-
16	Escola Formiga	3	0	2	0	3	0	2	0	1	0
17	Escola Cigarra	-	-	1	0	2	0	4	0	4	0
18	Escola Borboleta	6	0	4	0	4	0	2	0	2	0
19	Escola Escorpião	5	1	2	0	4	0	5	0	4	0
20	Escola Sapo	3	0	2	0	2	0	2	0	2	0
21	Escola Arara	2	0	1	0	1	0	1	0	1	0
22	Escola Gavião	4	0	4	0	5	0	-	-	-	-
23	Escola Urubu	4	0	3	0	3	0	2	0	2	0
24	Escola Dinossauro	4	0	3	0	3	0	2	0	2	0
25	Escola Lesma	5	0	3	0	4	0	3	0	4	0
26	Escola Quati	2	0	3	0	4	0	3	0	3	0
27	Escola Tamanduá	4	0	4	0	4	0	-	-	-	-
28	Escola Leopardo	4	0	3	0	4	0	5	0	5	0
29	Vovó Silvéria	5	0	2	0	2	0	2	0	2	0
Nº	Nome da Escola	Berçário		Mat I		Mat II		Pré I		Pré II	
		F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
30	Escola Maçã (filantrópica)	4	0	3	0	3	0	2	0	2	0
31	Escola Uva (filantrópica)	3	0	4	0	2	0	3	0	2	0
32	Escola Goiaba (filantrópica)	5	0	3	0	4	0	2	0	1	0
33	Escola Morango (filantrópica)	6	0	4	0	4	0	3	0	2	0
34	Escola Pêssego (conveniada)	3	0	2	0	2	0	1	0	1	0

Fonte: O autor.

Das 34 escolas de Educação Infantil (sendo cinco delas conveniadas ou filantrópicas), apenas um profissional do sexo masculino atua no berçário na função de educador. As turmas que necessitam de um/a professor/a formado/a na área de Pedagogia (maternal ou pré-escola) não dispõem de nenhum profissional do sexo masculino. Suas turmas são lideradas por profissionais do sexo feminino, confirmando uma realidade de nosso país.

Ao observar os dados referentes ao ano de 2018 (Quadro 11), percebemos que o número de professores do gênero masculino é bem menor quando comparado ao gênero feminino no Ensino Fundamental I (anos iniciais). Das 364 classes que compõem este ciclo, apenas nove possuem profissionais do gênero masculino. Se compararmos os dois ciclos do Ensino Fundamental (processo de alfabetização e pós-alfabetização), averiguamos que, nos anos pertinentes à alfabetização e ao letramento (1º ao 3º ano), este número é bem menor quando confrontado aos anos de pós-alfabetização (4º e 5º anos). Quais motivos levam os homens a se distanciarem dos ciclos de alfabetização? Esse é um questionamentos que responderemos através da análise dos dados coletados junto aos participantes da pesquisa.

Quadro 11 - Relação de professores/as no Ensino Fundamental I em 2018

Ensino Fundamental I em 2018 - 1º ao 5º anos					
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Feminino	72	68	73	71	71
Masculino	1	1	1	3	3
TOTAL	73	69	74	74	74

Fonte: O autor.

No quadro 11, referente ao ano de 2018, quando comparamos o ciclo de alfabetização com o de pós-alfabetização, algumas pequenas mudanças são perceptíveis. Contudo, há um fator que precisa ser levado em consideração pois, em 2019, houve uma mudança no contrato de alguns profissionais. Neste período, muito provavelmente, as classes de pós-alfabetização foram atribuídas para os efetivos e os novos contratados – que escolheram por último – ficaram com as turmas de alfabetização. Este é o motivo de aparecerem mais professores do gênero

masculino neste ciclo. Esta diferenciação aumenta quando consideramos os dados da Educação Infantil, conforme poderá ser constatado no quadro 12:

Quadro 12 - Relação de professores/as no Ensino Fundamental I em 2019

Ensino Fundamental I em 2019 - 1º ao 5º anos					
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Feminino	71	67	78	67	72
Masculino	2	3	1	1	3
TOTAL	67	66	74	74	74

Fonte: O autor.

Quadro 13 - Relação de professores/as na Educação Infantil em 2019

Educação Infantil - Berçário a Pré-escola					
	Berçário I/II	Maternal I	Maternal II	Pré-escola I	Pré-escola II
Feminino	—	106	91	82	79
Masculino	—	0	0	0	1
TOTAL	—	106	91	82	80

Fonte: O autor.

Observando este quadro da Educação Infantil, percebemos que o número de professores do gênero masculino é ainda menor se comparado ao quadro do Ensino Fundamental I (anos iniciais). Das 358 classes que compõem este ciclo (maternal e pré-escola), apenas um docente do gênero masculino é responsável por uma turma neste ciclo de escolarização.

Esta diferença também é evidente quando observamos os dados referentes à equipe gestora das unidades escolares, tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental I. Se compararmos os dados, analisando a presença de diretores, vice-diretores e orientadores pedagógicos, teremos os seguintes resultados, conforme quadro 14:

Quadro 14 - Quantitativo de gênero da equipe gestora

Equipe Gestora (Ensino Fundamental e Educação Infantil)				
		Diretores/as	Vice-diretores/as	Orientadores/as Pedagógicos/as
Educação Infantil	Feminino	34	20	34
	Masculino	0	0	1
Ensino Fundamental	Feminino	28	17	30
	Masculino	3	1	1
TOTAL	Feminino	62	37	64
	Masculino	3	1	1

Fonte: O autor.

O quadro 14 nos mostra um fator importante, pois, no Sistema de Educação do município pesquisado, o ingresso via concurso público é necessário somente para o cargo de diretor. Os/As profissionais que atuam como vice-diretores/as ou orientadores/as pedagógicos/as são professores/as escolhidos por seus pares para atuarem nestas funções. Conseqüentemente, a profissão de diretor tem uma valorização profissional e salarial, ao passo que os cargos de vice-diretor/a e orientador/a pedagógico/a recebem apenas o salário de professor/a, mais um acréscimo no valor de hora/aula pelo serviço realizado por mais três horas diárias.

Esta pesquisa apresenta similaridade aos dados de outros municípios, estados e regiões do país, observados nas pesquisas de Gonçalves (2009), Pereira (2012) e Sousa (2017). A figura masculina tem um espaço restrito de atuação na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I e na gestão escolar. Transformar a escola num lugar em que se desenvolvam processos de apropriação e objetivação das produções científicas, filosóficas e artísticas (em suas diferentes dimensões) é desafio de todos/as, homens e mulheres. Para isto, a profissão precisa atrair ambos os sexos.

Para tanto, Saviani (2008c) ressalta que é necessário transformar a docência numa profissão atraente, oferecendo melhores salários e boas condições de trabalho, só assim será possível atrair profissionais capacitados (leia-se dos diferentes gêneros). Neste contexto de valorização profissional, tanto os professores do gênero masculino quanto de outros gêneros são de grande importância no cenário escolar, já que possuem a função social de atuar como agentes de mediação dos processos de ensino e aprendizagem a fim de se oportunizar conhecimentos rumo à consciência crítica, atuante e transformadora da realidade.

Como afirma Martins (2008), é marca fundante da pedagogia histórico-crítica lutar por uma escola pública de qualidade e comprometida com a socialização dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. Em nossa sociedade atual, nada é distribuído de modo equânime, conseqüentemente, vivemos numa estrutura social desigual e injusta. A escola deveria ser uma instituição responsável por oferecer a todos/as os/as filhos/as da classe trabalhadora o que há de mais elaborado no âmbito dos conhecimentos filosóficos, artísticos e científicos.

A escola precisa ser um local de encontro de todos, um lugar de valorização das diferenças. Além disso, precisa ser motor para a mudança estrutural da sociedade brasileira. Mesmo que ela não seja a única instituição responsável pela transformação social, a escola não pode ser, também, um elemento de reprodução da classe dominante. (SAVIANI, 2008a; DUARTE; SAVIANI, 2019).

Os estudos sobre docência trazem para a discussão o trabalho das professoras, o que levou Louro (1997) e Carvalho (1998) a observarem que temos poucas pesquisas sobre a educação de mulheres e ainda menos estudos sobre a formação de homens. Por isso, é necessário mais estudos que articulem a discussão de gênero à docência de professores na educação das crianças. Os poucos estudos existentes focam nas possíveis conseqüências do impacto do aprendizado das crianças diante das construções de identidades e dos papéis sexuais.

Compreendendo a educação escolar como um ato intencional, a pedagogia histórico-crítica, apoiada no materialismo histórico-dialético, assume como objetivo principal do trabalho educativo a articulação da escola com a necessidade de um ensino eficaz, tendo como preceito o diálogo dos/as estudantes entre si e deles/as com o/a professor/a (agente da mediação, ou seja, que disponibilizará o acesso aos instrumentos e signos), a fim de desenvolver o senso crítico e transformador dos/as estudantes.

Enfim, a pedagogia histórico-crítica propõe uma prática educativa que leve em consideração a dimensão do gênero humano, ao conceber a mediação com a individualidade de cada ser e as suas relações com a sociedade e a sua história no processo de apropriação e objetivação do conhecimento.

4.2 Propagadores sociais de preconceitos históricos

Conforme os participantes desta pesquisa, os propagadores de preconceitos sociais, representados, no organograma (figura 1) são: 1) famílias dos/as estudantes, ou seja, representantes da comunidade local; 2) os/as professores/as, os funcionários/as e os gestores/as da escola; 3) os/as amigos/as e familiares; 4) e o próprio profissional.

Figura 1 - Os propagadores de preconceitos sociais



Fonte: O autor.

Por meio da entrevista e do grupo focal, resgatamos quem são os propagadores de preconceitos nos dias atuais. Segundo os professores participantes desta pesquisa, as famílias dos/as alunos/as são os principais agentes de ações de preconceitos contra a figura do professor do gênero masculino, sobretudo diante de sua representatividade na comunidade local, na qual a escola encontra-se inserida. Os sujeitos pesquisados compreenderam os motivos deste preconceito social e justificaram:

Eu penso que esse preconceito é construído por conta da profissão ser majoritariamente feminina e historicamente construída por mulheres e por ter uma relação de atuar com crianças, ser um trabalho relacionado com a maternidade, essas coisas, a esse carinho materno. Acho que é um preconceito que existe e não dá para fingir que ele não existe (Entrevista 3).

Na educação, eu vejo que os pais têm uma preocupação muito grande com os filhos, pelo menos na escola em que eu estava lecionando e, logo de cara, quando perceberam que o professor era homem, alguns inclusive, tentaram trocar os seus filhos de horário, trocar de sala [...] **Eles não chegaram a me dizer nada, mas até a forma de expressão deles já dizia**

que eles não estavam contentes em ter um professor homem dando aulas para seus filhos. (Entrevista 4 – Grupo focal).

[...] um questionamento, assim: "Ah, você vai dar conta?", ou "O que você está fazendo aqui?", "Mas você é muito jovem", como se eu não estivesse preparado para exercer aquela função, eu sentia isso. E ainda sinto. **Em alguns momentos, esse questionamento é de uma forma tão direta, que eu sinto que não há algum receio por conta de eu ser jovem, mas, por ser do sexo masculino.** (Entrevista 1).

Este preconceito social é reconhecido pelos participantes de duas formas: pelo semblante das famílias ao conhecer o profissional que irá trabalhar com seu/sua filho/a ou por meio da própria verbalização de não aceitação da figura masculina. Conforme Ridgeway e Correl (2004), é importante salientar que os estereótipos de gênero são características fixas determinadas a homens e mulheres em diferentes épocas e sociedades. Um dos grandes estereótipos na área da educação, objeto de estudo desta pesquisa, diz respeito à pessoa mais indicada para cuidar e educar as crianças, ou seja, a mulher.

Neste sentido, Almeida (2004) e Ferreira (2008) afirmam que os primeiros estudos sobre o tema indicavam que as mulheres possuíam uma melhor capacidade para o cuidado das crianças, devido às suas características maternas, diferentemente dos homens que apresentavam características mais rígidas e disciplinadoras. Este estereótipo justifica, culturalmente, a permanência da mulher no ambiente restrito do lar e nas instituições educativas primárias, ao passo que os homens são direcionados para atuarem em outros setores profissionais (MARIANO; GEBRAN, 2019).

Sousa (2017, p. 54) afirma que a profissão docente, desde a formação inicial até a prática efetiva da docência, não faz parte de um processo natural, mas decorre "das relações históricas, culturais, econômicas e sociais, marcadas por concepções de homem/mulher, educação e sociedade desenvolvidas no decorrer do tempo". Fato este que precisa estar presente nas reflexões dos/as profissionais que atuam na educação, de modo que se reconheçam como parte de um processo e busquem a transformação da realidade social.

Observamos que muitos entrevistados possuem uma compreensão histórica sobre a profissão de professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental e que a mesma se constituiu historicamente como feminina. Além disso, há nas entrelinhas de seus discursos uma aceitação desta realidade social, o que é contraditório, visto que estes profissionais ora se conformam com a realidade

imposta aceitando os questionamentos de pais e familiares, ora se sentem inferiorizados e desvalorizados na profissão.

Outro ponto bastante relevante consiste no fato de que estes profissionais se sentem vigiados pelas famílias quando as mesmas não conseguem transferência escolar de seus filhos para outras unidades com uma professora do gênero feminino. Assim, o profissional passa a trabalhar coagido por olhares diários.

Sinto-me constantemente vigiado pelas famílias. Às vezes, se falhou, um dia de mandar lição para casa, ou por uma correção que não foi feita, ou se o professor não prestou atenção na caligrafia da criança, na questão ortográfica [...] ou até com relação ao material escolar [...] Estão sempre procurando minúcias para ver o erro e a falha do profissional. É o tempo todo indo falar com a equipe gestora, pelas unidades que eu passei: “Ainda mais homem”, “Ele não tem aquele jeito com as crianças”, “Ele é muito bruto, muito estúpido”, são esses pequenos relatos. (Entrevista 6).

As famílias utilizavam isso para conseguir transferir os seus filhos de sala. Procuram algum empecilho para poder remanejar a criança. É sutil, a gente percebe isso. Para atender àquela particularidade da família, **usa-se esse subterfúgio, essa fuga: "Eu não quero meu filho com esse professor, porque eu acho que ele não é competente ao ponto de formar o meu filho, ou passar algum tipo de conhecimento para ele"**. Então, a gente percebe que por mais que a gente se esforce, e que tenha o apoio da equipe gestora por onde a gente passa, a família é resistente e consegue o que quer (Entrevista 11).

Percebe-se que esta forma de preconceito se intensifica e se propaga até mesmo entre as crianças, pois elas absorvem os preconceitos sociais dos pais e os replicam em suas ações. Este processo de alienação é bastante preocupante, pois as crianças estão em processo de formação moral e serão elas as futuras representantes de nosso país. Portanto, como combater tais preconceitos, sobretudo se somos construídos socialmente? Abaixo é explicitado o relato de um professor:

Existe esse preconceito sim, nas crianças. Eu vivenciei em 2017, na unidade que eu estava. Naquele ano letivo, uma menina, entrou em choque, ela se assustou muito, quando me viu. Tanto que, no primeiro dia, na apresentação, o pai teve que ficar na sala de aula vendo a condução da aula. **Então, as crianças trazem muito esse reforço de casa: do pai, da mãe [...] A leitura que eu consegui fazer é a seguinte: no Brasil, esses papéis são da mulher na educação das crianças e o homem em prover o alimento.** (Entrevista 8 – Grupo focal).

Sousa (2011, p. 170) aponta que as crianças na idade escolar estão em processo de construção da identidade de gênero e é “a partir das interações com

os/as adultos/as” que acabam levando “em conta a identificação com o gênero masculino ou feminino nas suas escolhas e nas suas formas de pensar, sentir e julgar”. É importante acrescentar que as crianças podem aprender, em tais relações, a respeitar as diferenças ou a reproduzir os preconceitos de acordo com o nível das relações em que estão submetidas. Ter professores do gênero masculino é fundamental para a desconstrução de estereótipos cristalizados.

Nesta perspectiva, corroboram as análises de Martinez (1997) sobre como a ideologia da masculinidade hegemônica em nossa sociedade se propaga por meio de uma matriz patriarcal e branca. Não somente as mulheres sofrem preconceitos, mas também todos os homens que não se enquadram nos padrões sociais exigidos pela ideologia dominante, uma vez que não correspondem aos padrões estabelecidos em sua cultura. A partir de Martins (2013), salientamos que tais processos, culturalmente internalizados nos indivíduos, são construídos no âmbito das relações interpessoais, ou seja, se constituem para cada indivíduo particular via mediação de outros indivíduos.

Historicamente, a mulher conquistou o seu espaço na sociedade com muita luta. Além de exercer uma profissão, acumulava em casa as também as funções domésticas. O magistério foi uma das profissões que possibilitou a elas essa dupla jornada. Essa profissão que nasceu dominada pela figura masculina, atualmente contrabalanceada por um processo de feminização do espaço educacional (MARIANO; GEBRAN, 2019). Nosso intuito, como já dito, não é levantar uma bandeira em defesa do gênero masculino e lutar por mais um espaço de atuação profissional, e sim desmistificar estas formas de preconceitos que ainda imperam na sociedade atual.

Contraditoriamente, há famílias que aceitam a figura masculina e reconhecem a importância de sua atuação dentro do espaço escolar. Houve participantes desta pesquisa que ressaltaram atitudes positivas de algumas famílias, como é o caso dos relatos abaixo apresentados:

Houve alguns pais que, até, falaram, assim: **“Que bom ser um homem, porque nunca tem”**, e os alunos, também, gostam bastante. Eu percebo que eles ficam bem contentes por terem um professor homem (Entrevista 7).

Percebemos, também, a partir do discurso destes profissionais, que a mediação da relação professor e família pode ser positiva quando se tem uma visão da totalidade social por parte dos pais. A aceitação do professor do gênero masculino se dá por meio da consciência social, sendo que alguns familiares percebem que a formação educativa das crianças necessita de profissionais de diferentes gêneros, assim como as próprias famílias, constituídas em diferentes configurações (pai/mãe, mãe/mãe, pai/pai, mãe, pai, avô/avó, tio/tia etc.).

O preconceito social contra a figura masculina pode ser também propagado pelos/as profissionais atuantes dentro do espaço escolar, tais como: professores/as, funcionários/as e a equipe gestora. Esse preconceito costuma ser sutil, trazendo em seu discurso a inferiorização do homem no âmbito das tarefas profissionais dentro da escola:

E o preconceito, também, nos anos iniciais no ensino fundamental, quando **havia qualquer queixa com a forma como você chamava a atenção da criança, ou por você ter a voz grossa, ou por ser mais assertivo em algum ponto, ou por não ser tão afetuoso, no sentido de ser próximo, carinhoso, de atender aquele imaginário materno que esperam, qualquer coisa eu era chamado para a direção**: "Ai, nossa, mas você fez isso?". Havia uma desconfiança como se "Ele está agredindo a criança", ou alguma outra coisa assim. (Entrevista 2).

Havia muito preconceito por parte das professoras, sabe, até coisas, como: "Será que ele sabe fazer?", "Mas eu acho que ele não pode fazer isso?", "Eu acho que ele não vai saber fazer determinada coisa com capricho". Eu ficava como um café com leite. [...] logo vieram a diretora e a orientadora pedagógica e falaram: **"Vamos te trocar de sala, porque achamos que não vai dar certo você no berçário, porque você sabe, homem, né [...] Os pais vão reclamar, vamos ter reclamação, aqui, sempre"**. Então, me trocaram para uma sala de pré II. Na sala de pré II, começou aquele zum, zum, zum: "Mas você já trabalhou?", e eu nunca tinha trabalhado, era o meu primeiro ano e eu tinha 18 anos. Então, elas falaram assim: **"Mas pré II, também, tem que dar banho, e você vai saber dar banho?"**. E depois de umas duas ou três aulas, elas vieram me falar **para eu procurar outra escola**. Elas foram extremamente preconceituosas. Pediram para eu trocar de escola pelo fato de eu ser homem e isso, para mim, foi muito marcante dentro da educação infantil, como se eu, por ser homem, não tivesse profissionalismo para trabalhar com bebês, ou, então, com crianças pequenas de quatro e cinco anos. (Entrevista 3).

Uma vez um funcionário perguntou se eu era gay e, na verdade, já houve outros momentos onde alguns professores fizeram piadinhas com relação ao fato de eu ser homem, se eu era ou não gay, alguma coisa assim [...] Por conta de eu estar dando aula para as crianças menores. **Então, foi uma forma de preconceito, um desrespeito muito grande por eu escolher lecionar para os menores**. (Entrevista 4).

Eu já passei por uma situação onde um aluno de quarto ano dava muito trabalho nas turmas, passou por todos os quartos anos da escola, e não deu certo. **Eu estava dando aula em um quinto ano, e a orientadora pedagógica chegou, assim: "A direção quer que você fique com esse**

aluno". Eu falei: Olha, eu posso até ficar, mas se ele começar a dar problemas, ele vai sair, porque eu não sou obrigado. Eu estou num quinto ano, como é que eu vou ficar com um aluno de quarto?. (Entrevista 9).

O preconceito também pode vir da equipe gestora da unidade escolar e, nesse caso, afeta não somente a moral do profissional do gênero masculino, mas acarreta ainda algumas consequências mais punitivas, como a transferência de alunos da classe (meninas são retiradas e meninos acrescentados), ou o profissional é designado para realizar outra função. Além disso, como no caso do participante 3, é nítida a desconfiança contra o profissional, pois a justificativa, embora não explicitada, se baseia numa possível atitude de abuso sexual.

Tal medida, arraigada no senso comum, culminou com o recente posicionamento da deputada estadual Janaina Paschoal (PSL), ao propor o projeto de lei nº 1174/19, cujo como foco central é que apenas às mulheres seja permitido o contato íntimo com crianças na educação infantil (SÃO PAULO, 2019). Ou seja, percebe-se que as mediações orientadoras de uma proposta com esse teor estão ancoradas no senso comum e no obscurantismo religioso. Além disso, promove-se a dicotomização do cuidar e do ensinar, como se a primeira dimensão estivesse circunscrita tão somente à condição materna. Perde-se a totalidade do processo educativo, sobretudo quando a lógica formal exclui um dos elementos.

De acordo Pereira (2012, p. 49), “ao discutir e refletir sobre as relações de gênero, das quais estamos inevitavelmente sujeitos, pretendemos conhecer mais sobre essa temática para que possamos ter elementos para uma reflexão aprofundada”, de modo a romper com paradigmas naturalizados socialmente.

Percebemos, com base nos discursos acima, que a mediação na relação professor do gênero masculino e demais profissionais do gênero feminino é contraditória pois, embora estes professores sejam aceitos nas instituições de ensino, subsistem ainda barreiras sociais e culturais impostas para que eles se distanciem da totalidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Em oposição, também há quem se sinta valorizado por suas/seus colegas de trabalho, a exemplo do participante 7:

Eu sempre me senti muito acolhido, como se fosse o "bendito fruto". **Em relação ao grupo de colegas de trabalho, sempre fui muito bem acolhido, justamente, por ser homem e, ao invés de sofrer preconceito** (Entrevista 7).

Isto demonstra que algumas unidades escolares valorizam e aceitam estes profissionais, pois percebem que a qualidade profissional não depende do gênero, mas de seu preparo e qualificação. Atitudes como estas precisam se propagar para combater este estigma social.

Vale salientar que a despeito dos preconceitos em relação ao professor do gênero masculino, podemos encontrar dentro das instituições de ensino profissionais com visão da totalidade social, visto compreenderem o empenho social de diferentes gêneros, expresso na aceitação das diferenças sociais e no respeito da individualidade do indivíduo singular. Todavia, é oportuno registrarmos que o preconceito contra o professor do gênero masculino se estende, também, a partir dos familiares ou grupo de amigos/as, a exemplo das falas mencionadas na sequência:

[...] quando optei pelo curso de Pedagogia, fui questionado por amigos e familiares porque achavam que era uma profissão feminina (Entrevista 8).

De amigos, de colegas de profissão, de colegas do condomínio, do bairro [...] De familiares, não. A minha família nunca teve muito acesso à educação - eu sou o segundo neto da família que tem ensino superior, e sempre acreditaram nessa carreira, independente do gênero. Mas sofri muitos preconceitos de colegas, através de falas: "**Isso não é profissão para homem**", "**Muda de profissão**" [...] **Entre outros [...] Foram tantos que eu nem procurei guardar na cabeça. Mas já sofri, sim.** (Entrevista 6)

Às vezes, somos mais questionados pelo salário: "**Você, futuramente, vai constituir uma família, e como é que você vai constituir essa família, com salário de professor?**". Eu falo: "Há pessoas que constituem família, com salário de gari, por que é que eu não posso com o salário de professor?". Eu acho que, às vezes, há esse preconceito salarial, pelo menos foi pelo qual eu passei. (Entrevista 9)

Em linhas gerais, as possíveis motivações para a rejeição dos familiares e amigos/as, alicerçadas no senso comum, estariam relacionadas a: i) acreditarem que se trata de uma profissão feminina; ii) afetarem a orientação sexual do profissional ou trazerem uma conduta suspeita, remetendo à figura do abusador; iii) não visualizarem possibilidades de serem os provedores da família, em consonância com o patriarcado.

O modelo hegemônico exigido a todos os homens é praticamente impossível devido aos fatores de ordem psicológica, econômica e cultural. Nesta perspectiva, Nolasco (2001) também menciona estes padrões e reconhece que, socialmente, há uma forte imposição fazendo com que o homem apresente sempre os seguintes

atributos: ser provedor, protetor e viril. Segundo este autor, “[...] a imagem ancestral do homem guerreiro e forte, aquele que dá a segurança a sua família e sua comunidade, parece também que se encontra no substrato de muitas das percepções sobre o que é ser homem”. (NOLASCO, 2001, p. 99).

O processo de constituição da identidade de um indivíduo é determinado pelas relações a partir dos grupos sociais, sendo que nessas relações são estabelecidos os estereótipos e/ou as convicções sociais. Louro (2000) ainda afirma que a constituição da identidade do ser humano é algo que transcende o mero desempenho de papéis. A autora aponta que diversas instituições e práticas sociais são constituídas de gêneros. É por meio das relações com estas instituições ou grupos sociais que ocorre a construção de suas identidades.

A partir da fala dos entrevistados, constatamos que há uma visão negativa dos amigos e familiares em relação ao processo histórico da profissão do professor, ao ser vista como uma profissão feminina. Em relação à questão salarial, muitos se utilizam do discurso de que a gratificação salarial não permite que o homem sustente uma família, carecendo da compreensão de totalidade que permeia a prática social dos/as profissionais da educação. Ou seja, a profissão vem sofrendo um intenso processo de precarização e desmonte, em comum acordo com os preceitos neoliberais (OLIVEIRA, 2004). Além disso, contraditoriamente, não levam em consideração que muitas mulheres são as únicas responsáveis pelo sustento de suas famílias. No que tange à dimensão da precarização, Oliveira (2004, p. 1138):

As mudanças ocorridas nas relações de trabalho e emprego têm sido caracterizadas, na atualidade, pela ameaça de um fenômeno considerado por alguns autores uma precarização das relações de trabalho. Tal movimento, contudo, não se circunscreve às relações de trabalho caracterizadas como aquelas intrínsecas ao processo de trabalho, mas compreende principalmente as relações de emprego, apresentando uma tentativa de flexibilização e até mesmo desregulamentação da legislação trabalhista.

Por fim, os próprios sujeitos pesquisados podem apresentar atitudes preconceituosas ou inseguranças quanto à escolha de sua profissão, tendo dificuldades de compreender seu papel de atuação no âmbito educacional, sobretudo perante tudo que é internalizado no processo de construção de sua personalidade. Numa das questões da entrevista, foi abordado se o professor teria dificuldade em trabalhar conteúdos que envolvessem o corpo humano e, por consequência, os órgãos sexuais. Veja o que alguns responderam:

Eu ficaria com receio, como eu falei, **não me aprofundaria muito, mas eu tentaria conversar com a família, também, para saber a opinião da família, antes de qualquer coisa. Porém, eu sei que há muitas famílias que são contra esse trabalho. Então, se eu fosse trabalhar, não seria de uma forma aprofundada**, mas eu tentaria explicar para a família a importância de se debater essa temática na sala de aula. (Entrevista 1).

Então, a dificuldade, é essa: na forma que a gente aborda, na forma que a gente ensina. Temos orientação, temos liberdade, porém, nem digo que **é uma dificuldade, mas um receio de como esse assunto vai chegar a casa**. (Entrevista 11).

Atitudes como estas prejudicam a própria valorização da profissão de professor, já que é ele quem possui formação e que pode direcionar a práxis pedagógica com intencionalidades mais amplas. Vemos nestas falas uma contradição, ou seja, esses profissionais acreditam que possuem liberdade para ensinar, porém não trabalham determinados conteúdos com receio da repercussão social. Vale salientar que os conteúdos são fundamentais no processo de aprendizagem das crianças, e estes professores têm consciência disso, todavia, trabalham de forma superficial de modo a evitar um tabu social oriundo de seu gênero.

A partir da perspectiva da pedagogia histórico-crítica, inferimos que posicionamentos com esse teor poderão impedir que as crianças e adolescentes tenham uma compreensão mais ampla da prática social, ficando, em muitos casos, circunscritos à uma visão sincrética da realidade (SAVIANI, 2008a; 2013). A defesa de que atinjam uma compreensão sintética justifica-se plenamente pois é somente através dela que poderá haver uma transformação dos/as alunos/as, com reflexos diretos em outras instâncias da sociedade (SAVIANI, 2008a).

Segundo Salgado (2007), numa sociedade pautada pelo capitalismo e gerenciada pelo patriarcalismo, as características de afetividade e emoções são esperadas somente das mulheres. Com isso, a atuação profissional dos professores do gênero masculino tem sido questionada.

Outro ponto interessante é que muitos profissionais evitam o contato físico e afetivo com as crianças – ações como beijar ou abraçar –, muito embora na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental estas atitudes sejam comuns entre os alunos.

Eu nunca fico sozinho com uma criança do sexo feminino. **Os beijos e os abraços eu evito, justamente, por conta de não querer que haja algum comentário a respeito disso, já sabendo que, infelizmente, os homens são vistos como essa figura. Então, eu tento ser, às vezes, até sério, talvez, até frio demais com algumas crianças, por receio de que um ou outro profissional ou funcionário veja e faça pré-julgamentos e ter preconceitos em relação a isso** (Entrevista 2).

Hoje eu não me sinto mal com os beijos e abraços das crianças, mas sempre vem aquela questão: O que é que os outros vão pensar?. **Mas eu não estou me importando mais, porque eu estou como profissional, não tenho nenhuma relação, é mais o peso da pressão social.** (Entrevista 6).

A afetividade está expressa não apenas no cuidado com o outro, mas também no próprio processo de planejamento de uma aula, quando o professor para e se pergunta quais são os conhecimentos necessários para este ou aquele tema. Ainda com base na pedagogia histórico-crítica, um/a professor/a precisa explicitar a importância e intencionalidades do trabalho desenvolvido em sala de aula. Nesse processo, a afetividade é importante, porém não é o único fator determinante ao processo de ensino e aprendizagem. Ser um bom profissional vai além das manifestações de afeto e carinho, requer o comprometimento e a consciência de uma prática que seja transformadora.

De acordo com Mazzeu (2008), o trabalho da escola se baseia numa mediação entre o indivíduo e a cultura humana. Deve “ser realizado de forma intencional e regido pela finalidade de garantir a universalização das máximas possibilidades geradas pelo processo histórico de desenvolvimento do gênero humano a todos os indivíduos” (MAZZEU, 2008, p. 1). Segundo a autora, é necessário que os professores estabeleçam dentro da sala de aula uma relação consciente de sua atividade cotidiana com o compromisso social de preparar as novas gerações para o processo de superação social e o respeito de todos os indivíduos, rompendo com o processo de reprodução dos preconceitos disseminados pela própria sociedade.

Corroborando este pensamento, Silva (2013) aponta que não se pode dizer que a pedagogia histórico-crítica valorize apenas a transmissão do conhecimento, relegando a uma posição secundária as emoções e sentimentos dos alunos. Segundo este autor, “a interfuncionalidade do psiquismo humano inviabiliza o desenvolvimento cognitivo apartado das relações afetivas, e a psicologia histórico-cultural mostra que a formação dos sentimentos se subordina à formação dos conceitos” (SILVA, 2013, p. 74).

Silva (2013) ainda afirma que nem sempre o processo educativo é prazeroso para a criança. Ele promove o desenvolvimento global do indivíduo e requer a submissão das funções psíquicas a um controle voluntário. O processo educativo exige um esforço maior, demanda mais das crianças do que dos adultos, já que estes desenvolveram suas funções psíquicas em patamares elevados (ou deveriam ter desenvolvido). Com isso, o papel de uma prática intencional do professor é indispensável pois, independentemente do gênero, precisamos criar nos/as alunos/as a necessidade de aprender através de um trabalho educativo que promova a apropriação e objetivação dos conhecimentos historicamente acumulados numa perspectiva judicativa, atendendo aos interesses dos/as filhos/as da classe proletária.

4.3 Formas de manifestação dos preconceitos sociais

A partir de Louro (2000), compreendemos que a superação das desigualdades sociais só poderá ser percebida quando houver uma conscientização das pessoas sobre suas formas de produção, reprodução social e alienação. A forma como cada indivíduo se apropria dos papéis sociais impostos a cada sexo influi na construção da identidade de gênero.

Os profissionais participantes desta pesquisa levantaram quatro tipos de preconceitos muito presentes em seu cotidiano escolar: a) Homem comparado à figura do abusador; b) Homem visto como inadequado por ser homossexual; c) A desvalorização da profissão como função masculina; d) Sensação de incapacidade pelo próprio profissional. Os três primeiros preconceitos são propagados pelas famílias/comunidade ou por parentes/amigos; já o último amiúde é reproduzido pelo próprio profissional em decorrência da cristalização deste preconceito em sua identidade profissional.

Figura 2 - Formas de manifestação dos preconceitos sociais.



Fonte: O autor.

No que tange às formas de preconceito que associam os professores como possíveis estupradores, as consequências podem ser nefastas, impactando, inclusive, a qualidade da atuação profissional (MONTEIRO, 2014). Muitos professores relataram que deixavam de exercer suas funções com medo da pressão social desta acusação, evitando a realização da higienização das crianças na Educação Infantil ou a discussão de determinados conteúdos que envolvessem a sexualidade ou os órgãos reprodutores no Ensino Fundamental.

Não costumo, até hoje, chegar muito perto, abraçar a criança, mas é claro que quando uma criança vem abraçar, a gente não tem como impor: "Ah, não é hora disso", a gente recebe o abraço. Então, eu recebo o abraço, mas não saio distribuindo abraços [...] Com esse medo. **Diferente de uma professora do sexo feminino onde você vê que costuma demonstrar mais carinho, às vezes, pelo aluno [...] Eu não demonstro, até por conta disso: das pessoas ficarem pensando outro tipo de coisa** (Entrevista 1 – Grupo focal).

Eu, a princípio, senti que fosse algo pessoal: "Não gosto dele como profissional, como pessoa". Mas, depois, você vai entendendo um pouquinho das situações que acontecem no mundo, lá fora, das questões de abuso [...] **E você começa a entender um pouquinho o lado dos pais, desse estranhamento, até, mesmo por não haver pessoas do sexo masculino na área.** (Entrevista 8).

Eu, particularmente, nunca tive problemas, **porque adoto estratégias de registros, de nunca levar a criança sozinha no banheiro [...] Eu adoto estratégias para me proteger, para dar credibilidade ao meu trabalho.** Mas eu tenho conhecimento de colegas de trabalho que enfrentaram dificuldades, justamente por essa questão: serem homens. Sobre a situação colocada de alguns profissionais da educação serem considerados abusadores, conseguiu-se provar que não era nada, porque a gente sabe que uma criança que é abusada vai passar por psicólogos, por uma triagem, e terá um acompanhamento. E a própria criança acabou relatando, depois, que era o companheiro da mãe que a abusava. (Entrevista 7)

A gente trabalha, também, mas no dia seguinte, sempre tem um burburinho lá fora, "o professor falou isso, falou aquilo". **Então, a gente procura tomar muito cuidado para não falar coisas erradas, para não ter consequências, entendeu?** (Entrevista 12).

Eu ficaria com receio, como eu falei, não me aprofundaria muito, mas eu tentaria conversar com a família, também, para saber a opinião, antes de qualquer coisa. Porém, eu sei que há muitas famílias que são contra esse trabalho. **Então, se eu fosse trabalhar, não seria de uma forma aprofundada, mas eu tentaria explicar para a família a importância de se debater essa temática na sala de aula (sexualidade).** (Entrevista 1).

Monteiro (2014) aponta que os professores do gênero masculino amiúde evidenciam, através de suas práticas, o medo da acusação de uma violência sexual. Esse medo prejudica o trabalho educativo. Do ponto de vista social, o professor do gênero masculino é sempre um potencial abusador para o senso comum. A figura masculina causa estranheza na comunidade escolar por haver um grau de resistência das famílias em relação ao contato com seus filhos.

Verucci (1994) aponta que, a despeito de homens e mulheres terem seus direitos garantidos por leis, é necessária a conscientização de todas as esferas sociais. Se toda população se conscientizar e se opor aos preconceitos, conseguiremos romper com os laços hegemônicos difundidos e calcificados socialmente. Isto posto, a escola assume um importante papel tanto na desconstrução quanto na reconstrução das relações interpessoais e dos valores culturalmente difundidos. Os professores do gênero masculino precisam provar constantemente sua idoneidade para as famílias das crianças, para a equipe gestora da escola e para os colegas de trabalho.

De acordo Salgado (2007), os professores do gênero masculino internalizam os preconceitos difundidos na sociedade, o que acaba por afetar tanto a constituição de sua identidade profissional quanto suas representações sobre a masculinidade. Nesse processo, exercem de forma inconsciente ou consciente cobranças sobre si e sobre sua competência profissional, questionando sua função, devido sobretudo ao fato de atuarem numa profissão com papéis socialmente caracterizados como maternais e femininos.

Outra forma de manifestação de preconceito muito comum é a associação do professor do gênero masculino atuante na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental à homossexualidade. Na sequência são ilustrados alguns exemplos de falas:

Já houve pessoas que vieram até de uma forma que pode ser de brincadeira, **mas falando que achavam que eu era homossexual, ou que tinham pensado que eu era**, ou, às vezes, me tratavam de uma forma, só que assim: **mesmo que eu fosse, eu teria que ser tratado com respeito, como eu respeito muito a opção sexual de cada um**, seja mulher, ou homem, mas me incomoda o fato de já ter, desde a Pedagogia, até hoje, saber que existem pessoas que, por você estar naquela função, naquela profissão, **te julgam como homossexual. Então, me incomoda** (Entrevista 1).

Sofri vários preconceitos, você sempre tem que se justificar, quer mostrar o que está fazendo [...] Eles (os próprios colegas) já partem do pressuposto que é uma área feminina e ficam procurando se o professor tem trejeitos, se fala um pouco anasalado, ou coisas do tipo, para fazerem uma leitura daquele profissional. Quer dizer, não do profissional, mas da pessoa, antes do profissional. (Entrevista 6).

Estes professores disseram que se sentem frequentemente vigiados pelos familiares que veem sua orientação sexual como inadequada para o ato de ensinar. Além disto, em alguns casos, os/as próprios/as funcionários/as da escola também assumem esta postura. Ou seja, são mediações que revelam, por parte desses profissionais, a ausência de uma compreensão da totalidade humana, sobretudo quando se apegam a discursos moralistas e religiosos.

De acordo com Silva (2006), os professores possuem um importante papel na construção de valores e conhecimentos. Se um determinado profissional tem estereótipos e preconceitos de gênero internalizados em si, influenciará direta ou indiretamente seus alunos a reproduzirem estes valores. Segundo o autor, nossas ações profissionais se propagam como exemplos para as crianças. Muitas vezes, até mesmo a carreira profissional futura destas crianças poderão ser influenciadas pelo modo de pensar sobre as desigualdades de gênero ou as injustiças sociais. Vale ressaltar que o não rompimento dos estigmas sociais levam os sujeitos a disseminarem preconceitos para as futuras gerações.

A falta de uma visão da totalidade social faz com que as mediações das relações interpessoais nas escolas fiquem prejudicadas. Podemos observar na fala dos entrevistados uma perseguição, mesmo que inconsciente, em relação à orientação sexual. Como se a conduta sexual interferisse na conduta profissional.

Outro preconceito bastante enfrentado pelos professores do gênero masculino refere-se à desvalorização do homem na função de professor, uma vez que são subestimados pelo ato de ensinar; ou ainda, por não terem um salário que geralmente se espera de um homem, conforme o senso comum. Quando há algum

episódio de valorização, logo são associados como aqueles que resolverão problemas de indisciplina. Posicionamentos desta ordem estão arraigados em uma visão patriarcal. Na sequência, apresentamos alguns exemplos de falas:

Já, da seguinte forma: Ele age dessa forma, porque é homem, e homem não pensa. Já ouvi isso da equipe gestora de uma unidade que já passei. Já ouvi frase como: Homem na educação? **Isso não é profissão para homem!** Sem contar o que a gente ouve da sociedade (Entrevista 6).

Ainda está associada à masculinidade, com autoridade e, algumas vezes, eu me senti desrespeitado quando algumas crianças com problemas de indisciplina [...] Aí, vinha aquela fala: "Nossa, se nem ele deu conta!", como se a questão de ser do sexo masculino resolvesse a indisciplina. **Porque dá uma conotação que o homem vai usar a força, quando não é: as estratégias do homem e da mulher são as mesmas. Ainda há a ideia de que o masculino vai ter um respeito maior [...] Dá a entender que haverá o uso da força, e isso é uma coisa que vai contra a nossa formação, contra a nossa postura profissional. Então, é uma situação onde eu enfrentei dificuldade, nesse aspecto: de achar que, pelo fato de eu ser homem, não haveria indisciplina na minha sala, e não é por aí que funciona** (Entrevista 7).

Então, há quem faz a seriação de classe, por exemplo: terceiro ano A, B e C. Então, o A todo mundo é bom, o B é mais ou menos, e o C, eu já sabia que era meu (risos). **Mas a sala dos alunos com mais dificuldades e indisciplinados era minha. Todo ano eu sabia que aquela sala era minha. Eles diziam por ser homem deveria sempre ficar com essa classe** (Entrevista 8).

Às vezes, somos mais questionados pelo salário: "**Você, futuramente, vai constituir uma família, e como é que você vai constituir essa família, com salário de professor?**". Eu falo: "Há pessoas que constituem família, com salário de gari, por que é que eu não posso com o salário de professor?". Eu acho que, às vezes, há esse preconceito salarial, pelo menos, foi pelo qual eu passei. (Entrevista 9).

A partir de Costa (1995), ressaltamos que, devido à feminização do magistério e à desvalorização social da profissão, muitos profissionais do gênero masculino se afastam da profissão. Importante são as ponderações de Ferreira (1999), ao afirmar que a profissão de professor não se desvalorizou com a entrada das mulheres, todavia, sua entrada só aconteceu porque a profissão deixou de ser valorizada pelos homens. Isto nos ajuda a entender a quantidade de profissionais do sexo masculino e feminino nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Salgado (2007) aponta que o magistério em nossa sociedade é constituído em sua maioria por mulheres. Numa sociedade hegemônica e capitalista, é

insustentável a valorização desta profissão, fato corroborado pelos baixos salários e pelas péssimas condições de trabalho. Dos poucos homens que nela atuam, muitos acreditam que são incompetentes para lecionar ou que não possuem as habilidades necessárias. Conseqüentemente, buscam outras profissões, sobretudo aquelas que lhes possam trazer algum prestígio social.

Além disso, a figura masculina ainda está associada a uma conduta disciplinadora ou que impõe respeito, fato constatado na fala dos entrevistados. Identificamos que estes profissionais percebem a dimensão histórica desse processo e denunciam por meio de suas falas os problemas encontrados na mediação de tais relações.

A este respeito, é importante frisar que há uma dualidade muito grande, se por um lado alguns professores se sentem cobrados por ser do gênero masculino e tenham de assumir socialmente uma postura mais rígida, por outro, há aqueles que se sentem valorizados dentro da sala de aula justamente por apresentar uma característica historicamente disseminada dentro do universo escolar, qual seja, o domínio da disciplina. De acordo com Gonçalves (2009), questionar a desigualdade de gênero nesta profissão não é desmerecer o trabalho feminino, mas demonstra que os professores homens também possuem características importantes que podem enriquecer o processo educacional.

Se refletirmos com base na totalidade social, da mesma forma que não aceitamos um processo de ensino baseado nas características dóceis do gênero feminino, também não podemos aceitar a justificativa do homem atuar na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental em função de dominar a disciplina. Ser professor requer um grau de conhecimento científico, uma dedicação constante e um profundo engajamento no processo educativo. Características estas que não são inerentes ao sexo, mas decorrentes de um posicionamento teleológico.

Por fim, destacam-se os preconceitos disseminados nas ações dos próprios indivíduos. Na sequência, exemplifica-se tal dimensão:

Mas, eu tive sim um receio, porque é muito forte o receio de que você seja um abusador. Pelo menos para mim, **por força da pressão que eu disse da gestão, dos docentes, das famílias, dessa imagem que a gente vai construindo que é distante o homem estar na educação infantil e nos anos iniciais, você fica com receio de trabalhar e pensar assim: "O que os outros vão pensar?"** (Entrevista 3).

[...] talvez, eu omitisse algum tipo de informação que era necessária, de certa forma, por medo do que alguém poderia vir a pensar [...] Eu deixava de trabalhar com algum tipo de conteúdo que eu achava que pudesse vir a trazer algum tipo de repercussão, algum tipo de problema dentro da sala de aula por parte de familiares ou até por parte dos alunos. Em alguns momentos eu tirava algumas coisas que eu achava que pudessem me comprometer. (Entrevista 4 – Grupo focal).

Na escola de educação infantil onde eu trabalhava, eu já deixava avisado, quando eu assumia a sala, que eu não iria fazer isso, justamente por medo de conversas que poderiam acontecer. Com nenhum dos sexos. **E a questão do abraço, do beijo, do carinho, eu ficava com certo receio, principalmente quando você está em uma roda, ali, com as crianças, elas têm uma mania de irem se aproximando de você e quando você menos percebe, elas estão no seu colo. Então, eu evitava ao máximo esse contato com elas, justamente, por conta desse medo de ser acusado como um abusador das crianças** (Entrevista 5).

Para Torres (2003), devido à imposição pelo meio social de atributos considerados próprios para homens e mulheres, é de grande importância o papel dos profissionais da educação na formação da identidade de gênero dos seus alunos, principalmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Pois é justamente neste período que as crianças estão mais suscetíveis às influências externas das figuras de autoridades sociais e, neste caso, uma educação crítica e consciente respeitará as diferenças sociais e lutará pela transformação das relações sociais.

De acordo com Saviani (2005), a escola enquanto instituição formativa não pode se configurar apenas como um espaço de reprodução social ou troca de opiniões baseadas no senso comum, pois isso já ocorre no âmbito da vida cotidiana. A escola tampouco pode ser um espaço de transmissão das experiências dos mais velhos para os mais novos, pois ela já que ocorre no âmbito familiar. O que justifica a necessidade da escola é a transmissão do conhecimento sistematizado, abrangendo as ideias, conceitos, valores, atitudes e hábitos diante da prática social, necessários à formação da humanidade de cada indivíduo singular.

Os conceitos de gênero são fundamentais para a formação da humanidade e precisam ser disseminados dentro do ambiente escolar. A falta de discussão sobre estes assuntos dentro da escola faz com que esta instituição reproduza os preconceitos sociais. Ainda segundo Saviani (2005), a dicotomia entre saber popular e saber erudito precisa ser superada, justamente por isso a pedagogia histórico-crítica tem como objetivo principal o livre acesso à cultura erudita, de modo que ela deixe de ser, então, um sinal distintivo das elites.

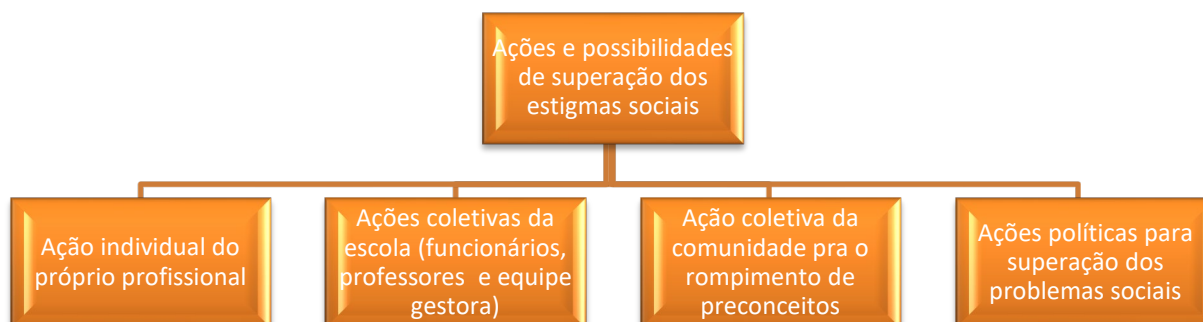
Para Silva (2013, p. 85), o saber popular e o saber erudito se desenvolvem pela mesma via, mas em sentidos contrários, “o saber popular parte da prática cotidiana, imediata, em direção à possibilidade de expressão consciente”, já o “saber erudito parte da cultura elaborada, apropriada com a mediação do professor, em direção à possibilidade de sua incorporação à vida dos trabalhadores”, isso se justifica devido a um interesse desta classe. Por isso, é necessário que a classe trabalhadora tome posse dos conhecimentos historicamente acumulados, pois só assim poderão romper com as desigualdades sociais e ampliar sua visão de mundo em relação às diferenças sociais e às questões ligadas ao gênero e às sexualidades, por exemplo.

De acordo com este mesmo autor, há uma lógica capitalista difícil de ser superada: a desigualdade de classes. Para ele, “os seres humanos sempre serão homens e mulheres que precisam se apresentar como superiores uns aos outros para merecer suas vagas no mercado de trabalho, configurando e reconfigurando relações de poder, para desse modo garantir a própria sobrevivência”. (SILVA, 2006, p. 159). As diferenças biológicas ou psicológicas entre homens e mulheres agregam e possibilitam uma diversidade que deve ser valorizada tanto no âmbito educacional quanto nas demais profissões.

4.4 Ações e possibilidades de superação dos estigmas sociais

Diante desse quadro que reflete o cenário historicamente construído por meio de valores patriarcais, discutiremos algumas formas de superação com base nos discursos dos professores entrevistados. Conforme os posicionamentos dos participantes, quatro são as possibilidades mais efetivas de superação dos preconceitos sociais: 1) Ação individual do próprio profissional; 2) Ações coletivas da escola (realizada pela equipe gestora ou pelos demais profissionais); 3) Ação social da comunidade para rompimento dos preconceitos sociais; 4) Ações políticas para o rompimento dos problemas educacionais e/ou superação dos preconceitos.

Figura 3 - Ações e possibilidades de superação dos estigmas sociais



Fonte: O autor.

Por meio da “ação individual do próprio profissional”, constatou-se que os professores deveriam se abrir com as famílias a fim de destacar sua competência docente, outrossim, que a dimensão de sua atuação independe do gênero. Daí a importância de orientar as famílias sobre a questão da orientação sexual, visto que a mesma não é sinônima do trabalho educativo. Na sequência são apresentadas algumas falas que coadunam com tal eixo:

Tem que ressaltar os aspectos profissionais e que é um profissional que estará lidando com aquelas crianças como qualquer outro profissional, mulher ou homem, se é homossexual, se é heterossexual, se é transexual, independente do que for: **ressaltar os aspectos profissionais, porque a docência é uma profissão, não é continuidade da maternidade.** (Entrevista 3).

Hoje, eu explicaria, falaria diretamente, assertivamente: "Olha, não é pelo fato de eu ser homem, ou de você esperar que quem trabalhe com seu filho seja uma mulher, que eu sou menos profissional, menos capacitado do que o que você espera, eu estudei para isso, eu me formei para isso [...] **Qualquer aspecto relacionado ao meu sexo biológico ou à minha orientação sexual não vai influenciar no profissional que eu sou, porque a docência é uma profissão.** (Entrevista 6).

Eu procuraria identificar o autor, chamar para uma conversa, e dizer que eu não toleraria isso e que tomaria providências em relação a essa pessoa, se isso continuasse [...] Fosse pai, fosse outro professor, fosse funcionário da escola [...] **E faria essa reunião junto da gestão escolar e cobraria, também, um posicionamento da gestão junto a mim, para me defender e mostrar para essa pessoa que não iríamos tolerar isso.** (Entrevista 11 – Grupo focal).

De acordo com os professores, na eventualidade de alguma acusação por parte dos familiares, eles também gostariam de ter um espaço para conversar com a família antes que a equipe gestora tome quaisquer decisões, como as transferências

ou trocas de alunos. Também acreditam que, para o rompimento destes preconceitos, precisam de um apoio da gestão escolar numa perspectiva democrática, no sentido de que a escola não pode aceitar acusações infundadas ou preconceitos contra a figura masculina dentro do espaço escolar.

Segundo Sousa (2011, p. 171), “o modo como as relações se estabelecem entre a comunidade escolar e professores é um elemento que influência bastante como poderá se dar a trajetória de um professor homem”. Esta trajetória torna-se uma grande preocupação para estes profissionais quando procuram agradar a comunidade escolar, seus gestores e seus colegas de trabalho, aceitando tudo que lhes é imposto sem quaisquer questionamentos.

Na fala dos entrevistados, percebemos que os mesmos têm consciência de que são capazes de realizar um bom trabalho e de que a capacidade profissional não está interligada ao gênero, e sim à dedicação profissional. Não obstante, caem em contradição quando explicitam dificuldades de aceitar os abraços das crianças ou trabalhar determinados conteúdos. Vale salientar que muitos entrevistados apontaram a necessidade de estabelecer um diálogo com as famílias, para além das reuniões previstas durante o ano letivo, uma vez que sentem a necessidade de proporcionar à comunidade reflexões sobre a importância do seu papel no universo educacional.

Válidas são as análises de Sousa (2011), quando constatou uma visão estereotipada em relação ao gênero masculino e feminino em sua pesquisa de mestrado, houve a associação do gênero masculino “à pedofilia e à perversão sexual”, ao passo que gênero feminino era “visto como sinônimo de pureza, delicadeza e aptidão natural para o trabalho com crianças” (SOUSA, 2011, p. 68).

Tais constatações são corroboradas por Louro (2000) e Alves (2012), já que é possível observar certa reprodução inconsciente e/ou ingênua da ideia de mulheres como indivíduos assexuados e, portanto, incapazes de qualquer perversão sexual, ao passo que, no polo oposto, os homens são vistos como naturalmente propensos a molestar crianças, sobretudo as meninas. Gomides (2014) complementa que, se os professores do gênero masculino incorporarem os modos hegemônicos e patriarcais construídos socialmente, também reproduzirão os preconceitos sociais acreditando não serem capazes de ensinar, restringindo sua atuação ao cargos administrativos no âmbito educacional.

No que tange às “ações coletivas da escola” para o rompimento dos preconceitos sociais, foi citada a necessidade de conscientização da própria equipe escolar para se romper com os preconceitos sociais. Só haverá transformações no espaço escolar quando todos/as os/as agentes escolares estiverem engajados em evitar a disseminação de preconceitos historicamente calcificados nas estruturas sociais.

Eu acredito que a escola deveria, no caso, identificar quais famílias, quais pais, quais mães, que tenham feito, ou não, algum comentário, **e deixar claro qual é a visão da escola sobre isso e que não irá tolerar nenhuma forma de preconceito contra fulano ou beltrano, independente da orientação sexual, da religião, da cor de pele [...]** (Entrevista 1).

Eu acho que, principalmente, a direção tem que ter argumentos para que, num caso como o que eu citei de uma mãe que quer transferir o filho para outro horário, **a escola não acatar um pedido desse, porque a pessoa está com medo, está com algum tipo de preconceito [...]** Eu acho que **se a escola acata um pedido desse é como se ela estivesse agindo, também, de forma preconceituosa [...]**. (Entrevista 4).

A partir destas falas, inferimos que os preconceitos sociais precisam ser discutidos coletivamente a fim de que toda a comunidade escolar possa compreender o que motivou o surgimento de tais constructos. Isso reforça a importância da discussão dos preconceitos sociais mediada por uma visão de totalidade social, pois o preconceito vai além do gênero masculino e afeta também as mulheres, socialmente vistas como desempenhando uma função inferior e amiúde comparadas à figura materna.

Vale lembrar que atualmente a escola tem desempenhado um papel dual: ao mesmo tempo em que há ações de luta por uma transformação social, também reproduz os padrões existentes, colaborando, inclusive, com a manutenção das relações sociais, patriarcais e hegemônicas, fato este citado nos estudos de Saviani ao abordar a importância da pedagogia histórico-crítica. Por isto, Reigota (2002) nos chama atenção de que a instituição escolar deve ser um espaço para a discussão de diversos temas sociais e um local de aprendizado de vários conhecimentos, tendo como foco a formação de indivíduos atuantes e engajados na transformação social.

De acordo com Pereira (2012, p. 73), “o silêncio entre homens e mulheres na escola faz com que se reproduzam as desigualdades de gênero”, a escola é um espaço coletivo de discussões. Não se deve trabalhar isoladamente ou omitir sua

ação política, por isso é necessário envolver a comunidade local em qualquer ação coletiva.

Os participantes apontaram, ainda, algumas ações que poderão ser implantadas dentro do espaço escolar visando a superação dos preconceitos sociais, dentre elas, destacam-se: a discussão do tema em reuniões escolares ou HTPC's (horas de trabalho pedagógico coletivos), a realização de palestras que abordem os conceitos científicos de sexualidade e orientação sexual, projeção de vídeos com pesquisadores da área, estudo dos textos científicos, concepção e difusão coletivas das regras dentro da unidade escolar, promoção de pesquisas para identificar os posicionamentos das famílias sobre o tema, etc. Na sequência são exemplificadas algumas falas que coadunam tais pontos:

Eu acredito que, talvez, em reuniões de pais, até como uma forma de prevenir essas situações, poderiam ter temas abordados. E dizer que não será tolerada nenhuma forma de preconceito. Mas não só em reunião: também, deixar um documento impresso e entregar para cada pai, para cada família, dizendo qual será a posição da escola diante de situações de preconceito, intolerância religiosa e etc. (Entrevista 11).

Eu acredito que, sempre, seja numa reunião pedagógica, seja numa HTPC, passar algum texto, ou algum vídeo dentro dessa temática [...] Também, pode se fazer alguma enquete, algum questionamento dentro da unidade para saber o olhar que aquela unidade tem, como maneira de saber até onde a equipe pode falar com esses profissionais, pois ninguém sabe qual é a reação do profissional e dos colegas de profissão. Então, é uma situação delicada para trabalhar, mas eu acho que vídeos, palestras, e pesquisas, seria um bom trabalho. Eu acho que, a priori, dentro da unidade para, depois, passar à família o olhar que essa unidade tem sobre esse perfil masculino dentro da escola". (Entrevista 6).

Eu acho que, o que a escola pode fazer é, justamente, reforçar a questão do currículo, da formação, da postura profissional desse indivíduo, e se colocar à disposição da comunidade, assim como do profissional, porque, se for uma relação conflituosa, a gestão escolar precisa saber mediar. O simples fato de ser homem, não desabona o profissional. (Entrevista 7).

Eu penso que a melhor forma é o diálogo. É você reunir as pessoas, expor as situações e debater. E, além disso, refletir sobre as situações. Precisa haver diálogo com todos: professores, gestores, pais de alunos e a comunidade em geral. (Entrevista 10).

O problema é que a gente está vivendo um momento histórico muito difícil agora. Eu acho que esse é o ponto principal, onde a gente corre o risco, não sei se a palavra é essa, mas é próxima disso, onde as igrejas vão poder ensinar, e cada igreja vai ensinar de acordo com os princípios dela. Acho que só haverá mudança quando todos lutarem juntos pelo mesmo princípio, independente de raça ou religião. Aí haverá superação dos preconceitos. (Entrevista 2).

Alguns percebem que, por ser um problema social, o preconceito deverá ser superado coletivamente por toda a sociedade. Daí a importância de uma educação escolar assumida na perspectiva da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2008b, 2013; MARSIGLIA, 2012; DUARTE; SAVIANI, 2019), bem como de ações governamentais direcionadas a partir da interlocução com os movimentos sociais, esses últimos tidos como fundamentais na defesa de grupos minoritários historicamente marginalizados.

De acordo com Moreno (1999) o nosso modo de pensar ou agir está diretamente relacionado às verdades que acreditamos e defendemos. Nosso comportamento é regido pelas regras sociais. Essas regras são impostas desde o nascimento por meio das relações sociais. A escola tem um papel importante nesse sistema, pois molda os conhecimentos e promove o desejo da transformação social, a conscientização das diferenças e a valorização da coletividade.

Outro ponto bastante relevante centrou-se na preocupação com o atual momento político. Sabemos que, historicamente, a instituição da “igreja” teve forte influência ideológica. Os participantes têm clareza do quanto tais espaços intensificam formas de preconceitos, sobretudo quando envolvem questões referentes à suposta e descabida ideologia de gênero (reforçada por setores conversadores e religiosos) ou à homossexualidade.

No que tange às “ações políticas para superação dos problemas educacionais e o rompimento com os preconceitos sociais”, pouco foi apresentado, evidenciando que os participantes ainda precisam ampliar suas discussões e sua compreensão acerca do tema, sobretudo pelo fato de sua emergência e visibilidade ter se dado apenas nas últimas décadas. Alguns professores mencionaram também a necessidade da valorização social vir acompanhada da questão salarial, para se atrair bons profissionais independentemente de sua orientação sexual.

Eu penso que o papel da escola é muito significativo, porque nós trabalhamos, diariamente, com as crianças e temos uma responsabilidade muito grande na sua formação, não só no sentido do conhecimento científico, mas, também, da moral, da questão intelectual, da questão da autonomia, e a escola contribui na medida em que trabalha com a questão do respeito. **Por isso penso que nossos governantes precisam reconhecer o valor da escola. Reconhecendo esse valor, haverá ações e possibilidade de transformação social.** (Entrevista 12).

Acho que, primeiro, a superação dos preconceitos que estão relacionados a uma questão de profissionalização, de investimento, de valorização, **eu**

acredito que o que atrairia mais seria a valorização salarial e a quebra de que é uma profissão extremamente feminina. (Entrevista 3)

Tais falas ganham eco em Alves (2012), pois:

O exercício da profissão do magistério de crianças reflete padrões culturais estabelecidos socialmente. A compreensão desse fenômeno é crucial para fortalecer a mudança de mentalidade da sociedade e contribuir para o avanço das discussões sobre as relações sociais de gênero no ambiente escolar. (ALVES, 2012, p. 96).

De acordo com Martins (2012), o conhecimento é histórico e a partir dele se produzem novos conhecimentos, todavia, alguns conhecimentos são historicamente mais desenvolvidos do que outros. Isso não quer dizer que a produção humana recente seja menos desenvolvida, mas que cada época produz conhecimentos que se instituem como referência para as gerações seguintes. Corroborando este pensamento, Saviani (2005) aponta que esses conhecimentos mais desenvolvidos são aqueles que a pedagogia histórico-crítica define como conhecimentos clássicos e devem trabalhados com prioridade dentro da instituição escolar, em detrimento daqueles que são os conhecimentos secundários, denominados também como conhecimentos acessórios.

Os conceitos de gênero, a igualdade social e as discussões sobre os preconceitos sociais devem ser intensivos dentro do universo escolar. Entendidos como conteúdos clássicos, permitirão que os/as estudantes tenham consciência deste processo histórico e rompam com as amarras dos preconceitos sociais e com a divisão de classes. Os conhecimentos acumulados historicamente e as discussões sobre os preconceitos sociais constituem a base da pedagogia histórico-crítica e devem ser os pontos principais do currículo escolar. Para Silva (2013), a partir desta perspectiva teórico-epistemológica, as discussões sobre os preconceitos sociais devem ser atreladas aos conteúdos sistemáticos da escola.

Os conteúdos acumulados historicamente e as discussões sobre os preconceitos sociais, principalmente sobre o patriarcado e a hegemonia, possibilitarão o rompimento da divisão social e a luta pela igualdade. Essas discussões não devem acontecer apenas com os discentes, devem ocorrer também entre os grupos de professores em momentos de HTPC, com os funcionários em reuniões específicas e com as famílias em reuniões de pais. Se isso acontecer, a

escola poderá ampliar o pensamento da sociedade e, conseqüentemente, desencadear uma nova política formativa em nosso país.

A presente dissertação foi estruturada nessa perspectiva, ou seja, de compreensão, problematização e ressignificação da docência em uma dimensão além do gênero, destacando que professores e professoras, enquanto seres sociais, fazem parte da classe trabalhadora.

5 CONCLUSÃO

Escolhemos o título “A VOZ DO PROFESSOR DO GÊNERO MASCULINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL I: UM SUSSURRO SILENCIADO POR PARADIGMAS” no intuito de visibilizar os professores do gênero masculino que sofrem calados os preconceitos perpetuados historicamente por ocuparem uma profissão socialmente concebida como feminina.

As discussões empreendidas ao longo deste trabalho apresentaram alguns elementos sobre os preconceitos construídos histórica e culturalmente com a figura do professor do gênero masculino na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, a pedagogia histórico-crítica balizou as análises realizadas, por compreendermos que a educação escolar deve ser entendida como um instrumento de apropriação e objetivação das produções científicas em suas diferentes dimensões (artística, filosófica e científica), independentemente de segregações profissionais de gênero.

Acrescido a isso, o materialismo histórico-dialético como fundamento da práxis educativa assume que a mediação do conhecimento feita pelos professores deve abarcar as relações entre educação e sociedade, ao reiterar uma perspectiva contra-hegemônica que favoreça o processo de transformação social. Além disso, acreditamos que todo o processo de ensino precisa ser baseado numa intencionalidade: de conteúdos a serem desenvolvidos, nas discussões realizadas em sala de aula e no processo de desenvolvimento de uma consciência crítica que possibilite a superação dos preconceitos sociais.

Há que se ponderar que o homem desempenhando a docência ainda sofre inúmeros preconceitos. Não somente por ser do gênero masculino, mas porque assume uma função demarcada culturalmente como feminina. Com isso, sua identidade é questionada e suas ações são desmerecidas nos processos de mediação da práxis pedagógica. Vale salientar que atualmente a escola está longe de romper com os paradigmas cristalizados no seio da nossa sociedade, para isso ela precisa se colocar contra qualquer tipo de discriminação e disseminar a todos uma visão de totalidade social e aceitação das diferenças sociais.

Infelizmente, a escola, ao invés de romper com os preconceitos, acaba refletindo em suas ações os paradigmas sociais por ainda cultivar dentro de si uma visão “mercadológica” sempre em busca de alunos altamente eficazes (robotizando

para os resultados esperados), baseando-se no lucro (competindo com outras instituições de ensino seus resultados) e/ou na meritocracia (pela crença de que haverá prosperidade segundo o empenho de cada indivíduo).

Percebemos que os professores participantes desta pesquisa compreendem que esta profissão é vista socialmente como feminina e possui uma forte ligação com a maternagem. Além disso, a figura masculina ainda é vista como controladora da indisciplina, uma visão hegemônica carregada de preconceitos visto que este profissional deixa de ser valorizado por sua competência pedagógica e passa ser valorizado somente quando apresenta uma conduta rígida ou ríspida com os alunos.

Vimos, a partir dos discursos dos participantes, que muitas famílias valem-se do subterfúgio de que os homens estão despreparados para exercer suas funções pedagógicas, sendo que, às vezes, tal preconceito é reforçado diante do medo da figura do professor ser um possível abusador ou das características diferenciadas deste profissional, classificando-os como inadequados, quando sua orientação sexual é homossexual. Também identificamos contradições nos discursos dos professores do gênero masculino ao afirmarem que as crianças são preconceituosas, sem refletirem que estas somente propagam as ações que vivem/aprendem em suas relações sociais. Além disso, amiúde o discurso de preconceito está tão arraigado socialmente que estes profissionais acreditam que há papéis sociais para homens e mulheres, negando as diferenças e a individualidade/singularidade de cada indivíduo independente de seu gênero.

Observamos também, mediante a análise dos discursos destes profissionais, que as relações sociais com os colegas de trabalho, com as famílias das crianças e com os parentes e amigos são pautadas em conflitos. Estes profissionais se sentem vigiados em seu cotidiano escolar e também nas relações fora dos muros da escola. Nessa lógica, conteúdos deixam de ser abordados ou até mesmo laços de afetividades deixam de ser realizados devido ao medo destes olhares reprovadores.

Não podemos nos esquecer de que um ensino de qualidade se consolida quando se desenvolve nos estudantes a necessidade de se aprender os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos para a superação das desigualdades sociais.

Há muitas contradições nos conceitos de totalidade e nas mediações das relações destes profissionais dentro do ambiente escolar, sem contar que muitos

preconceitos apontados por estes homens também se faziam presentes em suas próprias práticas, uma vez que estavam, de certa forma, arraigados nas relações sociais. Um dos argumentos mais recorrentes centrou-se na valorização salarial da profissão. Muitos professores acreditam que a superação de preconceitos poderá surgir quando houver uma valorização financeira da profissão atraindo bons profissionais, independentemente do seu gênero.

Constatamos, ainda, que o preconceito contra o professor do gênero masculino ainda é muito forte dentro da nossa sociedade, embora ele se manifeste em níveis distintos para cada indivíduo. Dentro do universo escolar, prevalece ainda a visão da reconfiguração das tarefas escolares, sendo que, na Educação Infantil, o afastamento do profissional a um contato mais próximo dos pequenos é uma possível justificativa para se evitar questões infundadas de pedofilia. No Ensino Fundamental, as reconfigurações se apresentam de formas distintas, pois estes profissionais são vistos como ótimos disciplinadores e suas salas são diferenciadas por conter um número maior de meninos e de casos de indisciplinas.

Por estas razões, a presente pesquisa se ampara tanto no materialismo histórico-dialético como na pedagogia histórico-crítica, uma vez que é fundamental a superação dos paradigmas sociais quando valorizamos os conhecimentos científicos e temos ações efetivas dentro do ambiente escolar a fim de despertar a consciência de classes. A escola atravessa um momento político extremamente preocupante, estando refém de uma “política alienada em conceitos morais” e de uma sociedade dominada por conceitos religiosos. Romper com tais paradigmas são ações fundamentais para garantir a qualidade da escola pública, orientada aos princípios de igualdade e respeito das diferenças.

No que se refere à função do homem nos cuidados parentais, em geral, nota-se o distanciamento de idealização da figura materna, ao torná-lo coadjuvante das funções primordialmente exercidas pelas mulheres (mães). Ao longo dos últimos séculos, a reorganização constante do sistema capitalista via expansão da lógica de produção/consumo também contribuiu para que as mulheres fossem vistas como responsáveis por funções domésticas e maternas e/ou, quando inseridas no mercado de trabalho, ocupassem posições inferiorizadas de menor prestígio social e reconhecimento financeiro. Essa dinâmica, embora não seja o único fator responsável, levou à precarização docente e intensificou a visão patriarcal de que a docência não seria uma profissão para os homens, visto que eles deveriam se

ocupar em prover o sustento familiar. Tais aspectos revelam a necessidade de políticas educacionais que tragam à tona a categoria gênero para o ambiente escolar.

Esperamos que esta dissertação possa impulsionar novas pesquisas e ser utilizada como meio de estudo dentro do universo escolar. Sabemos que os preconceitos sociais se perpetuam em nossa sociedade, por outro lado, seu rompimento pode ocorrer a partir do momento em que nos apropriamos e objetivamos novos conhecimentos.

Gostaria de trazer novamente a epigrafe inicial deste trabalho, na qual utilizei as palavras do poeta Manoel de Barros: **“Querida que minha voz tivesse um formato de canto [...] Só uso a palavra para compor meus silêncios [...]”**. Este trabalho teve a intencionalidade de proporcionar vez e voz a muitos profissionais que sofrem preconceitos dentro do ambiente escolar. Gostaria que esta discussão fosse como um canto, se espalhando em diferentes espaços e tempos, de modo a compor silêncios e alterar a realidade social.

Outrossim, faço minhas as palavras de Rubem Alves numa livre interpretação de “O Grande Inquisidor”, poema idealizado pela personagem Ivan Karamazov em “Os Irmãos Karamazov” de Fiódor Dostoiévski: **Somos assim. Sonhamos o voo, mas tememos a altura. Para voar é preciso ter coragem para enfrentar o terror do vazio. Porque é só no vazio que o voo acontece. O vazio é o espaço da liberdade, a ausência de certezas. Mas é isso que tememos: o não ter certezas. Por isso trocamos o voo por gaiolas. As gaiolas são lugares onde as certezas moram [...]** Esperamos que este trabalho possa impulsionar mais professores a levantarem voos, a saírem de suas gaiolas e gritarem por liberdade, a romperem a prisão que os prendem e lutarem pela transformação social.

Finalizo este trabalho me sentindo o personagem “Fernão Capelo Gaivota” de Richard Back, no livro intitulado “Fernão Capelo Gaivota”, pois meu voo foi tão alto que quero contagiar os demais [...] Voar foi tão bom que quero gritar aos quatro cantos como é bom se desafiar e voar. Minha vontade é continuar escrevendo e parar a pesquisa agora tem sido difícil. Realizei um sonho ao fazer essa dissertação de mestrado. Um sonho que durante muito tempo me parecia impossível. Contudo, timidamente, sai da gaiola que me prendia e me entreguei à imensidão do horizonte da pesquisa. Da mesma forma, reafirmo, este trabalho deu voz aos professores do gênero masculino que sofreram e sofrem preconceitos sociais.

Voar é preciso, assim como romper com as amarras que muitas vezes nos prendem e nos causam medo em nosso crescimento pessoal. Digo isso nesse momento não só para mim, um humilde pesquisador iniciante, mas para todos os professores que limitam seus voos com medo desta sociedade arcaica e intolerante. Assim como Fernão Capelo Gaivota, pretendo voltar e mostrar a todos o que aprendi. Quero lutar e contagiar a todos ao meu redor, para que percebam que o desafio do voo é bem melhor que o conforto da gaiola.

Então, para que perder tempo? Vamos voar!

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro. A formação de uma professora do ensino fundamental: contribuições da Psicologia sócio-histórica. **Psicol. esc. educ. [online]**, v.12, n.1, p. 221-234. 2008.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira;. OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Rev. Bras. Estud. Pedagog. [online]**, v. 94, n. 236, p. 299-322, 2013.

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. *In*: SAVIANI, Dermeval *et al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 59-108.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Ler as letras**: por que educar meninas e mulheres? São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo; Campinas: Autores Associados, 2007.

ALVES, Benedita Francisca. **A experiência vivida de professores do sexo masculino na educação infantil**: uma questão de gênero?. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2012.

ARAÚJO, Ângela Maria Carneiro de. (org.). **Cadernos Pagu**: desafios da equidade, 2001.

AUAD, Daniela *et.al.* Educação, emancipação e feminismo possíveis: um olhar histórico sobre a igualdade de gênero na escola. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 10, n. 4, (ed. Especial). set./dez., 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 18 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 julho de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Orientação sexual. Brasília: Ministério da Educação, 1996b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.

BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. Educação, gênero e cidadania: políticas e práticas educacionais. *In*: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. **Gênero, educação e política**: múltiplos olhares. São Paulo: Ícone, 2009.

CAETANO, Márcio; LIMA, Carlos Henrique Lucas; CASTRO, Amanda Motta. Diversidade sexual, gênero e sexualidades: temas importantes à educação democrática. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 16, n. 3, p. 5-16, jul./set, 2019. Disponível em: <http://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3179>. Acesso em: 05 fev. 2020.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2. 2015.

CARVALHO, Marília Pinto. Vozes Masculinas numa profissão feminina. **Estudos feministas**, v. 6, n. 2, p. 406-424, 1998. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002343.pdf>. Acesso em: 3 maio 2018.

CISNE, Mirla. **Feminismo, luta de classe e consciência militante feminista no Brasil**. 2013. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

CONAE – Conferência Nacional de Educação. 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/conae-2010>. Acesso em: 13 maio 2020.

CONEB – Conferência Nacional de Educação Básica. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf. Acesso em: 15 abr. 2020.

CONNELL, Robert W. **Masculinities**: Knowledge, power and social change. Berkeley: University of California Press, 1995.

CONNELL, Robert W.; Messerschmidt, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 1, n. 1, jan./abr., 2013.

COSTA, Marisa Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

DINIS, Nilson; ASINELLI-LUZ, Araci. Educação sexual na perspectiva histórico-cultural. **Revista Educar**, Curitiba, n. 30, p. 77-87, 2007.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 86)

DUARTE, Newton *et al.* A pedagogia histórico-crítica e o marxismo: equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani. **HISTEDBR**, Campinas, n. esp., p. 38-57, abr. 2011.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o ‘aprender a aprender’**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea).

DUARTE, Newton; SAVIANI, Dermeval. Entrevista com o professor Dermeval Saviani "Pedagogia Histórico-Crítica na atualidade". **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 16, n. 2, p. 4-12, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5747/ch.v16i2.3121>. Acesso em: 05 abr. 2020.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

ENGELS, Friedrich. Prefácio de Engels para a terceira edição alemã. *In*: MARX, Karl. **O 18 Brumário e cartas a Kugelmann**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

EGGERT, Edla; REIS, Toni. Ideologias de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-16, jan./mar. 2017.

FERREIRA, José Luiz. **Homens ensinando crianças**: continuidades-descontinuidades das relações de gênero na escola rural. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

FERREIRA, Rodolfo. **Entre o sagrado e o profano**: o lugar social do professor. 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação como capital humano: uma teoria mantenedora do senso comum. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010b. p. 45-81.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília-DF: Liber Livro, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Carla Rezende. **A prática pedagógica e a construção das identidades de gênero em escola da rede municipal de ensino de Aracajú**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Sergipe, Sergipe, 2008.

GOMIDES, Wagner Luiz Tavares. **Transitando na fronteira: a inserção de homens na docência da Educação Infantil**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014.

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

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

HOLMSTROM, Nancy. Como Karl Marx pode contribuir para a compreensão do gênero? In: CHABAUD-RYCHTER, D. *et al.* **O gênero nas ciências sociais: releituras críticas de Max Weber a Bruno Latour**. São Paulo: Ed. UNESP, 2014.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educ. Soc. [online]**, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300009>. Acesso em: 19 set. 2019.

LAVOURA, Tiago Nicola; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **Professor alfabetizador: formação, ensino e aprendizagem**. v. 33, n. 1, p.345-376, 2015. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p345>. Acesso em: 20 nov. 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. **Projeto História: revista do programa de estudos pós-graduados de história**, São Paulo, v.11, jan./dez., 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/issue/view/798/showToc>. Acesso em: 14 set. 2019.

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

LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. Disponível em: <http://groups-beta.google.com/group/digitalsource>. Acesso em: 15 out. 2019.

MARIANO, Jorge Luís Mazzeo; GEBRAN, Raimunda Abou. Entre as representações e a realidade: as normalistas do extremo oeste paulista (1947-1975). **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 16, n. 1, p. 19-28, maio 2019. Disponível em: <http://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2651>. Acesso em: 05 fev. 2020.

MARTINS, Lígia Marcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque Vigotskiano**. Campinas: Autores Associados, 2008.

MARTINS, Lígia Marcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** 2011. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP, 2012.

MARTINS, Lígia Marcia. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705>. Acesso em: 07 mar. 2020.

MARTINS, Lígia Márcia. Fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. *In*: PAGNONCELLI, Cláudia; MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de (org.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica.** Uberlândia, MG: Navegando publicações, 2018. p. 115-132.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. O tema da diversidade na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme (orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 109-146.

MARTINEZ, Souza. Questões de gênero e formação de professores/as. **Magistério: construção cotidiana.** 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 251-268.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** São Paulo: Victor Civita, 1983.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MAZZEU, Lidiane Teixeira. **Pedagogia histórico-crítica e formação de professores: Proposições e categorias.** Formação de Professores – UNESP. 2008.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina: sexismo na escola.** São Paulo: Moderna; Campina, SP: Ed. Unicamp, 1999.

MONTEIRO, Mariana Kubilius. **Trajetórias na docência: professores homens na Educação Infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação Física) – UNICAMP, Campinas, SP, 2014.

NOLASCO, Sócrates. **De Tarzan a Homer Simpson: banalização e violência masculina em sociedades contemporâneas ocidentais.** Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

OLIVEIRA, Natália Cristina de; OLIVEIRA, Luiz Antônio de. SANTOS, João Marcos Vitorino dos. **O materialismo histórico e suas categorias de análise: algumas considerações.** Grupo de Trabalho - História e historiografia da Educação. [S.l.: s.n.], 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144,

set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

ORIANI, Valéria Pall. **Direitos humanos e gênero na educação infantil: concepções e práticas pedagógicas**. Marília, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, 2011.

PAIAS, Kátia Rodrigues Montalvão. **Percepções de gestores/as diante do Programa Escola Sem Partido: sua ideologia está a serviço do que e de quem?** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, 2019.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, Maria Arlete Barros. **Professor homem na educação infantil: a construção de uma identidade**. 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2012.

REIGOTA, Marcos Antonio Santos. **A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna**. São Paulo: Cortez, 2002.

RIDGEWAY, Cecília; CORRELL, Shelley. (coord.). **Feminismo como crítica da modernidade: releitura dos pensadores contemporâneos do ponto de vista da mulher**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2004.

SALGADO, João Sérgio Macedo. **A voz de homem e a voz do homem: as representações sociais masculinas no magistério**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SAFFIOTI, Heleieth Lara Bongiova. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. São Paulo: Quatro Artes, 1969.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANTOS, Willian Tito Maia. Modelos de masculinidade na percepção de jovens homens de baixa renda. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 27, p. 130-157, jul./dez. 2007.

SÃO PAULO. Projeto de Lei 1174/2019. Confere as profissionais do sexo feminino exclusividade nos cuidados íntimos com crianças na Educação Infantil. 16 out. 2019. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000292074>. Acesso em: 03 abr. 2020.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 40. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao FUNDEB**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, Demerval. **Educação Brasileira: estrutura e sistema**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008c.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40 jan./abr. 2009.

SAVIANI, Demerval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013.

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

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 20, p. 71-99, jul./dez., 1998.

SILVA, Sérgio Gomes da. A crise da masculinidade: uma crítica à identidade de gênero e à literatura masculina. **Psicologia Ciência e Profissão**. Brasília, v. 26, n. 1, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000100011&lng=pt&tlng=pt . Acesso em: 18 mar. 2020.

SILVA, Wesley Lopes da. **Homens na roda: vivências e interações corporais nas séries iniciais da educação básica**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

SILVA, Marcio Magalhães da. **A sexualidade como tema pedagógico: análise das propostas do MEC e da UNESCO para inserção do tema nas escolas**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNESP, Araraquara-SP, 2013.

SOUSA, José Vieira de. **Método materialismo histórico dialético e pesquisa em políticas educacionais: uma relação em permanente construção**. O método dialético na pesquisa em Educação. Brasília: Autores Associados, 2014.

SOUSA, Fernando Santos. **A construção da profissionalidade docente do pedagogo do gênero masculino iniciante/ingressante na Educação Infantil e na Alfabetização**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SOUSA, José Edilmar de. **Por acaso existem homens professores de educação infantil?** dois estudos de caso em representações sociais. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do

Ceará, Fortaleza, 2011.

TORRES, Cláudia Regina Vaz. Sobre gênero e identidade: algumas considerações teóricas. *In*: FAGUNDES, Tereza Cristina Carvalho. **Ensaio sobre a identidade de gênero**. Salvador: Helvécia, 2003, p. 37-60.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 2013.

VERUCCI, Floriza. Preâmbulo. *In*: TABAK, Fanny; VERUCCI, Floriza. **A difícil igualdade**: os direitos da mulher como direitos humanos. Rio de Janeiro: Relume-Demurá, 1994.

VIANA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr., 2004.

VIANA, Claudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 17-18, p. 81-103, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03.pdf>. Acesso em: 02 maio 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

DADOS SOBRE OS ENTREVISTADOS

- 1- Qual seu nome e quantos anos você tem?
- 2- Há quanto tempo exerce a carreira de professor (Educação Infantil ou Ensino Fundamental) e quais são suas experiências educacionais?
- 3- Qual motivo o levou a escolher esta profissão?
- 4- Já pensou em desistir desta profissão? Por qual motivo?
- 5- Quais são seus planos futuros na área da Educação?

QUESTÕES REFERENTES AOS PRECONCEITOS SOCIAIS

- 6- O que você pensa sobre o preconceito contra o professor do gênero masculino que atua na Educação Infantil ou Ensino Fundamental?
- 7- Nesse período de atuação como professor, você já sofreu algum tipo de preconceito por parte dos pais ou responsáveis pelas crianças? De que forma?
- 8- Em suas relações com os docentes das unidades escolares onde atuou, você sofreu algum tipo de preconceito por ser do gênero masculino? De que forma?
- 9- Sabendo que são poucos os homens que exercem a profissão de professor da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, você já presenciou alguma forma de desrespeito por parte da equipe gestora da escola por ser homem? Como?

- 10- Alguma vez você teve sua orientação sexual questionada por amigos, familiares ou colegas de trabalho por atuar numa profissão com grande número de mulheres, como é o caso do magistério? De que forma?
- 11- Como acontece a distribuição dos alunos considerados mais indisciplinados ou com problemas de aprendizagem em sua escola? Comente.
- 12- Em suas vivências, foi possível constatar algum professor do gênero masculino ser associado à figura de um abusador, sobretudo por trabalhar com crianças pequenas? Como isso ocorreu?
- 13- No Ensino Fundamental você trabalha conteúdos sobre a sexualidade: órgãos reprodutores, abuso sexual e preconceitos referentes a orientação sexual?
- 14- Na Educação Infantil você acompanha os momentos de higiene pessoal (troca e banho)? Você se sente constrangido quando as crianças o beijam ou abraçam?
- 15- Você acredita que há algum tipo de preconceito contra as mulheres que atuam nos anos iniciais da Educação? De que forma?

QUESTÕES REFERENTES ÀS POSSÍVEIS SOLUÇÕES ENCONTRADAS DIANTE DOS PRECONCEITOS

- 16- Como as escolas poderiam agir frente aos preconceitos sociais existentes?
- 17- Diante de uma situação de preconceito (acusação de abuso), como você agiria?
- 18- O que poderia ser feito para que a profissão de professor atraia mais profissionais do sexo masculino? O que você pensa sobre tal situação?

19- Há dificuldades para o homem atuar como professor na educação infantil ou no ensino fundamental? Quais são elas? É possível superar essas dificuldades?

20- Quais são as características essenciais para um bom professor na educação infantil ou no ensino fundamental?

APÊNDICE B

ROTEIRO DE QUESTÕES PARA O GRUPO FOCAL

1. Qual a mensagem que o filme nos deixou?
2. Com base no filme que acabamos de assistir, o que vocês pensam sobre a postura dos personagens para com o professor?
3. O que pensam da postura do professor? Por quê?
4. Fazendo uma aproximação do filme com nossa prática social, vocês já presenciaram ou vivenciaram situações similares? Poderiam comentar, por favor?