



ELES SÃO INSTÁVEIS, AGRESSIVOS E DESNATURADOS OU TÊM AUTORIDADE, BOM SENSO E FIRMEZA? PRESENÇA DE HOMENS NO MAGISTÉRIO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Josiane Peres Gonçalves

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Campus do Pantanal (UFMS/CPAN) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (UFMS/FAED). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento, Gênero e Educação (GEPDGE). E-mail: josianeperes7@hotmail.com.

Érica Fernanda Moreira Dias

Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Campus de Naviraí (UFMS/CPNV). Estudante do curso de Pedagogia pela UFMS. Bolsista de Iniciação científica UFMS. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento, Gênero e Educação (GEPDGE). E-mail: erica-fnd@hotmail.com.

Valdelice Cruz Da Silva Souza

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Campus de Naviraí (UFMS/CPNV). Bolsista de Iniciação Científica CNPq. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento, Gênero e Educação (GEPDGE). E-mail: valczsouza@gmail.com.

Resumo: O propósito do presente estudo é investigar as representações sociais de familiares de crianças que estudam com professores homens em escolas públicas de anos iniciais do ensino fundamental no Estado de Mato Grosso do Sul. A pesquisa bibliográfica baseia-se em estudos relativos a questões de gênero e processo de desmasculinização e feminização do magistério. A pesquisa de campo, de natureza qualitativa, foi realizada por meio da gravação de entrevistas semiestruturadas, com oito familiares de crianças que estudavam com professores homens em quatro diferentes municípios do referido Estado. Os resultados indicam que as representações sociais dos participantes da pesquisa são diversas: para uns, os docentes do gênero masculino são vistos como instáveis, agressivos, desnaturados, voláteis, rígidos e enérgicos; para outros familiares, os professores homens representam a figura paterna, são amigos, organizados e providos de autoridade, bom senso e firmeza; alguns familiares ainda acreditam que o mais importante é a competência e formação profissional, não importando se os docentes são do gênero feminino ou masculino.

Palavras-chave: Professores homens. Gênero. Representações sociais.

THEY ARE UNSTABLE, AGGRESSIVE AND DENATURED OR HAVE AUTHORITY, COMMON SENSE AND FIRMLY? MEN IN EDUCATION AND SOCIAL REPRESENTATIONS

Abstract: The purpose of this study is to investigate the social representations of family members of children who study with male teachers in public schools in the early years of elementary school in the state of Mato Grosso do Sul. The literature review is based on studies of issues gender and process demasculinization and feminisation of the teaching profession. The field research, qualitative, was performed by recording semi-structured interviews with eight parents of children who studied with male teachers in four different districts of that State. The results indicate that the social representations of the survey participants are diverse: in some cases the male teachers are seen as unstable, aggressive, denatured, volatile, hard and energetic; for other family men teachers represent the father figure, are friends, organized and provided authority, good sense and firmness; some families still believe that the most important is the professional competence and training, whether teachers are female or male.

Keywords: Teachers men. Gender. Social representations.

Introdução

Desde o período da colonização do Brasil, em que os portugueses chegaram e já começaram a impor a sua cultura aos povos indígenas que aqui habitavam, houve o início de um processo de escolarização voltado aos meninos indígenas. Quem desempenhava a função de professor eram os padres Jesuítas, tratando-se de um período em que a educação escolar de crianças era desenvolvida por professores homens e para crianças do gênero masculino (SAVIANI, 2005). Somente com o tempo é que a educação escolar no Brasil passou a incluir as meninas e posteriormente mulheres professoras.

Por diversos fatores econômicos e sociais, no decorrer do século XX, os homens deixaram de se interessar pela profissão docente, enquanto que as mulheres passaram a ocupar esse espaço profissional, resultando no fenômeno que se tornou conhecido como processo de feminização ou desmasculinização do magistério (LOURO, 1997; GONÇALVES, 2009, MONTEIRO; ALTMANN, 2014).

Na atualidade, o que se percebe é que ainda há poucos docentes do gênero masculino trabalhando com crianças na escola e um número elevado de mulheres professoras. Em geral, a comunidade escolar costuma acreditar que se trata de um processo “natural” e que sempre foi assim, sem ter noção da evolução histórica que resultou na realidade que predomina em escolas de anos iniciais do ensino fundamental.

Diante dessa constatação, surge o interesse de melhor entender essa realidade, especialmente de como a comunidade escolar percebe essas questões de gênero que se encontram presentes na sociedade e, conseqüentemente, em âmbito escolar. Mas o que é

gênero? Será que a palavra gênero é sinônima de sexo feminino e masculino? Alguns estudos têm refletido sobre esses conceitos, tais como:

[...] as distinções sexo/gênero e natureza/cultura (nature/nurture), propondo que o gênero é produzido pela interação entre os aspectos corporal, sensorial e social, portanto, uma dimensão do erotismo e uma aprendizagem historicamente relativa. Foi Robert Stoller quem distinguiu sexo (o elemento natural, material e carnal) de gênero (os elementos psíquicos e psicológicos) em sua pesquisa sobre o transexualismo em meados da década de 1960. Essa virada conceitual saneou e dessexualizou o gênero, excluindo quaisquer associações com a luxúria do corpo e com o sexo (CARVALHO; RABAY, 2015, p. 120).

É possível perceber que sexo é entendido como o aspecto biológico, relativo ao corpo de homens e mulheres, enquanto que gênero refere-se à perspectiva cultural, ou a maneira pela qual determinados grupos de um contexto histórico e cultural compreendem como as pessoas devem se comportar de acordo com as suas características físicas sexuais.

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental (LOURO, 1997, p. 21).

A autora comenta que não apenas o sexo define o que é masculino e o que é feminino, mas também papéis sociais construídos sobre esses sexos e assim as relações criadas a partir dessas construções são o foco principal dos estudos de gênero.

[...] não deve, no entanto, levar a pensá-lo como se referindo à construção de papéis masculinos e femininos. Papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrarias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar. Através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas. Ainda que utilizada por muitos/as, essa concepção pode se mostrar redutora ou simplista. Discutir a aprendizagem de papéis masculinos e femininos parece remeter a análise para os indivíduos e para as relações interpessoais. As desigualdades entre os sujeitos tenderiam a ser consideradas no âmbito das interações face a face. Ficariam sem exame não apenas as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades, como também as complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos...) constituem hierarquias entre os gêneros (LOURO, 1997, p.23-24).

Para Louro (1997), pensar em gênero apenas com o foco na construção de papéis pode induzir ao erro de não levar em conta diversos aspectos importantes para a análise dessa categoria, tendo em vista a diversidade dos modos de viver a masculinidade e a feminilidade em determinados contextos sociais.

Ao afirmar que o gênero institui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe, ou a nacionalidade, por exemplo) pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a ideia é perceber o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o. O sujeito é brasileiro, negro, homem, etc. Nessa perspectiva admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros. Estas práticas e instituições “fabricam” os sujeitos. Busca-se compreender que a justiça, a igreja, as práticas educativas ou de governo, a política, etc. são atravessadas pelos gêneros: essas instâncias, práticas ou espaços sociais são “generificados”, produzem-se, ou “engendram-se”, a partir das relações de gênero (mas não apenas a partir dessas relações, e sim, também, das relações de classe, étnicas, etc.) (LOURO, 1997, p.25).

Os relatos da autora sugerem que pensar em gênero apenas como construção de papéis parece ser um pensamento problemático, porque assim como sociedade e suas instituições são perpassadas pelos gêneros, estes produzem de igual forma interferências nas instituições sociais. Logo, percebe-se que o gênero se apresenta em todas as instâncias e não apenas na construção de papéis sexuais e, dessa forma, tanto espaços quanto instituições são “generificados”.

Ao abordar sobre as relações entre os gêneros feminino e masculino, Rubin (1993) menciona sobre o novo paradigma o gênero, que diz respeito tanto a homens quanto a mulheres, que fez com que a mulher saísse do papel de coadjuvante da história e passasse a ser vista como um dos protagonistas principais. Enquanto no “estudo de mulheres”, focava-se na ideia de dominação masculina, nos “estudos de gênero” o foco foi direcionado para a dimensão relacional, caracterizando-se como uma das principais mudanças ocorridas com a emergência deste novo paradigma. A perspectiva relacional prevê que para entender um dos gêneros é necessário compreender também o outro, ou seja, para melhor entender as questões que envolvem o gênero feminino é importante conhecer também o masculino, visto que um não existe sem o outro.

Se essa nova perspectiva de gênero envolve a relação e não a divisão entre o feminino e o masculino, no âmbito do trabalho é comum haver funções que são mais atribuídas a homens ou mulheres, conforme relata Rubin (1993, p. 11):

A divisão do trabalho por sexo pode, deste modo, ser vista também como um “tabu” contra a mesmice entre homens e mulheres, um tabu dividindo os sexos em duas categorias reciprocamente exclusivas, e um tabu que exacerba as diferenças biológicas entre os sexos e que, em consequência, cria o gênero. A divisão do trabalho pode também ser vista como um tabu contra os arranjos sexuais diferentes daqueles que envolvem pelo menos um homem e uma mulher, impondo assim um casamento heterossexual.

É possível perceber que a divisão do trabalho por sexo utiliza principalmente o fator biológico para estabelecer a divisão de papéis. Em sua abordagem analítica, a autora usa o binômio sexo/gênero para ressaltar a dimensão cultural dessas diferenças. Para Rubin (1993, p. 11), “gênero é uma divisão dos sexos socialmente imposta”, sendo um “produto das relações sociais de sexualidade”.

Diante desses pressupostos, constata-se que a divisão do trabalho em várias instituições escolares não foge à regra, visto que as mulheres são maioria nas etapas iniciais da educação básica, porque geralmente é necessário educar e cuidar das crianças na escola e, historicamente, coube à mulher assumir esses “papéis” sociais de cuidar das pessoas. Nesse sentido, Louro (1997) salienta que no passado as mulheres não tinham vida social, viviam apenas a vida privada, limitada às funções do lar, tratando-se de um contexto marcado pela falta de “visibilidade”, em que as mulheres não tinham notoriedade, ficando excluídas da história e das ciências. Assim, retirar a mulher da “invisibilidade”, era trazê-la para a discussão, colocá-la de volta ao jogo, mostrando sua participação concreta na vida social, não a deixando apenas de pano de fundo para o “heroísmo” dos homens.

Quando a mulher finalmente sai da invisibilidade, ela passa a ocupar funções profissionais que de certa forma são semelhantes às que já desenvolvia em seus lares, como por exemplo, cuidar e educar de pessoas. Historicamente nas sociedades ocidentais, as funções de cuidar de crianças, enfermos, idosos, etc. sempre foram desempenhadas pelas mulheres, que também tinham que educar os filhos, cuidar do marido e de todas as tarefas do lar. Ao começar a trabalhar fora de casa, as mulheres passaram a assumir prioritariamente funções que eram semelhantes às que já fazia em casa, como ser professora, enfermeira, assistente social, entre outras. No caso da educação, quando elas começam a assumir mais intensamente a profissão docente, os homens gradativamente foram escolhendo outras profissões, resultando no processo de feminização do magistério, que predomina até a atualidade (GONÇALVES, 2009).

Evidentemente que as mulheres não abandonaram as atividades que já desempenhavam anteriormente, houve na verdade um acúmulo de funções por ter que trabalhar fora e continuar com as atribuições maternas e domésticas em suas casas. Na educação escolar, no entanto, houve uma boa aceitação a essa entrada das mulheres, a ponto de a sociedade passar a entender que elas é que têm maiores condições de educar crianças na escola, por ser uma extensão do papel de educadora dos filhos (LOURO, 1997; GONÇALVES, 2009).

Evidencia-se assim como ocorrem as transformações nas representações sociais da sociedade: o que anteriormente era uma função desenvolvida apenas por homens e vista como “natural”, passa ao longo do tempo a ser desempenhada predominantemente pelas mulheres, passando a vista também como “natural”, a ponto de parecer estranho ter homens trabalhando como professores de criança. Essas representações sociais, modificadas de acordo com o contexto histórico e social, são construídas coletivamente por determinados grupos, visando atender a um padrão de comportamento entendido como aceitável. Mazzotti (2008) reflete sobre o surgimento das representações sociais na atualidade:

Nas sociedades modernas, somos diariamente confrontados com uma grande massa de informações. As novas questões e os eventos que surgem no horizonte social frequentemente exigem, por nos afetarem de alguma maneira, que busquemos compreendê-los, aproximando-os daquilo que já conhecemos, usando palavras que fazem parte de nosso repertório. Nas conversações diárias, em casa, no trabalho, com os amigos, somos instados a nos manifestar sobre eles procurando explicações, fazendo julgamentos e tomando posições. Estas interações sociais vão criando “universos consensuais” no âmbito dos quais as novas representações vão sendo produzidas e comunicadas, passando a fazer parte desse universo não mais como simples opiniões, mas como verdadeiras “teorias” do senso comum, construções esquemáticas que visam dar conta da complexidade do objeto, facilitar a comunicação e orientar condutas. Essas “teorias” ajudam a forjar a identidade grupal e o sentimento de pertencimento do indivíduo ao grupo (MAZZOTTI, 2008, p. 21).

Mediante o relato do autor, evidencia-se que as representações sociais surgem da vivência do cotidiano e o que inicialmente são apenas opiniões, tornam-se gradativamente convenções ou teorias que devem ser incorporadas por todos que pertencem a determinados contextos sociais. Assim buscamos nas representações sociais uma forma de nos “localizar” no mundo à nossa volta, para então interagir com o outro e responder aos acontecimentos cotidianos criando teorias e as reformulando de acordo com as convenções sociais (JODELET, 1993)

Dessa forma, o conhecimento anterior vai se esvaindo, enquanto uma nova maneira de entender a realidade passa a predominar como verdadeira. Foi esse processo que ocorreu no âmbito da educação escolar, resultando na desmasculinização e feminização do magistério.

Castanha (2015) destaca uma das principais justificativas utilizadas por um inspetor de instrução pública quando as mulheres começam a atuar no magistério, contribuindo assim no processo de formação de representações sociais que continuam sendo válidas em pleno século XXI:

A mulher tem qualidades especiais para educadora e mestras; é muito superior ao outro sexo em clareza, doçura, imaginação, paciência, bondade, zelo e graça, o que constitui para com as crianças, sempre saudosas do carinho materno, uma espécie de atração para a professora, sujeitando-se elas as imposições do estudo, unicamente para satisfazê-la (CASTANHA, 2015, p. 202).

A partir da inserção da mulher na área educacional, o homem deixa de ser visto como o ideal para atuar nas etapas iniciais da educação básica, fazendo com que surjam novas normas sociais e, conseqüentemente, novas representações sociais relativas à profissão docente, que se modifica e passa a ser entendida como profissão feminina.

Essa mudança não ocorre por acaso, ela advém de diversos acontecimentos sociais, históricos e políticos, que produzem mudanças na sociedade e a escola não passa ilesa, por ser parte de um contexto social. Assim, a opinião dos familiares dos alunos torna-se relevante para compreender como se formam e quais são as representações sociais predominantes na escola, sobre o trabalho desempenhado pelos profissionais da educação.

Diante do exposto, destaca-se que o presente estudo tem por objetivo identificar as representações sociais de familiares de crianças que estudam em escolas públicas de anos iniciais do ensino fundamental no Estado de Mato Grosso do Sul, com docentes do gênero masculino, acerca do trabalho desenvolvido por professores homens nesta etapa da educação básica.

Metodologia

Para a realização da pesquisa, de natureza qualitativa, foram selecionados quatro municípios de diferentes regiões do Estado de Mato Grosso do Sul onde havia professores do gênero masculino trabalhando em turmas de anos iniciais do ensino fundamental. Primeiramente, foram feitos contatos por telefone, através dos quais foram escolhidos os

municípios tanto pela localização, quanto pelas suas especificidades, como ser de região de fronteira, ou ser a maior cidade e capital do Estado, etc. Dessa forma, os integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa em Desenvolvimento, Gênero e Educação (GEPDGE) realizaram a coleta de dados nos municípios de Campo Grande, Corumbá, Itaquirai e Tacuru, com familiares de crianças matriculadas em escolas públicas e em turmas de docentes do gênero masculino.

Para a realização da pesquisa em questão utilizamos as entrevistas semiestruturadas, segundo Duarte (2004) não necessariamente pela pesquisa ser qualitativa precisa-se realizar entrevistas, mas elas ficaram marcadas como se uma não existisse sem a outra, ainda segundo o autor há determinadas situações que não são indicadas as entrevistas, principalmente quando comprometem o sujeito a ser entrevistado e há casos em que elas são fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa, sendo este o caso da presente pesquisa.

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p. 3).

Justifica-se assim a utilização de entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados, tendo em vista que o que queremos analisar são as representações sociais dos familiares e isso envolve valores e crenças, para isso foi utilizado o gravador, tornando-se possível coletar as informações com o máximo de veracidade e aproveitamento do material empírico em questão. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas, sistematizadas e analisadas, havendo muitas informações por terem sido oito sujeitos investigados (DUARTE, 2002).

À medida que se colhem os depoimentos, vão sendo levantadas e organizadas as informações relativas ao objeto da investigação e, dependendo do volume e da qualidade delas, o material de análise torna-se cada vez mais consistente e denso. Quando já é possível identificar padrões simbólicos, práticas, sistemas classificatórios, categorias de análise da realidade e visões de mundo do universo em questão, e as recorrências atingem o que se convencionou chamar de “ponto de saturação” (DUARTE, 2002, p. 145).

Os dados da pesquisa foram organizados por assuntos, para facilitar a análise e discussão dos resultados. A abordagem teórica utilizada para fundamentar a análise dos resultados baseia-se nos estudos de gênero, incluindo Louro (1997), Ramos (2011), Rabelo (2013), além da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2012).

Quanto aos sujeitos que participaram da pesquisa, eles foram escolhidos aleatoriamente, cujas entrevistas foram gravadas no momento em que eles iam até a escola, no início ou final das aulas, para levar ou buscar as crianças. Entre os 8 sujeitos entrevistados, 5 eram mulheres e 3 eram homens que foram selecionados casualmente, não houve a intenção de fazer um recorte específico de gênero, mas sim, ver as representações sociais dos familiares das crianças. Conforme descrições do Quadro 1.

Quadro – 1: Perfil dos Entrevistados

Sujeitos	Relação Parental com a criança e configuração familiar (quem mora na mesma casa)	Idade em anos	Escolaridade Profissão (do responsável)	Sexo da criança	Idade da criança em anos	Ano em que a criança estuda
Avó	Avó	45	Pós-graduada	Menino	7	2º Ano
	Pai, mãe e filho. Avó mora próximo.		Professora			
Mãe 1	Mãe	35	Ensino fundamental incompleto	Menino	12	5º Ano
	Pai, mãe e quatro filhos.		Doméstica			
Mãe 2	Mãe	43	Pós-graduada	Menino	8	5º Ano
	Mãe e três filhos.		Do lar			
Mãe 3	Mãe	35	Ensino Superior	Menino	11	4º Ano
	Mãe, pai e dois filhos		Monitora			
Mãe 4	Mãe	35	Ensino fundamental incompleto	Menina	7	2º Ano
	Mãe, pai e filha. Dois filhos moram com uma tia.		Doméstica			
Pai 1	Pai	30	Ensino médio incompleto	Menina	7	2º Ano
	Pai, mãe, filha, e avô paterno.		Motorista			
Pai 2	Pai	42	Ensino Superior incompleto	Menino	7	2º Ano
	Pai, mãe e três filhos		Afastado devido a um acidente			
Pai 3	Pai	39	Ensino Superior	Menino	10	5º Ano
	Pai, mãe, filho.		Farmacêutico			

Fonte: Autoras (2016).

Resultados e Discussões

Ao realizar esta pesquisa verificamos os diferentes pontos de vista em relação às atividades dos professores homens nos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim faremos uma análise da coleta de dados obtida por meio de entrevistas nos municípios de Tacuru, Itaquiraí, Campo grande e Corumba.

Dessa forma, os familiares foram questionados sobre a reação que tiveram quando souberam que um professor homem trabalharia com as crianças e todos afirmaram que não tiveram nenhuma reação contrária, por entender que homens e mulheres são capazes de exercer este papel de educador de crianças. A avó de um menino que possui uma pós-graduação e já atuou na área da educação salienta:

Eu vejo assim, minha opinião profissional e como família, né, que a partir do momento que é professor, não tem a questão de gênero. Ali é o profissional, né. Como por exemplo, você vai pra a faculdade, você vai para o ensino médio, você vai para o 6º ao 9º ano... Enfim, independente do grau que você está estudando, se ele é homem ou se ele é mulher, é gênero (AVÓ).

Diante da resposta acima e dos demais participantes da pesquisa, foi possível perceber que, para a maioria, o trabalho realizado por professores homens é entendido como positivo e que o desempenho deveria ser visto pelo aspecto profissional independentemente do gênero ou sexo do indivíduo, considerando também o processo de formação docente “Dependendo do profissional, não tem nada a ver né, eu acho ótimo, né [...] Tem profissional que é bom, tem profissional que é..., vai depender do profissional, independente do sexo” (PAI, 3); na mesma linha de raciocínio a avó se manifesta: “Então assim, eu acho que o sexo em si, não influi na capacidade do profissional, né [...] Se ele estudou, ele se capacitou pra aquilo, então ele é capaz, independente do sexo, por exemplo, se eu sou mulher, sou professora né, eu vou lidar com meninos”.

Igualmente a Mãe 1 menciona que não há reclamações por parte dos alunos sobre o trabalho realizado: “Bom porque eles [alunos] nunca reclamam do professor. O meu [filho] nunca reclamou do professor. Em minha opinião está bem, né. Eu sempre venho, eu sempre estou na escola e as crianças nunca reclamaram”. De forma parecida a Mãe 2 argumenta:

Tirando por base as minhas crianças, eu posso dizer que eles [professores homens] trabalharam muito bem, é... não houve discriminação, não houve comentários maldosos, não houve negação né. Vamos dizer no termo, “Ah porque são professores homens!” Não! Não existiu isso. Muito tranquilo sabe. E a gente tem uma abertura muito grande com toda a escola, então a gente conversa muito com eles. Se eles precisam de alguma coisa, eles têm que pegar informação comigo, sobre as crianças, né, principalmente os menores. Mas eu acho assim, num contexto geral, todos aceitam bem, todos, eu não vejo assim, não teve essa, questão de preconceito (MÃE 2).

Continuando, a Mãe 4 enuncia: “pra mim achei muito bom, achei muito interessante [...] Pelo carinho, pelo respeito que ele passa para os alunos, pela educação, disciplina, que ele

tem pulso firme”. Enquanto isso o Pai 2 reflete: “Eu acho que o estudo tem aperfeiçoado né, antigamente parecia ser uma tarefa só pra mulher, mas hoje em dia o homem já está suprindo esse lado, não existe mais trabalho específico pra homem, trabalho pra mulher né, está bem dividido”. Por outro lado, houve um caso de familiar com ideias diferentes sobre a atuação de professores homens nos anos iniciais do ensino fundamental:

Vou falar pra você, homem é mais difícil de trabalhar, não tem muita paciência, eu acho que homem pra mim não é bom não, pra mim não é, não tem..., não serve pra lecionar. Pra mim particularmente eu acho que não [...] É que tem certas situações que ele não vai saber resolver, porque têm muitas meninas, menina é mais diferente do que guri, então tem coisas que ela fala que... se tá entendendo? Mas não é nada contra, mas eu sou mais mulher do que homem. Em minha vida inteira só tive um professor homem, o professor X só, ele era um cara quieto, mas a gente sabia da vida dele. Ia para o baile, bebia, tomava cachaça, fumava, a gente via que ele era uma cara totalmente... tá ligado? Era assim, instável! Qualquer coisinha acho que ele estava bravo, ficava bravo. Por isso que eu, eu desde aquela época que eu tive contato com ele foi desse jeito e eu não gostei, entendeu? Então acho que eles são instáveis, entendeu? Eles são mais agressivos também. E criança é espoleta, se tá entendendo? Pode vim acontecer alguma coisa, ele pode perder o controle... Já mulher não, mulher já manda tirar da sala, é mais tranquila. Primordial pra mim (PAI 1).

As ideias desse pai estão relacionadas a uma experiência negativa que ele teve no passado com um docente do gênero masculino, porém também é fruto de uma sociedade machista, que acredita ser a mulher a mais adequada para trabalhar com crianças e que o homem deve se ocupar de outras profissões na sociedade, que são vistas como masculinas. (CASTANHA, 2015).

Uma das mães entrevistadas também destaca aspectos que ela considera importante no trabalho desenvolvido por docentes do gênero masculino.

[...] eu acho que um professor sendo do sexo masculino na sala de aula ele faz toda diferença [...] Por que as crianças das turmas que ficam no 4º e 5º ano eles respeitam mais [...] Eu não sei por que igual o guarda aqui, o guarda aqui, tem uma inspetora a tarde e um guarda de manha né, é você vê mesmo sendo rígido os dois a diferença de ser homem ou mulher é muito grande. Você vê a diferença (MÃE 3).

Enquanto que nos anos iniciais do ensino fundamental a resposta da Mãe 3 foi positiva, inclusive enaltecendo o trabalho do docente masculino nessa fase, ela ressalta que se fosse com crianças menores, ela já teria opinião diferente.

Eu acho que no caso da educação infantil fica um pouco eu acho que incomodo, por que como que ficaria tomando conta de crianças, nada contra, mas eu falo assim como que ficaria tomando conta de crianças de berçário, na preocupação de troca de

dar um banho [...] Eu acho que seria por algum momento constrangedor [...] Que existe um dos nossos professores aqui nessa escola que trabalha na creche lá, mas ele é um amor de pessoa muito atencioso e tudo, mas eu falo assim que nessa parte de maternal eu acho que seria, um pouco complicado [...] Isso, eu acho que a partir do momento do Jardim do pré eu acho que não teria problema, mas no maternal no berçário eu acho que fica... (MÃE 3).

Percebe-se na fala do Pai 1 e Mãe 3 evidências da cultura machista impregnada nos discursos sobre a docência masculina, principalmente com crianças pequenas, justificando que a figura feminina “naturalmente” é mais paciente e tem mais jeito para os cuidados com a higiene das crianças, conforme relata Ferreira (2015, p. 159): “[...] é preciso lembrar também, que as características feminizadas foram transferidas ao ofício docente, de tal maneira que estudos sobre sua história recente revelam [...] um exercício profissional marcado por uma extensão da casa ao trabalho”.

Em seguida, foi indagado sobre a relação do professor homem com as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental e a maioria dos familiares afirma ser um relacionamento normal, baseados no respeito e outros fatores que demandam da relação professor aluno, como fica explícito nas falas a seguir:

Normal. Normal assim, né, porque o professor tem que ter dentro da sala de aula, a postura dele. E ao mesmo tempo em que ele tem postura, ele tem, como que eu vou te dizer..., ele tem a postura, tem o domínio de sala, o carisma..., consegue controlar a sala, consegue brincar com a sala, consegue passar carinho, ao mesmo tempo passar informação dos conteúdos, das atividades, passa carinho atenção, né. Eu acho que isso é uma conquista de aluno com o professor mesmo (MÃE 2).

Por outro lado, uma das entrevistadas relatou uma situação em que ela desaprova a atitude do professor do gênero masculino, por ele ser mais rígido, colocar as crianças de castigo e muitos familiares não gostarem dessa forma de atuação.

Pelo que eu conheço é assim: não é daqueles professores assim que “Oh!” Porque tem muita criança que apronta né, que bate... E muitas vezes ele pega e coloca de castigo, se a criança bateu na outra criança, ele coloca de castigo. E tem mães que não gosta e eu também não acho a disciplina dele muito boa (MÃE 4).

Muitas vezes ter um professor homem trabalhando com crianças de anos iniciais do ensino fundamental causa inquietações devido à postura desses profissionais em relação à indisciplina dos alunos, desqualificando o trabalho realizado. Nesse sentido, Rabelo (2013, p. 909) ressalta: “[...] o professor homem torna-se um corpo estranho nas séries iniciais do ensino fundamental”. Assim, é necessário que a docência masculina seja refletida e

pesquisada a fundo, pois “[...] ao enfatizar as vozes femininas nas atuais investigações educacionais, corre-se o risco de desconhecer o pensamento dos homens que se enveredam pelo magistério e o processo de adaptação/recriação do masculino no ambiente escolar”. A autora acrescenta que com o conhecimento sobre essa temática o professor homem deixaria de ser visto como o “corpo estranho” em âmbito escolar (p. 909).

Quando o assunto se referiu ao aspecto pedagógico dos professores homens, sobre o que e como eles ensinam e quais atividades são trabalhadas, a Avó de menino indica neutralidade em relação ao gênero dos professores: “Eu acho que assim, profissionalmente o pedagógico, quando o professor ele é bom, ele é bom em qualquer lugar, né. Então independente do gênero, se ele é bom, ele é bom, não importa o sexo”. Já a Mãe 3 relata os esforços do professor para trabalhar a leitura com os alunos e manter a continuidade dessas atividades no decorrer do ano letivo: “Ele sempre procura observar o tempo que ele tem para nada fugir do controle. Sempre que ele começa o trabalho ele procura chegar ao fim”. O Pai 1 também relata os esforços para o professor ensinar da melhor forma o possível: “O professor manda pra mim umas tarefas que ela [criança] tá mais precisando. Ele manda pra mim, aí eu faço ela treinar, treinar, treinar, até aprender, e aí ela fica de boa”.

Em contrapartida, o Pai 3 relata sobre a exigência acerca das tarefas e disciplina: “Ele tá exigindo bastante. É tarefas né, bastante tarefas e o comportamento dentro da sala também. Essa questão do comportamento, ele exige bastante. Sempre participo das reuniões e o meu filho também me passa, né”.

Tais respostas indicam que o trabalho do professor homem é seguido e percebido de perto em suas atividades cotidianas pelos familiares, sejam nas atividades pedagógicas, seja na forma como o professor se relaciona com os alunos, ou ainda nas questões de comportamento, como relata Mãe 2: “Eu acredito que hoje, o relacionamento de alunos com os professores, né, gênero masculino, tende muito a buscar de repente até uma paternidade né, um amigo, a gente também tem que ter um cuidado”. Ramos (2011), por meio da realização de algumas pesquisas com crianças de educação infantil, constatou que costuma haver essa relação da profissão docente com a paternidade. O autor considera que se tratam de representações sociais que estão presentes no cotidiano escolar e na sociedade.

Outra representação frequentemente produzida a respeito da presença desses docentes na educação infantil é aquela que se aproxima do campo da psicologia e trata de maneira positivada a interação que professores do sexo masculino

estabelecem com as crianças pequenas. Nesse caso, prevalece o caráter compensatório quando a criança cria um vínculo mais estreito com uma figura masculina, especialmente se essa criança é privada no ambiente familiar da figura paterna e convive apenas com pessoas do sexo feminino. Desta maneira, a presença masculina é vista como necessária e positiva ao desenvolvimento emocional da criança (RAMOS, 2011, p. 21).

Embora a autora comente sobre a educação infantil, o relato da Mãe 2 indica que também com crianças maiores há esse tipo de representação social relacionada ao trabalho desenvolvido por docentes do gênero masculino com a paternidade. Quanto às primeiras representações sobre o trabalho de professores homens, Louro (1997) destaca a autoridade, bom senso, firmeza, bondade, entre outras, estando todas relacionadas a princípios religiosos e principalmente aos homens.

Católicos e protestantes, na disputa de fiéis para suas igrejas (e em suas disputas com os nascentes estados), investirão na conquista das almas infantis e, para bem realizar essa missão, irão se ocupar, com um cuidado até então inédito, da formação de seus professores, sejam eles pastores, padres ou irmãos, esses religiosos acabam por constituir uma das primeiras e fundamentais representações do magistério [...] Afeição e autoridade, bom senso, firmeza e bondade, piedade e saber profissional são algumas das qualidades que lhes são exigidas (LOURO, 1997, p. 92-93).

Os participantes da pesquisa, ao serem indagados sobre a possibilidade de escolher uma turma sob o comando de uma professora mulher ou de uma turma sob o comando de um professor homem, responderam: “Acho que levaria em conta a capacidade do professor, o profissionalismo e o pedagógico dentro da sala de aula. Eu mesma, fui alfabetizada na primeira série antiga, por um professor e nunca me esqueci dele” (AVÓ). Outra participante, Mãe 3, fala de ter preferência por professores que já conhece: “Se eu tivesse opção entre o professor J. e uma outra professora, conhecendo o trabalho dele, a gente escolhe quando conhece o trabalho”. A Mãe 4 argumenta: “Não escolheria, só se eu soubesse uma coisa dele, aí já é outra coisa... Mas assim, quando o diretor contrata, ele faz uma reunião, chama todos os pais, conversa, explica quem é, apresenta o professor, o currículo do professor... Essa é uma atitude importante do diretor”. O Pai 2 também salienta: “Não, acho que não faria nenhuma escolha. É como eu falei no início né, acho que está bem dividido, não tem uma profissão para homem outra para mulher”.

Por outro lado, alguns participantes disseram que os pais ou responsáveis, de forma geral, optariam pelas mulheres, mas que eles próprios não tinham preferência, poderiam ser docentes de ambos os gêneros:

A maioria iria optar por uma mulher, eu acho assim bem sinceramente. Não no meu caso. Então eu acho que hoje se eu falar “Ah, você é preconceituosa por colocar seus filhos para estudarem com professoras mulheres!” Não é assim, mas a gente pode levar também, para aquele lado de que a mulher é mais tato com crianças pequenas, séries iniciais, vamos falar lá até o 3º ano né, pré, maternal, pré, 1º, 2º e 3º ano, vamos dizer que, a mulher ela vai ter um tato maior com as crianças né. Seria obvio se existisse isso a mulher, mas eu não escolheria no caso se a pessoa tem competência, ela tem competência (MÃE 2).

Dentre eles há também o caso do Pai 1, que escolheria a professora mulher e acredita que a maioria dos familiares fariam o mesmo. “Na minha opinião é unânime, a professora ensina mais, vou deixar ela [criança] com a professora. E isso é universal né, todo mundo, todo mundo mesmo vai votar nas mulheres”. Com essa convicção de que todos optariam pela professora mulher, o Pai 1 ainda argumenta: “[...] a mulher é mais delicada, mulher é mais tudo, é mais mãe né, homem não tem isso, homem é desnaturado, homem é preocupado com outras coisas”. Nesta fala se evidenciam as características atribuídas a homens e mulheres, mostrando que a mulher era mais preparada para a educação de crianças pequenas. No entanto, não é bem assim, homens e mulheres devem ser igualmente responsáveis pela educação das novas gerações, e não apenas ocupar papéis que lhes são impostos pela sociedade.

Ambos são responsáveis pela mudança e pela igualdade de gênero: tanto as mulheres que lutam pelo término de sua subalternização na sociedade, quanto os homens que não reproduzem o papel de dominante e subvertem, de alguma forma, esses valores. No entanto, em geral, ambos assumem modelos de comportamento que lhes são socialmente impostos como se fossem naturais, partilhando pressupostos e contribuindo para acentuar a diferença de gênero. A masculinidade e a feminilidade são construídas na interação entre os sexos. Se ambos partilham os estereótipos e contribuem para a desigualdade tanto reprimindo quanto construindo modos de ser, se cada um contém o sexo oposto, é possível questionar as regras que tentam fixar o masculino e o feminino a partir dessa construção do ser, indagando sobre as relações de poder que os formulam (RABELO, 2013, p. 911).

Quando o assunto foi a respeito dos pontos positivos e negativos sobre o trabalho dos professores homens, a Avó enfatizou: “[...] tanto homem como mulher, tem pontos positivos e negativos, como profissional e não como gênero, né. Eu acho que é meio termo, não tem assim, como avaliar”. A Mãe 1 destacou apenas pontos positivos acerca dos incentivos e dos ensinamentos: “Na minha opinião é bom e ele sempre está assim, sempre educando, ensinando. Incentiva bastante as crianças a fazer as coisas boas”.

Em contrapartida, a Mãe 2 fala principalmente sobre os pontos negativos: “[...] sabe o quê que eu penso que estaria puxando para um lado discriminatório, porque ele é um professor homem e como que um professor homem vai levar minha filha ao banheiro?” Paralelamente, a entrevistada destaca diversos aspectos que ela considera positivos ao ter professores homens trabalhando com crianças:

Eu acho que ponto positivo seria mesmo o fator de estar na presença de uma figura que não seja mulher, e ali a criança vai ter assim uma posição de respeito maior, ou ela não vai respeitar mais. Ou nesse caso, a criança respeita com mais facilidade quando a figura é masculina. Quando a figura é feminina aí ele faz aquele jogo de cintura todo pra levar na manha, porque dobra a mãe pelo meio. Se você quer alguma coisa e a mãe não te dá, você vai lá e tenta conquistar. Com a professora na sala de aula você faz um charminho e ela cai no seu charminho, você a conquista. Já o professor vai ser mais difícil de você chegar e fazer um charminho com ele. Eu falo um charminho no sentido assim: “- Olha professora eu não fiz a tarefa hoje porque eu esqueci.” “- Ah, muito bom, esqueceu a tarefa, e agora? O quê que a gente vai fazer?” E aí a criança já vai buscar uma resposta e a professora fala “- Ah, você esqueceu a tarefa? senta lá e faz agora!” Entendeu porque a gente sempre vai querer...? O professor homem de repente ele pode cobrar, ou tanto ele pode dar também essa canja, vamos dizer assim, mas eu acredito que a figura, o ponto positivo de ser homem, vai impor um pouco mais de respeito. A criança pode até aprender coisas que ela não aprende em casa, entendeu? (MÃE 2)

A fala dessa mãe se entrelaça a muitos estereótipos que são utilizados diariamente na sociedade, a criança pode até enganar a mãe ou a professora, já o pai é mais difícil e por esse motivo o professor homem desempenha a sua função docente com maior rigidez.

Também a Mãe 3 aponta como pontos positivos o trabalho feito pelo professor: “Positivo é o trabalho que ele faz que ele desempenha muito bem, com a ajuda da coordenação da direção dos materiais com tudo”. Em seguida aponta indiretamente que o ponto negativo seria o trabalho do homem com crianças muito pequenas: “O que eu acho no caso, que não seria tão negativo, mas é o professor tal tomando conta do berçário e do maternal. Isso, porque fica constrangedor pegar uma menininha pra dar um banho”. Em seguida ela ressalta que em outras fases da educação não teria problemas em ter docentes do gênero masculino.

A Mãe 4 também valoriza como ponto positivo a disciplina “[...] ele é pulso firme, sabe disciplinar não é daqueles que só passa a mão na cabeça da criança, tem disciplina”. E os pontos negativos interessante estão ligados a essa disciplina, “[...] a criança estressa mesmo, muitas vezes coloca de castigo e tem mãe que não gosta. Teve mãe que não gostou, chamou a atenção e agora ele chama a coordenadora pedagógica”. Para o Pai 1, a maior

preocupação está relacionada à falta de controle masculino “Considero lógico. A minha grande preocupação é que eles são voláteis, nós somos voláteis e nós perdemos o controle muito rápido, não adianta, então é estranho. Eu prefiro mais mulher, não adianta”. E ao lembrar os pontos positivos novamente, ressalta o receio que tem do descontrole masculino: “Eles são atenciosos, eles são bons e tudo, mas eu estou falando pra você que tenho meu grande medo é o seguinte, uma turma muito volumosa, de ele vir a perder o controle, pensando que tá falando com alguém e tá no meio da sala de aula”. Finaliza com o seguinte argumento: “Só isso, mas o restante pra mim é tudo de boa, é normal, tudo igual. Eles sabem lecionar”, indicando que os pontos negativos para ele são mais fortes que os positivos.

Já o Pai 2 relativiza a situação em vez de mencionar pontos negativos e positivos. Ele diz que os dois profissionais da educação são importantes, pois nas diferentes fases de formação, meninos e meninas necessitam dos diferentes profissionais: “Nós homens quando adquirimos uma certa idade é mais fácil para o homem falar direto para o menino, para o rapaz. Então tem certos momentos né, que é bom professora mulher e também certos momentos são bons o professor homem”. Por sua vez, o Pai 3 não aponta pontos negativos, apenas fala rapidamente do que acha positivo no trabalho dos homens, que para ele é a rigidez.

Essas várias questões perpassam o cotidiano da docência masculina nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois ela não é vista como familiar aos sujeitos, para nossa compreensão podemos buscar em Moscovici a reflexão sobre o conceito do “familiar” e “não familiar”, para entendermos onde essas considerações influenciam nossa temática

Aceitar e compreender o que é familiar, crescer acostumado a isso e construir um hábito a partir disso, é uma coisa; mas é outra coisa completamente diferente preferir isso como um padrão de referência e medir tudo que acontece e tudo que é percebido, em relação a isso [...] mas essa consciência é usada também como um critério para avaliar o que é incomum, anormal e assim por diante. Ou, em outras palavras, o que é não familiar (MOSCOVICI, 2012, p. 55).

Finalizando, ao comentar se deveriam ter mais professores homens trabalhando com crianças, a Avó enfatiza: “Desde que quem esteja atuando goste daquilo que faz, independente de gênero. O mais importante é gostar da profissão. Às vezes pode ser uma professora mulher, mas se ela não gosta, né, se torna amarga, e ainda por cima, transfere isso para o aluno”. Já a Mãe 3 salienta: “Eu acho que os professores homens tinham que trabalhar em todas as áreas, né. Eu acho até que tem muito poucos homens de 1º ao 5º ano. Eu acho que teria que ter um

projeto que estimulasse, que incentivasse a ter mais homens professores”. Também o Pai 2 esclarece: “Nós também somos capacitados pra ensinar as crianças, nós homens somos capacitados, né”. De maneira geral, os entrevistados sugerem que primeiramente o importante é gostar do que faz, em segundo que homens têm que trabalhar em todas as áreas, e em terceiro que o homem é capaz de lecionar.

Houve também um apontamento importante acrescentado pela Avó, ao final da entrevista, voltado à relação existente entre a escola e sociedade, em que há uma interligação e interferência dos acontecimentos existentes na sociedade, que exercem influência na escola. “Eu acho que a escola é o reflexo da sociedade, né, tudo que acontece lá fora, reflete aqui né, despona aqui, estoura aqui dentro da escola, né” (AVÓ).

Dessa forma, é importante lembrar que a escola tem um importante papel no processo de construção das representações sociais e também interfere na formação das pessoas, conforme relata Ramos (2011, p. 95): “[...] a escola não apenas transmite conhecimentos, nem somente os produz, mas também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero e de classe”. Desse modo, muitas vezes a escola está mais comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida, sem se preocupar em compreender as diferenças e discriminações produzidas em seu interior.

Considerações finais

Por meio da pesquisa realizada com os familiares de crianças que estudavam com professores homens em escolas públicas do Mato Grosso do Sul, foi possível perceber que inicialmente os participantes da pesquisa não demonstraram reações contrárias ao saberem que as crianças teriam aulas com professores homens. Contudo, ao longo das entrevistas alguns familiares foram demonstrando que não estavam tão à vontade com a situação e que não achavam viável ter docentes do gênero masculino trabalhando com crianças.

As representações sociais predominantes entre os participantes da pesquisa são diversas: para uns os docentes do gênero masculino são vistos como instáveis, agressivos, desnaturados, voláteis, rígidos e enérgicos; para outros familiares os professores homens representam a figura paterna, são amigos, organizados e providos de autoridade, bom senso e firmeza.

Alguns entrevistados destacaram a capacidade dos professores e formação profissional como sendo mais importante, em detrimento do gênero, ou seja, desde que desenvolvam as funções docentes com competência, não importa se os professores são homens ou mulheres.

Outros entrevistados destacaram que o fato de os docentes do gênero masculino terem posturas mais rígidas e enérgicas, é considerado positivo porque as crianças respeitam mais. Enquanto que para outros, essa mesma postura é vista como negativa, porque o professor deixa os alunos de castigo e os familiares não aprovam esse tipo de atitude profissional.

De forma geral, não se percebeu problemas nas escolas públicas investigadas pelo fato de terem professores homens atuando com crianças. Embora sendo minoria e havendo alguns familiares que ainda tenham preferência por professoras mulheres, em âmbito geral há uma boa aceitação por parte da comunidade escolar. Os resultados da pesquisa sinalizam que, da mesma forma em que foram construídas, é possível desconstruir as representações sociais e predominar a ideia de que homens e mulheres têm condições de conjuntamente contribuir com a formação escolar das novas gerações.

ANEXO 1

Roteiro para realização de entrevistas semiestruturadas com pais ou responsáveis por alunos que estudam com professores homens nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas do Estado de Mato Grosso do Sul

- a) Identificação: relação parental com a criança, idade, gênero, escolaridade, profissão.
Quem mora em sua casa?
- b) Em qual ano a criança está estudando atualmente?
- c) Quem e quantos são os professores que trabalham com a criança na escola atualmente?
- d) Em anos anteriores a criança já estudou com professores homens? Explique.
- e) Qual foi a sua reação ao perceber que a criança estudaria com professor homem?
- f) Levando em consideração que o(a) aluno(a) estuda com professor homem, qual é a sua opinião sobre o trabalho de homens como professores de crianças?
- g) E como é o relacionamento desse professor com as crianças da turma?
- h) E como é a prática desse professor: as atividades, o que ensina?
- i) Na hipótese de haver duas turmas do mesmo ano, uma sob o comando de um professor homem e outra sob o comando de uma professora mulher, as famílias optariam por uma das turmas? Por quê?
- j) O que você vê como pontos positivos e negativos de homens trabalhando com alunos do Ensino Fundamental?
- k) Há alguma questão sobre esta temática que não foi comentada e que você gostaria de acrescentar?

Referências

- CARVALHO, M. E. P.; RABAY, G. Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil. *Estudos Feministas*. Florianópolis, v. 23, n. 1, jan./abr. 2015, p. 119-136.
- CASTANHA, A. P. O processo de feminização do magistério no Brasil do século 19: coeducação ou escolas mistas. *Hist. Educ.* Porto Alegre, v. 19 n. 47. 2015. p. 197-212.
- DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar. Curitiba, PR, n. 24, p. 213-225. 2004. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf>. Acesso em 12 fev. 2016.
- _____. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, SP, n. 115, p. 139-154, mar. 2002. Disponível em: <http://unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_qualitativa_reflexoes_sobre_o_trabalho_de_campo.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2016.
- FERREIRA, M. O. V. Feminização e “natureza” do trabalho docente: Breve reflexão em dois tempos. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 16, jan./jun. 2015, p. 153-166.
- GONÇALVES, J. P. **O perfil profissional e representações de bem-estar docente e gênero em homens que tiveram carreiras bem-sucedidas no magistério**. 2009. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC/RS, Porto Alegre, 2009.
- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Ed.). **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989, pp. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves Mazzotti. UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 1993.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MAZZOTTI, A. J. A. **Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação**. Revista Múltiplas Leituras, v.1, n. 1. 2008.
- MONTEIRO, M. K.; ALTMANN, H. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, SP, v. 44, n. 153, jul./set., 2014, p. 720-741.
- MOSCOVICI, S. **O fenômeno das representações sociais**. In: MOSCOVICI, Serge. Representações Sociais: Investigações em psicologia social. 9. ed. Petrópolis: Vozes. 2012
- RABELO, A. O. Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, SP, v. 39, n. 4, p. 907-925, out/dez. 2013.
- RAMOS, J. **Estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte - MG**. 2011, 139f. Tese (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. PUC/ MG. Minas Gerais, 2011.
- RUBIN, G. **O tráfico de mulheres: notas sobre a —economia política do sexo**. Recife. S.O.S. Corpo. 1993. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/1919>. Acesso em 03 de maio de 2014.
- SAVIANI, D. **Pedagogia historicocrítica: primeiras aproximações**. 9ª ed. Campinas, Autores Associados, 2005.

Recebido em: 08/09/2016.

Aceito em: 01/06/2017.