



REVISTA

Cadernos de Educação

FaE | PPGE | UFPel

ARTIGO | Fluxo contínuo

O ser homem na formação e na profissão docente: questões de identidade e gênero

Being a man in education and in the teaching profession: identity and gender issues

Ser hombre en la educación y la profesión docente: cuestiones de identidad y género

Marcos Daniel Pereira Rodrigues
Cândida Beatriz Alves

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi compreender construções de gênero que reverberam na escassez masculina na formação e na atuação docente junto a crianças na atualidade. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e com quatro estudantes de Licenciatura em Pedagogia. Após a análise de conteúdo, chegou-se a quatro categorias: escolha profissional, docência como dom, formação docente e as principais dificuldades dos docentes homens na educação. Percebeu-se que a profissão ainda é atravessada por fortes estereótipos de gênero.

Palavras-chave: gênero; docência; identidade profissional; formação docente.

ABSTRACT

The objective of this work was to understand gender constructions that reverberate in the male scarcity both in training and in teaching activities with children today. Semi-structured interviews were carried out with four teachers from the initial grades of Elementary School and with four Pedagogy Licentiate students. After the content analysis, four categories were arrived at: professional choice, teaching as a gift, teacher training and the main difficulties of male teachers in education. It was noticed that the profession is still crossed by strong gender stereotypes.

Keywords: gender; teaching; professional identity; teacher education.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo fue comprender las construcciones de género que repercuten en la escasez masculina en la formación y en las actividades docentes con los niños hoy. Se realizaron entrevistas semiestructuradas con cuatro docentes de los grados iniciales de la Enseñanza Fundamental y con cuatro estudiantes de Licenciatura en Pedagogía. Tras el análisis de contenido se llegó a cuatro categorías: elección profesional, docencia como don, formación docente y principales dificultades de los docentes varones en la educación. Se percibió que la profesión aún es atravesada por fuertes estereotipos de género.

Palabras-clave: género; enseñanza; identidad profesional; formación de profesores.

Introdução

Quais as principais razões para a escassez de homens na profissão docente, em especial na atuação junto a crianças? Nas últimas décadas, diversas pesquisas têm sido desenvolvidas para responder a essa pergunta, mas é sobretudo a partir dos anos 2000 que elas se intensificam (FARIA, 2006; LOURO, 2004; SAYÃO, 2010; VIANNA, 2002). Em outras palavras, busca-se compreender de que modo relações de gênero impactam em escolhas profissionais e na presença masculina no espaço escolar.

Pode-se dizer que o interesse crescente pela compreensão do processo de feminização do magistério à luz do potencial heurístico do conceito de gênero é concomitante ao aumento do debate, na sociedade ocidental, sobre as desigualdades enfrentadas pelas mulheres. Ao se compreender como discursos sociais estereotipados são naturalizados, em especial no campo educacional, fica evidente que tanto docentes homens quanto mulheres são impactados pela divisão sexual do trabalho e por visões sexistas sobre o que cabe a homens e a mulheres (MONTEIRO; ALTMANN, 2014).

Por outro lado, apesar da intensificação do debate e das conquistas advindas da luta por equidade de gênero, pouco mudou em termos quantitativos quando observamos a relação de homens e mulheres na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2009; FÁVARO; ROSSI, 2020; INEP, 2017; MONTEIRO; ALTMANN, 2014). Ao contrário, o recrudescimento, nos últimos anos, de discursos conservadores ameaça os avanços no debate e as transformações efetivas na sociedade,

O ser homem na formação e na profissão docente: questões de identidade e gênero quando se observam, para citar um exemplo, projetos de lei como o que visa proibir a presença de docentes homens na Educação Infantil no estado de São Paulo (SILVA; MONTEIRO; FARIA; ALTMANN, 2020)

Nesse sentido, novos estudos são necessários para compreender em que medida há transformações nas explicações dadas para a presença/ausência de professores homens na atuação junto a crianças. No caso desta pesquisa, tais questionamentos são feitos à luz da teoria de Judith Butler que, ao descrever o gênero como performance, sinaliza avanços na compreensão do fenômeno da desigualdade de gênero (BUTLER, 2015). Além disso, este estudo, ao entrevistar não só docentes, mas também estudantes de pedagogia, lança luz sobre um público ainda pouco estudado, tendo em vista que as publicações se centram sobretudo nos docentes já atuantes (FÁVARO; ROSSI, 2020; GARCÍA; CARVALHO; SILVA, 2020, MONTEIRO; ALTMANN, 2014).

Diante dessas ponderações, apresentamos como objetivo compreender construções de gênero que reverberam na escassez masculina na formação e na atuação docente junto a crianças na atualidade. Intenciona-se debater como o ambiente educacional, tanto da educação infantil como dos anos iniciais do Ensino Fundamental – ou seja, período escolar que compreende a primeira e a segunda infância – é permeado por estereótipos que seguem contribuindo para a estigmatização da profissão docente.

Identidade profissional e de gênero

Butler (2015, p. 26), em seu livro *Problemas de gênero*, escreve que “o gênero é culturalmente construído” e se apresenta como um construto performado pelo sujeito. Por outro lado, o corpo, ancorado pela biologia e por uma estrutura patriarcal, fundamenta uma concepção que coloca os gêneros em rígidas categorias, de modo que se atribuem certas características para a perpetuação de um sistema binário. Aspectos como cores da roupa, tipos de vestimenta, sentimentos, comportamentos e profissões terão influência da sociedade patriarcal. Louro (2010, p. 22) corrobora essa afirmação ao pontuar que o gênero influencia os “[...] arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação”.

Compreendemos a identidade como a constituição, ou melhor, a visão que o sujeito tem de si mesmo e como é percebido pela sociedade. Trata-se de um construto não cristalizado, em constante transformação e (re)construção, ainda que discursos biologizantes busquem fixá-lo (HALL, 2016). A identidade de gênero e a identidade profissional estão correlacionadas, pois normativas sobre o gênero sustentam discursos de poder em diferentes espaços sociais, políticos e culturais (BUTLER, 2015), destinando homens e mulheres a posições baseadas em traços apriorísticos, afetando, então, a escolha profissional dos sujeitos.

Desse modo, a identidade profissional será atravessada por esses discursos de poder, que buscam associar características específicas a cada sujeito (PESSOA; VAZ; BOTASSIO, 2021). Enquanto para as mulheres é destinado o serviço doméstico ou trabalhos remunerados com salários em média mais baixos que os homens, a estes são destinadas atividades com melhores remunerações e chances de crescimento (CHIES, 2010).

O discurso biologizante foi, por muitos anos, utilizado como forma de delimitar a divisão sexual do trabalho: ao homem forte e viril era destinado o sustento e administração do ambiente familiar, já à mulher, como reprodutora, era destinada a educação dos filhos (BADINTER, 1985; BRUSCHINI, 1994). A inserção das mulheres no mundo do trabalho se deu em atividades vistas pela sociedade como trabalhos secundários e de menor valor, voltados para o apoio, o cuidado e a assistência (PESSOA; VAZ; BOTASSIO, 2021). “Profissões, em primeira vista, não regulamentadas como bordadeira, costureiras, babás, etc., profissões que se apresentam como continuidade doméstica [...]” (CHIES, 2010, p. 507). Por outro lado, ao homem cabia uma posição ativa, isto é, de independência, iniciativa e autocontrole nas relações (LOURO, 2010).

Portanto, as relações entre a identidade de gênero e a identidade profissional são estreitas, sendo uma produtora e reprodutora da outra. Nutre-se a ideia de um binarismo na construção de determinadas profissões, com a ideia de que existem profissões para homens e profissões para mulheres. Tais discursos binários sobre as profissões propiciam a manutenção de um contexto pautado pelo preconceito, estereótipo e desigualdade social e de gênero.

A construção da imagem docente

No campo educacional, a imagem docente veio se modificando ao longo dos séculos, transformando um espaço amplamente dominado por homens em um universo atualmente destinado ao público feminino. Segundo Miranda (2003), no Brasil, a escola era dominada por homens em seu corpo docente e discente e buscava formar cidadãos segundo os preceitos do cristianismo, ou seja, a religião era a base do processo pedagógico. Esperava-se que professores fossem “modelos de virtudes, disciplinados, disciplinadores, guias espirituais, [...], esses primeiros mestres deviam viver a docência como um sacerdócio, como uma missão que exige doação” (LOURO, 2010, p. 93). Associar a profissão do professor a um modelo sacerdotal contribuiu para engendrar uma imagem da docência como algo ligado ao divino.

O contexto inicial no qual a educação foi se construindo tinha como foco possibilitar uma ascensão intelectual de determinada parcela privilegiada da sociedade, restrita ao público masculino, membros da burguesia, brancos, heterossexuais e cristãos. Essa concepção vigorou por muito tempo na história da educação brasileira, promovendo uma hegemonia de ideias e práticas masculinas no âmbito educacional (MIRANDA, 2003).

O predomínio dos homens no contexto educacional perdura até a metade do século XX, quando alguns fatores modificaram o cenário social, como a industrialização e a conseqüente demanda por trabalhadores qualificados. É nessa perspectiva que as mulheres ganham certa permissão social para adentrar o campo educacional. A partir de meados do século XX, tem início um processo de feminização do magistério (LOURO, 2010).

A educação era uma das poucas áreas que ofereciam oportunidades para o ingresso das mulheres em uma vida profissional ativa. Cabe salientar que a entrada das mulheres no campo educacional não aconteceu por uma transformação da concepção predominante, uma vez que a escolha por atividades que as mulheres poderiam desenvolver se relacionava com os ideais sociais de boa moça, pessoa virtuosa e com boa índole, aspectos tidos como naturais à mulher (MIRANDA, 2003). Assim, a profissão docente se firmou como mais um instrumento social de controle, buscando reprimir desejos e ações que não fossem bem-vistas pela sociedade. “Com o ideal de professora

que leve mais cuidados maternos que intelectuais para a sala de aula e o aumento da procura de mulheres por essa profissão, foram criadas as condições para a feminização do magistério” (CAETANO; NEVES, 2009, p. 4).

A feminização do magistério foi resultado também da saída massiva dos homens que antes atuavam nessa profissão, transformando, aos poucos, essa área em um ambiente predominantemente feminino. Entretanto, a desvalorização da profissão docente não ocorreu pela saída dos homens e conseqüentemente pela entrada de mulheres na área, pelo contrário: foi justamente a desvalorização que já vinha ocorrendo anteriormente que contribuiu para que os homens deixassem esta área. Para Almeida (1998, p. 73), “quando se atribui a desvalorização profissional do magistério somente ao ingresso das mulheres na profissão, incorre-se num falso argumento”.

Logo, às mulheres são oferecidos trabalhos com menor prestígio social e com pouca remuneração, o que segue sendo a realidade até hoje. Caetano e Neves (2009, p. 255), ao trazerem dados de uma Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD), ressaltam a “desvalorização do trabalho feminino, pois os salários mais baixos correspondem aos níveis de ensino em que a presença da mulher é predominante”.

Ao se conceber a docência como uma extensão dos trabalhos domésticos e como uma missão dada por Deus, não cabem questionamentos sobre condições de trabalho, salário ou qualidade, retirando toda a relevância de profissionalização e formação docente. Para Louro (2013, p. 6), essa associação da vocação religiosa ao trabalho docente foi essencial na constituição da “[...] imagem das professoras como trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras, o que serviria futuramente para lhes dificultar a discussão de questões ligadas a salário, carreira, condições de trabalho etc.”.

As dificuldades de ser professor homem

Ao compreender que a educação foi, ao longo dos séculos, moldada por uma concepção machista, sendo um dos poucos destinos profissionais permitidos às mulheres, torna-se inteligível porque os homens que buscam adentrar o contexto educacional sentem implicações, desde a escolha

O ser homem na formação e na profissão docente: questões de identidade e gênero profissional, passando pela formação, até o momento da atuação como docente.

Jearger e Jacques (2017), em seu trabalho sobre masculinidades e docência na educação infantil, descrevem que a pouca participação masculina no campo educacional acaba levantando questionamentos aos estudantes que se aventuram nessa seara feminina. Com frequência, esses estudantes enfrentam dificuldades em concluir sua formação ou adentrar o mercado profissional (MONTEIRO; ALTMANN, 2014). Rabelo (2013, p. 210) descreve que as discriminações ocorrem inicialmente por duas ideias, são elas: as de que “os homens que optam pelo magistério apresentam características efeminadas, e/ou a ideia ainda mais frequente [...] de que faltam condições aos homens para ensinar nesta primeira fase do ensino”.

No que tange à suposta falta de habilidade nos homens para ensinar, isso se deve, como vimos, ao fato de que a sociedade relaciona à mulher a aptidão no trato com crianças, uma vez que esta tem a capacidade de gerar um filho. Miranda (2003, p. 25) assinala que um aspecto que fortalece essa ideia de quem é ou não apto para a docência se enquadra nas “identificações da profissão docente com a maternidade”. Quando cursos de formação em pedagogia nutrem uma concepção de que essa área não é lugar para homem, pela ideia de que ao gênero masculino falta paciência e amorosidade, há o reforço da interpretação de que o gênero masculino não tem condições ou competência para responsabilizar-se no atendimento às crianças. Essa ideia tem, também, grande impacto na visão que a sociedade tem do homem no cuidado e educação dos filhos (RABELO, 2013).

A imagem docente tem como núcleo o amor materno e um suposto instinto materno como polos primordiais para o desenvolvimento educacional. Entretanto, Jaeger e Jaques (2017, p. 552) apontam que “[...] para ser professor/a de Educação Infantil, são necessárias competências e habilidades que só serão alcançadas no decorrer do processo formativo e do exercício da docência, portanto, não são inatas às mulheres ou, mesmo, aos homens”. Assim, a formação será imprescindível para que o sujeito, independentemente do gênero, esteja apto para exercer o magistério. Concordando com tais informações, Rabelo (2013) destaca, em pesquisa que realizou com professores dos anos iniciais do Rio e de Aveiro, em Portugal, que muitos

profissionais apontaram que um desenvolvimento significativo do processo educativo se relaciona a uma formação de qualidade.

Além disso, professores homens que se aventuram nessa área dominada por mulheres enfrentam o julgamento da sua sexualidade ou a associação a uma extrema erotização, uma vez que se atrela a imagem do homem a uma sexualidade exacerbada, se tornando uma ameaça para as crianças (FÁVARO & ROSSI, 2020). O preconceito vai muito além das dúvidas sobre a sexualidade do docente, uma vez que existe uma forte associação dos sujeitos masculinos, em especial os homossexuais, a crimes cruéis, como a pedofilia.

É necessário vencer as práticas de invisibilização dos homens professores como também o receio de que esses homens que procuram o magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental sejam homossexuais e influenciem a orientação sexual das crianças. Ainda: não se justifica considerá-los como possíveis pedófilos, o que colocariam a segurança dos pequenos em risco. Deve-se lutar contra os estereótipos e os preconceitos (VIEIRA, 2012, p. 7).

Miranda (2003, p. 95) reforça esse argumento ao dizer que essas representações “hiper-dimensionam o apetite sexual masculino. Esse homem, tendo um apetite sexual insaciável, seria visto com desconfiança pela sociedade o relacionando à pedofilia”. Tais concepções trazem prejuízos tanto para homens, quanto para as mulheres, uma vez que a hipersexualização masculina cria barreiras na prática docente que dificultam relações professor-aluno.

Apesar da escassez masculina no contexto educacional, existem homens que buscam ir na contramão desses modelos sociais. A desconstrução desse paradigma é importante tanto para homens, quanto para mulheres, pois dissocia a docência da maternidade e certifica que o ser professor(a) é uma profissão sem vínculos religiosos ou maternos e que exige formação e valorização tanto profissional como financeira.

Método

A presente pesquisa caracterizou-se pela perspectiva qualitativa, que, de acordo com Minayo e Sanches (1993, p. 239), procura “enfocar o social como um mundo de significados passível de investigação e a ‘fala’ como a

O ser homem na formação e na profissão docente: questões de identidade e gênero matéria-prima desta abordagem, a ser contrastada com a prática dos sujeitos sociais”. Dessa forma, buscamos pontuar os aspectos sociais, culturais e históricos que tendem a se refletir em nossa finalidade de investigação.

Os participantes desta pesquisa, todos homens, se dividem entre professores da educação básica que atuam na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e graduandos do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Brasília. Nas entrevistas semiestruturadas, os professores e alunos foram convidados a falar sobre sua formação, sua vivência em sala de aula – seja como docente, seja como aluno ou até mesmo como estagiário – e suas percepções de diferenças de gênero na atuação em sala de aula. Todos os entrevistados atuam ou estudam em São Sebastião, Região Administrativa do Distrito Federal. Buscando resguardar a identidade dos entrevistados os docentes serão denominados de: professor A, professor B, professor C e professor D.

Quadro 1 – Caracterização dos docentes entrevistados

	Professor A	Professor B	Professor C	Professor D
Idade	47 anos	34 anos	31 anos	63 anos
Formação	Biologia e Pedagogia, também fez magistério	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
Etapa que leciona	4º ano do Ensino Fundamental 1	5º ano do Ensino Fundamental 1	5º ano do Ensino Fundamental 1	5º ano do Ensino Fundamental 1
Experiência	28 anos	6 anos	8 anos	15 anos

Fonte: Dados da pesquisa.

Os graduandos entrevistados, como forma de garantir o sigilo e resguardar os participantes, foram nomeados como aluno 1, aluno 2, aluno 3 e aluno 4.

Quadro 2 – Caracterização dos discentes entrevistados

	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4
Idade	20 anos	36 anos	31 anos	24 anos
Semestre	2º	2º	2º	2º
Curso	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
Instituição	IFB	IFB	IFB	IFB

Fonte: Dados da pesquisa.

Inicialmente, os entrevistados foram convidados a participar da pesquisa e ler o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que expunha todas as informações a respeito da pesquisa. As entrevistas ocorreram via *Google Meet*, foram gravadas e integralmente transcritas. A partir das transcrições das entrevistas, utilizamos o método de análise de conteúdo (BARDIN, 1977), segundo o qual as falas dos professores são agregadas nas unidades de significação mais características de cada resposta constante nas entrevistas. A análise das entrevistas possibilitou agregar as falas dos participantes nas categorias temáticas apresentadas a seguir.

Resultados e discussão

Escolha profissional

Quando questionado sobre o porquê da escolha pelo curso de magistério, o professor A diz que: “Pensava em fazer magistério, para, depois de formado, buscar fazer o curso de história. Dessa maneira, usaria a profissão docente para conseguir me formar em história”. Já o professor B relata: “Na época que eu entrei não tinha muitas opções. Na minha cidade, como era pequena, essa foi a primeira Universidade que apareceu lá e só tinha esse curso”. O professor C salienta que escolheu “porque era um dos cursos com a nota mais baixa, aí eu queria entrar na UnB e entrei, por isso”.

As falas desses docentes assemelham-se ao que os alunos do curso de pedagogia do IFB relatam. O aluno 1 afirma: “O curso não era minha primeira opção, minha primeira opção de curso era outra, mas, como passei, acabei ficando e gostei do curso. Tanto que, depois, acabei passando no curso que era minha primeira opção, mas não fui”. O aluno 3 descreve sua escolha como acaso: “Acabei caindo de paraquedas, digamos assim, estava meio perdido. Aí acabei optando por ficar porque estou gostando”. O aluno 4 pontua: “Não queria fazer o curso de pedagogia, eu preferia fazer psicologia, mas como na minha cidade a faculdade mais próxima só tinha o curso de pedagogia ou administração, aí optei por pedagogia”.

Percebemos, nas falas dos entrevistados, que a escolha dessa profissão ocorre por razões como a falta de opções em outras áreas, o valor do curso ser mais acessível, a nota de corte ser mais baixa ou, ainda, como uma escada

O ser homem na formação e na profissão docente: questões de identidade e gênero para alcançar novos patamares financeiros e profissionais. Tais falas podem se justificar a partir das ideias que predominam em nossa sociedade, que não veem a profissão docente, sobretudo nos anos iniciais, como próprias para homens, uma vez que seria uma ocupação secundária e assistencialista (LOURO, 2010; MIRANDA, 2003).

Os discursos desses participantes se alinham aos trabalhos de Louro (2010), Miranda (2003), Rabelo (2013), que discorrem sobre o porquê de a área da educação ser naturalizada como feminina. Nessa perspectiva, o aluno 1 demonstra uma visão crítica sobre essas ideias estereotipadas ao pontuar que “a pedagogia em si é vista como uma profissão para mulheres, porque requer o cuidado das crianças, ser calmo, romantizado, feminilizado. E isso não é característica só de mulheres”.

A fala do professor A, quando relata que queria ser professor de história, sugere que a identidade profissional disponível em nossa sociedade forja uma diferenciação dentro da própria área escolar, pois o docente não se reconhece como professor do ensino fundamental 1, um campo naturalizado como feminino. Por outro lado, consegue se ver como professor de história, um espaço destinado a crianças maiores, área onde se concebe melhor a figura masculina. É o que pontua o professor C: “Quando as pessoas me perguntam minha profissão e respondo, sou professor, eles questionam, professor de quê? A resposta que esperam é de matemática, português, história e não de educação infantil ou fundamental 1.”

Os trabalhos de Chies (2010) e de Belo e Camino (2012) corroboram tais afirmações ao assinalarem a ideia de que a identidade profissional é alimentada por discursos sociais que reforçam a formação e a atuação docente junto à primeira e à segunda infância como lugar destinado a mulheres e não aos homens. Percebemos que é reproduzida a ideia de que a profissão docente é uma extensão das atividades maternas, o que acaba naturalizando a imagem dessa profissão como feminina, fato que não só estigmatiza a área docente, como promove representações sexistas dos papéis ditos como masculinos e femininos.

Docência como um dom

Conforme vimos em nossa fundamentação teórica (LOURO, 2010; MIRANDA, 2003), a imagem da docência como dom ou algo divino foi enfatizada ao longo dos séculos. Quando questionados sobre isso, os entrevistados divergem em suas opiniões. Para o professor A: “A mão de obra que temos na casa, ela não é uma mão de obra boa, não é que ela não seja qualificada, porque o curso de pedagogia é até bom, ela não é uma mão de obra que tenha o dom”. Salientamos que a mão de obra que o docente pontua refere-se aos profissionais de educação. Assim sendo, podemos perceber que essa concepção de que ser professor é uma questão de “dádiva divina” ainda é bastante forte nos discursos sociais. O professor B afirma: “O que eu vejo é que a educação e/ou trabalhar com crianças é um dom. Eu posso ter, você pode ter qualquer um pode ter”. Para o professor C, a qualidade na docência pode ser adquirida por meio do dom ou da formação. “Eu acredito que tem os dois: aquelas que nascem com o dom e aquelas que se transformam”.

Essas falas dos educadores se interligam com o que os autores como Louro (2010) e Miranda (2003) pontuam sobre a relação intrínseca entre religião e educação. Esse pensamento perdurou com o processo de feminização do magistério e fortaleceu a ideia da docência como um chamado de Deus, conforme notamos nas respostas acima. As falas dos entrevistados também são corroboradas por Jeager e Jacques (2017) e Rabelo (2013) quando esses autores apontam que a ideia de devoção reforça a concepção de que a profissão docente é um presente divino e, logo, deve ser aceito sem questionamentos.

Em contrapartida, o professor D afirma: “Qualquer profissão, na minha opinião, qualquer pessoa consegue desempenhar muito bem sua função desde que ela queira e se dedique na sua formação”. Chama-nos muito a atenção essa fala, em que o docente reforça a importância do processo de formação.

Quando questionados sobre essa relação da docência como um dom, dos graduandos obtivemos as seguintes respostas:

Sim, acredito que educar é um dom, tem pessoas que conseguem lecionar sem nunca terem contato com a faculdade e tem gente que teve esse contato e não consegue passar. Então para lecionar, tem que ter um dom, ouvir o chamado. Então, acredito sim, é um dom que algumas pessoas têm e

O ser homem na formação e na profissão docente: questões de identidade e gênero

algumas acabam se desviando (ALUNO 2, comunicação pessoal, 2021).

Vai depender da pessoa, existem pessoas que já nascem com o dom e existem pessoas que vão aprendendo durante e existe, tipo, as que não conseguem, aí vão e desistem. Alguns aprendem não é nem pela formação, mas por meio dos filhos (ALUNO 4, comunicação pessoal, 2021).

As duas falas acima, corroboram o que os professores A, B e C pontuam, quando asseveram que a educação é, sim, um dom. Ao analisarmos a fala do aluno 2, notamos que está presente uma concepção religiosa, por meio de termos como “chamado”, “desvio” e “dom”. Segundo Louro (2010), essa concepção contribui para a perpetuação de discursos que vinculam a imagem da educadora com a extensão da vida materna, pois é a escolhida para seguir os passos de mãe e professora. Inclusive, é justamente essa associação entre a mãe e a professora que o aluno 4 pontua em sua fala, pois, para o ele, é por intermédio dos filhos que alguns sujeitos aprenderam a ensinar, muitas vezes não necessitando de uma formação.

Por outro lado, em concordância com as falas do professor D, os alunos 1 e 3 defendem que educar não é um dom, pois será a formação que vai contribuir para a constituição do sujeito educador. “Não acho que a educação seja um dom, acho que com estudo, com profissionalização, obtendo conhecimento acerca daquele assunto, você vai adquirindo a prática” (Aluno 1). O aluno 2 complementa: “Não é dom. Até porque, se fosse tão simples assim, não teria tanto estudo né? Trabalho pra caramba. Acho que não é dom não”. O aluno 1 ainda complementa dizendo: “Essas características que atribuem às mulheres faz os homens acharem que não são qualificados”.

Entendemos, portanto, que essa ideia de que o ensinar é algo divino alimenta estereótipos a respeito da profissão docente e o pensamento de que a educação, em especial os anos iniciais, não é lugar de homem. O homem é visto então como um corpo estranho no ambiente escolar, especialmente se esse contexto for nas primeiras séries da educação básica. Felizmente, também percebemos que o pensamento sobre a relevância da formação docente na construção de um profissional de qualidade existe e promove, portanto, a superação de ideias sexistas que engendram a ideia de a docência

ser um dom. Entender a relevância do processo de formação contribui para a superação das desigualdades de gênero.

Formação docente

Em nossos estudos, fica evidente que o magistério veio se transformando, ao longo dos anos, no sentido de se tornar uma área destinada às mulheres, não como uma forma de proporcionar a elas um destaque social, mas como uma profissão que reforça o controle exercido sobre o gênero feminino em uma sociedade patriarcal, definindo seus comportamentos, suas funções e sua forma de agir (BUTLER, 2015). O aluno 2, quando questionado sobre quais pontos fazem com que tenhamos tão poucos homens na formação, adverte o seguinte: “Então, acredito que está relacionado a algo cultural e não relacionado ao gênero”. Ao opor cultural e gênero, notamos que o entrevistado naturaliza o gênero como algo orgânico dos sujeitos, ou seja, aparentemente, para o aluno 2, o gênero é uma consequência biológica e não um produto do contexto social, histórico e cultural. Essa percepção vai em desencontro com os estudos de Butler (2015), Louro (2010) e Scott (1995) que integram a ideia de que o gênero é constantemente produzido e reproduzido em nossa sociedade. Por outro lado, o estudante acredita que a ausência de homens na formação se deve a algo cultural, uma espécie de costume que se perpetuaria irrefletidamente.

Quando perguntados a respeito de como teriam sido suas formações, os professores A, C e D sinalizam que foram bons cursos. O professor A descreve que: “Gostei da minha formação, foi razoável. Contudo, a gente sai da faculdade ainda precisando melhorar a parte técnica”. Em contrapartida, o professor B descreve que sentiu que o curso de pedagogia é muito técnico, pois, para o entrevistado: “É um curso que te dá uma base técnica, ele não te dá muito uma base afetiva, o magistério dava esta base afetiva”. Um ponto interessante é que essa fala sinaliza que a afetividade deve ser estimulada também na formação e, portanto, não é algo intrínseco aos sujeitos. Concordamos que a formação docente deve salientar a importância da afetividade e do cuidado na práxis pedagógica, no entanto, esses atributos não devem ser vistos como únicos requisitos para a docência, de modo a não estigmatizar a área, como afirma Miranda (2003).

Quando inquiridos sobre como está sendo ou como foi o curso de pedagogia, todos os entrevistados chegam no consenso de que está sendo, ou foi, uma boa formação. Os alunos 1, 2, 3 e 4, destacam ainda a boa participação masculina tanto de docentes, como discentes no curso de pedagogia do IFB e acreditam que esse pequeno crescimento na área contribui para a quebra de paradigmas. Nessa perspectiva, o aluno 4, pontua que:

Quando comecei fazer pedagogia na cidade onde moro eram só dois homens aqui e assim eu pensei: será se eu sigo esse curso mesmo, será que vão ter preconceito, pelo fato de eu ser homem, eu até pensei em desistir. Depois que eu fui para o IFB, eu me senti mais tranquilo com mais liberdade, para aprender com mais professores homens.

Notamos, desse modo, como é importante um curso de formação que abrace a todos. Além disso, fica evidente como uma maior participação masculina pode promover ainda mais a entrada de homens que querem se tornar professores, contribuindo para a superação de estereótipos sexistas que vigoram nos discursos sociais (BUTLER, 2015). Rabelo (2012), em sua pesquisa realizada com professores brasileiros e portugueses, acentua a importância de uma boa formação na constituição de um profissional de qualidade.

As principais dificuldades dos docentes homens na educação

A construção do gênero vem sendo pautada em princípios distintos para homens e mulheres (BUTLER, 2015). Conforme vimos, Miranda (2003) explica que os homens que adentram a docência frequentemente sofrem com estigmas, o que acaba por gerar dificuldades para os professores na atuação profissional ou para os alunos homens em seu processo de formação. Quando instigados a falar sobre suas primeiras experiências em sala de aula, o professor A relata que: “minha primeira experiência foi terrível. Fizeram um rastreamento no Paranoá e colocaram os meninos repetentes na escola onde eu ia e formaram uma turma”. Esse relato expressa uma visão estereotipada de que o homem é mais rígido e, portanto, impõe mais respeito perante as crianças.

O professor C fortalece essa afirmação quando descreve o medo no primeiro contato com a sala de aula. O docente assevera que “Eu tinha muito

medo de não ser aceito pelas crianças, de não ser aceito pelos pais e eu tinha medo desse preconceito da escola”. Dessa forma, percebe-se ainda uma estigmatização do homem como imponente e forte e, ao mesmo tempo, um certo receio dos profissionais que ingressam nessa área tida como destino feminino. Pautados nessa perspectiva, percebemos que a vivência de gênero em nossa sociedade ainda nutre concepções estereotipadas sobre os diversos sujeitos, alimentando a performatividade do gênero (BUTLER, 2015).

Essa percepção do professor inapto ao campo educacional acaba por retroalimentar pensamentos preconceituosos que vão reificar a imagem do homem como um corpo estranho dentro do ambiente escolar, especialmente se for nos primeiros anos da educação básica. O aluno 4, por exemplo, atesta essa concepção quando descreve os olhares tortos e questionamentos que recebeu dos pais, no momento do estágio supervisionado, quando percebiam que era ele que estava na regência da aula. Segundo ele: “Toda vez que chegava algum pai ou alguma mãe me olhavam assim com cara de desconfiado. Nossa! E esse cara que cuida do meu filho, é seguro?” Já o professor A relata que, durante sua trajetória profissional, já sentiu “algumas implicações pontuais de colegas mulheres que não gostavam de trabalhar com homens, por achar que todo homem é mulherengo”.

Essa insegurança ou receio é nutrida por diversas representações que associam a imagem do homem a uma sexualização extrema, como afirma Vieira (2012) e Miranda (2003). À luz dessa discussão, Louro (2010) destaca as representações docentes na sociedade, que tendem a nutrir diferenciações de gênero pautada num sistema machista.

Questões como o cuidado, a demonstração de afetividade e a precaução em ficar a sós com alunos são alguns desafios com os quais os professores homens se deparam no campo educacional. Quando questionados sobre demonstrações afetivas, os entrevistados dão respostas que se ligam aos estudos de Jaeger e Jacques (2017) e de Rabelo (2013). O professor B pontua, por exemplo, que: “A gente toma muito cuidado na questão afetiva, pois as crianças gostam de abraçar, mas, em relação ao homem, precisamos tomar um cuidado a mais”.

O professor A relata algo similar: “No fundamental, precisamos tomar alguns cuidados, eu geralmente não fico sozinho com estudante em algum

O ser homem na formação e na profissão docente: questões de identidade e gênero ambiente fechado, a não ser que a janela seja de vidro, com pessoas passando por fora. Eu procuro sempre evitar esse tipo de coisa”. Essas falas vêm em concordância com os trabalhos de Rabelo (2013) e Vieira (2012), quando pontuam como o professor homem é visto como um ser hiperssexual, devendo ser vigiado constantemente.

Quando indagados se acreditam na ideia de que é mais fácil para a professora demonstrar afetividade com os alunos do que para os professores homens, os entrevistados deram as seguintes respostas:

Com certeza, porque a gente tem medo de ser mal interpretado, a verdade é essa. Por exemplo, eu não abraço meus alunos, no máximo é aquele abraço de lado é um “muito bem, cara”. É um negócio assim, diferente da professora, porque existem interpretações para as mulheres e interpretações para os homens (PROFESSOR C, comunicação pessoal, 2021).

Pode ser que exista essa dificuldade por causa da construção e da visão social. Se você é criado no contexto em que homens são mais rudes e mulheres mais frágeis e mais sociais com crianças, criadas para cuidar de crianças, mesmo. Então essa relação do professor e da criança pode se tornar mais dificultada (ALUNO 1, comunicação pessoal, 2021).

Sim, é mais fácil para a mulher, pois as pessoas veem a profissão como uma área de doçura, feminilidade e de âmbito feminino, mais materno, né. Quando é um homem que está transmitindo essas afeições, as pessoas já acham que está aliciando, está tendo muito contato, já ficam de olho (ALUNO 2, comunicação pessoal, 2021).

As falas dos entrevistados denunciam que ainda é socialmente estabelecida a ideia de que a mulher é biologicamente mais dócil, logo ela será mais propensa a demonstrar carinho. Além disso, a demonstração de amorosidade é mais aceita socialmente quando feita pelo gênero feminino do que por homens. Essa concepção é justificada por Miranda (2003), quando descreve que a sociedade hiperssexualiza o homem, o que resulta em um estranhamento ou suspeita quando um professor é mais afetivo, ligando inclusive esses sujeitos a imagens de possíveis pedófilos. Essa ideia acaba por sustentar pensamentos machistas de que a mulher é um ser assexuado, ao passo que o homem seria o contrário. É interessante observar que a percepção crítica sobre essa associação do masculino a sexo e a crimes sexuais se faz presente na fala dos entrevistados, o que nos mostra que existe um certo

questionamento quanto a essa ideia; tais indagações podem ser fruto tanto da formação, quanto de outros espaços e vivências dos entrevistados.

Já o professor D não acredita que exista essa diferenciação de afetividade pelo fato de ser homem ou mulher, segundo ele: “É uma pessoa que está ali, não tem diferença não. É a maneira da pessoa se portar, não tem esse padrão”. Entretanto, essa percepção do entrevistado vai na contramão dos estudos de Jaeger e Jacques (2017), Vieira (2012), Miranda (2011) e Rabelo (2012), que pontuam que ainda perdura a ideia de que a mulher é naturalmente mais afetiva e amorosa, enquanto aos homens é negado a possibilidade de ter essas características, o que sustenta a ideia do homem como um sujeito bruto, sem paciência ou afetividade.

Quando indagados sobre se acreditam que exista um pensamento na sociedade de que ser professor na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental pode afetar a masculinidade dos sujeitos, os entrevistados entram em concordância de ideias. Respondendo a esse questionamento, o professor C relata que: “Sim, porque parece como se fosse um curso feminino, né? Porque você não vê esse problema com professores do fundamental 2 para o médio. Tem essa castração mesmo, de acharem que é um curso que castra a masculinidade dos homens”. Essa ideia se entrelaça com os estudos que Rabelo (2012) realiza com professores da educação infantil, onde a autora percebe essa concepção de que a pedagogia, por ser um local majoritariamente feminino, rotula os homens que adentram esse campo.

Os alunos 1, 3 e 4 corroboram essa percepção ao reconhecerem o predomínio da ideia de que a profissão docente é para mulheres e os homens que adentram essa área terão não apenas a sua masculinidade afetada como questionada. Como descreve o aluno 3: “muitas vezes, quando vamos falar com aquele amigo mais zoeira, ele já ataca sua masculinidade, dizendo: ‘ah você não é hétero, você está fazendo pedagogia’”. O professor C ainda fortalece esse comentário ao relatar que, com frequência, quando chegam docentes homens na escola em que trabalha, as próprias professoras já buscam averiguar se são homossexuais. Esses relatos validam o que Vieira (2012) salienta, quando descreve que se busca associar o professor à homossexualidade, questionando que um homem heterossexual queira fazer

O ser homem na formação e na profissão docente: questões de identidade e gênero pedagogia. Essas representações sociais nutrem uma concepção estereotipada da profissão docente.

A partir dessas colocações, podemos notar como a associação do docente homem a estigmas pejorativos ainda se impõe. Os sujeitos masculinos que adentram esse campo devem fazê-lo com extrema cautela e cuidado, pois estão constantemente sendo questionados sobre sua qualificação e vigiados pela sua conduta. Essa ação também traz implicações negativas às mulheres, pois, enquanto a área docente ainda estiver associada a uma extensão das atividades maternas, para as quais não se exige qualificação formal, a valorização vai tardar a chegar, além, é claro, de que essa visão da inaptidão do homem ao cuidado das crianças tem reflexos negativos até mesmo no seio familiar, uma vez que institui apenas às mulheres da família o dever do cuidado com as crianças e suas necessidades.

Considerações finais

O gênero como construto social em um sistema desigual propicia a sustentação do binarismo homem/mulher, resultando na subordinação feminina e ascensão masculina aos cenários de destaque na sociedade, sejam políticos, sociais, econômicos ou culturais. Isso estimula discursos sociais que vão impactar nos modos que o homem e a mulher devem agir, promovendo também um paradigma de profissões masculinas e outras femininas.

Com a feminização da profissão docente, os homens que adentram nessa seara feminina passam pela desacreditação de sua capacidade de lecionar, questionamentos sobre sua integridade e também sobre sua sexualidade. Essa estereotipação da profissão tem consequências tanto para os homens, quanto para as mulheres.

As falas dos entrevistados apontam que nossa sociedade segue naturalizando discursos machistas que relacionam a profissão docente à figura da mulher e a uma extensão da vida materna. Desse modo, os homens não se reconhecem na profissão, o que acaba resultando na pouca participação masculina nessa área. As entrevistas sinalizam que a docência segue estigmatizada, realçando o ser professor como um dom e não uma profissão que exige formação e valorização. Percebemos que se fazem necessárias novas pesquisas nessa área, a fim de garantir novos olhares e perspectivas

sobre essas questões, além de estimular ainda mais a participação masculina na formação e atuação docente.

Referências

- ALMEIDA, Jane Soares. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. *Cadernos de Pesquisa*, v. 192, n. 96, 71-78, 1996. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/816>. Acesso em: 23 jun. 2021.
- BADINTER, Elisabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1985.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BELO, Raquel Pereira, & Camino, Leôncio. Trabalho e gênero: elaborações discursivas sobre os papéis profissionais. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, v. 15, n. 2, 271-286, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v15i2p271-286>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007, 2009. Brasília: Inep.
- BRUSCHINI, Maria Cristina. Trabalho feminino: trajetória de um tema, perspectivas para o futuro. *Revista Estudos Feministas*, v. 2, n. 3, 17-32, 1994. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/download/16287/14828>. Acesso em: 07 jul. 2022.
- CAETANO, Edson; NEVES, Camila Emanuella Pereira. Relações de gênero e precarização do trabalho docente. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 9, n. 33e, p. 251-263, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v9i33e.8639539>. Acesso em: 15 fev. 2022.
- CHIES, Paula Viviane. Identidade de gênero e identidade profissional no campo de trabalho. *Revista Estudos Feministas*, v. 18, p. 507-528, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2010000200013>. Acesso em: 22 out. 2021.
- FÁVARO, Jéssica Daniele; ROSSI, Célia Regina. “Vai ser um professor?!”: estranhamentos perante a figura do professor do sexo masculino na Educação Infantil. *Zero-a-seis*, v. 22, n. 42, p. 529-557, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n42p529>. Acesso em: 10 mar. 2022.
- FIGUEIREDO, Eurídice. Desfazendo o gênero: a teoria queer de Judith Butler. *Revista Criação & Crítica*, n. 20, p. 40-55, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1984-1124.v0i20p40-55>. Acesso em: 27 jul. 2022.
- GARCÍA, Joaquín Ramos; CARVALHO, Maria de Fátima Gomes; SILVA, Alexander Ruiz. Professores homens na Educação Inicial: um estudo de caso

O ser homem na formação e na profissão docente: questões de identidade e gênero em uma instituição de Educação Infantil colombiana. *Zero-a-seis*, v. 22, n. 42, p. 382-408, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n42p382>. Acesso em: 03 abr. 2022.

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

INEP. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse estatística da Educação Básica 2016, 2017. Brasília: INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 23 jul. 2022.

JAEGER, Angelita Alice; JACQUES, Karine. Masculinidades e docência na educação infantil. *Revista Estudos Feministas*, v. 25, n. 2, p. 545-570, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n2p545>. Acesso em: 20 jun. 2021.

JESUS, Jaqueline Gomes de. *Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos*. Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião, v. 2, p. 42, 2012. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/16/o/ORIENTA%C3%87%C3%95ES_POPULA%C3%87%C3%83O_TRANS.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

KORIN, Daniel. Novas perspectivas de gênero em saúde. *Adolescência latino-americana*, v. 2, p.1-79, 2001. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-325654>. Acesso em: 20 jun. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: Del Priore, Mary. (Org.). *História das mulheres no Brasil*, v. 2, p. 443-481, 1997.

MINAYO, Maria Cecilia de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?. *Cadernos de saúde pública*, v. 9, n. 3, p. 237-248, 1993. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X1993000300002>. Acesso em: 28 out. 2021.

MIRANDA, Marcelo Henrique. *Magistério masculino: (re)despertar tardio da docência*. 115f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, 2003.

MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMANN, Helena. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. *Cadernos de pesquisa*, v. 44, p. 720-741, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053142824>. Acesso em: 07 jul. 2022.

MORGANTE, Mirela Marin. Mulheres, Gênero e Patriarcado. *Cadernos de História*, v. 9, n. 1, 274-294, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/cadernosdehistoria/article/view/5340>. Acesso em: 12 jul. 2022.

PESSOA, Maria Fernanda; VAZ, Daniela Verzola; BOTASSIO, Diego Camargo. Viés de gênero na escolha profissional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 51, Artigo e08400, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053148400>. Acesso em: 20 jul. 2022.

RABELO, Amanda. Debates sobre gênero na docência: o professor do sexo masculino nas séries iniciais do Rio de Janeiro-Brasil e Aveiro-Portugal. *Educar em Revista*, n. 48, p. 207-234, 2013. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000200013>. Acesso em: 17 jul. 2022.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & realidade*, v. 20, n. 2, 1995. Disponível em:

https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1210/scott_gender2.pdf.

Acesso em: 09 fev. 2021.

VIEIRA, Nelma Bernardes. *A questão de gênero no magistério: a presença masculina no Curso Normal*. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação. Universidade Católica de Petrópolis, 2012

Recebido em: 28/07/2022.

Aceito em: 11/03/2023.

Marcos Daniel Pereira Rodrigues

Graduado em Licenciatura em Pedagogia, pelo Instituto Federal de Brasília (IFB), atualmente é pedagogo no Serviço de Convivência e Acolhimento de Vínculos, serviço de proteção básica para crianças e adolescentes orientado pela Secretária de Desenvolvimento Social - Sedes. Tem interesse nas áreas de educação, gênero e docência.

 rmarcos612@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/4553608186260192>


 <http://orcid.org/0000-0003-2263-9596>

Cândida Beatriz Alves

Doutorado em Processos do Desenvolvimento Humano e Saúde (2017) pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, realiza pesquisas nas áreas de educação inclusiva, gênero e estudos decoloniais.

 candida.alves@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/9321950620549034>

 <https://orcid.org/0000-0002-7318-5398>