

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

APONTAMENTOS SOBRE GÊNERO E DOCÊNCIA NAS SÉRIES INICIAIS: O QUE PODEMOS FALAR SOBRE HOMENS PROFESSORES

João Pedro Zoth Batista, Ileana Wenez

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3572>

Submetido em: 2022-02-04

Postado em: 2022-02-11 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

APONTAMENTOS SOBRE GÊNERO E DOCÊNCIA NAS SÉRIES INICIAIS: O QUE PODEMOS FALAR SOBRE HOMENS PROFESSORES

JOÃO PEDRO ZOTH BATISTA¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5068-7416>

ILEANA WENETZ²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3905-1900>

RESUMO: O presente trabalho visa refletir a respeito do exercício docente masculino nas séries iniciais, realizando o mapeamento dos profissionais por gênero e formação (Arte, Educação Física e Pedagogia), tendo em vista os fatores que influem na ausência, inserção e permanência de docentes masculinos. O percurso metodológico utilizado foi através da análise dos dados quantitativos das redes de ensino, questionário online e entrevistas semiestruturadas aos professores. Observamos que existem lacunas na formação inicial e continuada de professores sobre as temáticas de gênero e sexualidade e que se faz necessária a promoção de políticas formativas qualificadas.

Palavras-chaves: Séries Iniciais; Docente Masculino; Gênero.

NOTES ON GENDER AND TEACHING IN THE EARLY GRADES: WHAT WE CAN SAY ABOUT MALE TEACHERS

ABSTRACT: This paper aims to reflect on the exercise of male teaching in the early grades, performing the mapping of professionals by gender and training (Art, Physical Education and Pedagogy), considering the factors that influence the absence, insertion, and permanence of male teachers. The methodological approach used was through the analysis of quantitative data from the education networks, online questionnaire, and semi-structured interviews to teachers. We observed that there are gaps in initial and continuing education of teachers on the topics of gender and sexuality and that it is necessary to promote qualified training policies.

Keywords: Initial Grades; Male Teacher; Gender.

NOTAS SOBRE EL GÉNERO Y LA ENSEÑANZA EN LOS PRIMEROS GRADOS: LO QUE PODEMOS DECIR SOBRE LOS PROFESORES VARONES

RESUMEN: Este trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre el ejercicio de la docencia masculina en los primeros grados, realizando el mapeo de profesionales por género y formación (Arte, Educación Física y Pedagogía), considerando los factores que influyen en la ausencia, inserción y permanencia de los docentes masculinos. El enfoque metodológico utilizado fue a través del análisis de los datos cuantitativos de las redes educativas, el cuestionario en línea y las entrevistas semiestruturadas a los

¹ Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Vitória, Espírito Santo (ES), Brasil. <guimezoth@gmail.com>

² Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Vitória, Espírito Santo (ES), Brasil. <ilewenez@gmail.com>

profesores. Observamos que existen vacíos en la formación inicial y continua del profesorado en los temas de género y sexualidad y que es necesario promover políticas de formación cualificadas.

Palabras clave: Series Iniciales; Profesor Masculino; Género.

INTRODUÇÃO

Este artigo se desdobra de um trabalho de conclusão de curso³, no qual tínhamos por objetivo refletir sobre a inserção, permanência e distanciamento de homens da docência nas séries iniciais do ensino fundamental na Grande Vitória/ES. Temos em vista o processo de constituição e institucionalização da profissão docente e das noções de feminilidade e masculinidade, que influem naquilo que homens e mulheres realizam (ou não) em dado contexto histórico.

Nesse sentido, observamos os pressupostos curriculares, as legislações e demais documentos norteadores da educação, no que concerne às especificidades do Ensino Fundamental, para refletir a respeito do exercício docente e seus desdobramentos. O Ensino Fundamental é considerado a segunda etapa da Educação Básica, organizado em dois ciclos, denominados de anos iniciais (1º ao 5º ano) e séries finais (6º ao 9º), conforme estabelecem os documentos norteadores da educação básica, como a Lei 9.394/1996 e a Constituição Federal (1988). Focalizamos, neste momento, os “Anos Iniciais”, para efeito de análise de dados quantitativos e posterior entrevista aos docentes, conforme prevê a metodologia do presente trabalho.

Consideramos os estudos de gênero e de sexualidade para refletir sobre o baixo quantitativo de docentes masculinos nas séries iniciais, nas quais observa-se que, em dado período, só homens eram habilitados a exercerem a profissão docente (ALVARENGA, 2018). Dados os baixos rendimentos e a noção crescente de que as mulheres tinham o “dom natural” (vocacional) de cuidar e educar as crianças, docentes homens afastavam-se da docência e a profissão passou a constituir-se feminizada, frente ao acesso de meninas (antes restrito aos meninos) nas escolas primárias e posteriormente a formação para o exercício docente. O entendimento a respeito da ausência, inserção, atuação e permanência de educadores masculinos na etapa das Séries Iniciais, passa por entendermos a imbricação do ato de cuidar e educar as crianças que, histórica e socialmente, o ato de cuidar/educar as crianças, é delegado às mulheres/meninas, repercutindo, assim, na construção de uma profissão feminizada. Nesse sentido, quais desdobramentos efetivam-se quanto ao exercício docente masculino e a sua interação com as crianças na etapa de ensino em evidência? Existem tensionamentos? As secretarias de Educação a que os docentes estão vinculados têm ofertado formações nas temáticas de gênero e sexualidade?

³ Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado: “Vistas para o exercício docente masculino: Um olhar para a Educação Infantil e Séries Iniciais (2021)”. CEFD/UFES.

Visamos, assim, nessa investigação, contribuir para o debate relacionado às questões de gênero e sexualidade no campo da Educação Física, na medida em que entendemos que os conteúdos em evidência atravessam as propositivas pedagógicas e os atores que interagem (ou não) no cotidiano escolar. Para isso, realizamos um levantamento quantitativo dos professores e posteriormente questionários e entrevistas semiestruturadas. Entendemos as narrativas dos docentes imprescindíveis no processo de debate das questões de gênero e sexualidade.

O presente texto está organizado em (I) dados gerais dos professores participantes e (II) aspectos sobre gênero e currículo escolar, sobre professores homens e as formações nas temáticas de gênero e sexualidade e, por fim, (III) sobre o exercício docente de professores homens nas séries iniciais, tendo em vista os atravessamentos de gênero e sexualidade no cotidiano escolar.

METODOLOGIA

Nesta pesquisa, utilizamos a metodologia qualitativa, que se preocupa em analisar e interpretar aspectos mais profundos da dimensão sociocultural do objeto estudado. Nesse sentido, Flick (2013, p. 93) aponta que, em geral, “a pesquisa qualitativa pode ter como objetivo oferecer uma descrição ou avaliação, ou o desenvolvimento de uma teoria”. Goldenberg (1999, p. 62) diz que “a integração de dados quantitativos e qualitativos pode proporcionar uma melhor compreensão do problema estudado”.

No que tange a produção dos dados, realizamos o mapeamento dos docentes masculinos em exercício profissional em quatro municípios da Região da Grande Vitória, com base no Censo Escolar (ano base 2019), disponibilizado pela Secretaria de Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU) delimitando aos municípios de Cariacica, Serra, Vila Velha e Vitória⁴.

Após autorização das secretarias, solicitamos o quantitativo de professores atuantes nas redes, de ambos os gêneros, bem como a sua formação. Posteriormente, encaminhamos um questionário virtual (formulário *online*) para os educadores, no qual poderiam manifestar o desejo de participar ou não do processo de pesquisa, seja de forma presencial ou virtual (em virtude da pandemia)⁵.

Recebemos 36 respostas de professores, sendo 21 do gênero masculino e 15 do gênero feminino, atuantes nos quatro municípios da Região da Grande Vitória (Cariacica, Serra, Vila Velha e Vitória). A idade informada pelos participantes foi de entre 22 anos e 58 anos. Destes, 18 professores atuavam nas séries iniciais nas municipalidades supracitadas, sendo que 17 que atuavam somente nessa etapa e 1 atuava nessa etapa e no Ensino Fundamental II (anos finais).

⁴ Destacamos que a Região da Grande Vitória também é composta/integrada pelos municípios de Fundão, Guarapari e Viana.

⁵ A pesquisa foi aprovada pelo CEP, número (CAAE): 36359920.0.0000.5542.

Entrevistamos 2 (dois) professores de educação física do gênero masculino, que atuavam nas séries iniciais e estavam vinculados à rede municipal de educação de Serra/ES. Em decorrência da pandemia do Covid-19, as entrevistas foram realizadas somente de forma virtual (*online*), via aplicativo “WhatsApp”, seguindo as recomendações dos respectivos órgãos sanitários.

As entrevistas *online* foram realizadas de forma sincrônica, quando entrevistador e entrevistado estão conectados ao mesmo tempo, conforme expressa Flick (2013, p. 168). Nessa modalidade, podem ser feitos contatos via chat, salas de bate-papo. Flick (2013, p.168) diz que essa dinâmica é a que mais se aproxima de uma entrevista feita de forma presencial. Os dados da entrevista foram os que nutriram a nossa análise qualitativa do estudo.

Essas possibilidades requerem alguns conhecimentos básicos a respeito das novas tecnologias da informação e comunicação (TICs) para navegação e manipulação dos aplicativos, que os dispositivos contêm ou não. Nessa medida, fatores como dispositivos, acessórios, banda larga, conhecimento e manipulação de ferramentas digitais, que influem no interesse pela participação e na qualidade das interações e dos dados apresentados. Nesse sentido, Flick (2013, p. 170) diz que

Mais uma vez, podemos distinguir entre grupos sincrônicos (ou em tempo real) e assíncrônicos (não em tempo real). O primeiro tipo de grupo focal online requer que todos os participantes estejam conectados ao mesmo tempo. Eles podem participar via sala de bate-papo ou usando um software específico para conferência. Esta última opção requer que todos os participantes tenham este programa em seus computadores ou que este lhes seja proporcionado. Além dos problemas técnicos que isso pode causar, muitas pessoas podem hesitar em receber e instalar programas com o propósito de participar de um estudo.

Diante do recorte textual, podemos observar que existem condicionantes que interferem diretamente na qualidade dos dados e da interação com os participantes, o que indica a necessidade de estarmos atentos a esses fatores e considerá-los para efetivação das entrevistas. Recorremos ao aplicativo “WhatsApp” para realização das entrevistas, tendo em vista a familiaridade dos participantes com este (COUTO; SOUZA, 2017). Observamos que o aplicativo viabiliza a utilização de variados recursos, mas que, ainda assim, existe um predomínio no uso de algumas ferramentas, que podemos considerar mais comuns nos diálogos em individuais ou coletivos.

Realizamos a categorização das entrevistas em três categorias. (I) A primeira diz respeito aos dados gerais dos professores participantes e aspectos sobre gênero e currículo escolar no Estado do Espírito Santo (ES); (II) na segunda refletimos sobre a formação de professores homens nas temáticas de gênero e sexualidade; e, (III) na terceira e última, sobre o exercício docente de professores homens nas séries iniciais, tendo em vista os atravessamentos de gênero e sexualidade nas práticas pedagógicas e cotidiano escolar.

GÊNERO, FORMAÇÃO E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA GRANDE VITÓRIA

Identificamos que os dados obtidos via Censo Escolar, ano base 2019, disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo (SEDU) efetiva-se por gênero dos docentes, que exercem a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Estado do Espírito Santo, sendo 12 % homens e 88% mulheres.

Somados os docentes dos dois gêneros (masculino e feminino), totalizam-se 14.475 docentes, dos quais aproximadamente 88,0% (12.798) são do gênero feminino e 12,0% (1.677) são do gênero masculino. No mergulho realizado nos dados do Censo Escolar (SEDU) (2019), não foi possível elencar a formação dos docentes, o que nos alertou da necessidade de requisitar às secretarias municipais e estadual de educação essa informação para compreendermos sob o ponto de vista da formação profissional os apontamentos que estes dados podem evocar em nossa interpretação e decodificação do conteúdo.

Podemos observar que os dados apresentados indicam uma disparidade de docentes do gênero feminino, comparados com os do gênero masculino. Sendo assim, podemos refletir a respeito desses números, mas que ainda não podemos considerar somente esses dados do professorado capixaba para tal exercício. Também podemos e devemos nos debruçar na formação profissional inicial e continuada dos docentes, nas narrativas dos professores, na valorização da profissão docente, assim como sobre o que as produções sistematizadas nos apontam enquanto pistas a respeito desse contexto analisado.

Considerando esses fatores, temos como referência os estudos de gênero e sexualidade, a legislação educativa, a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), o Estatuto da Criança do Adolescente (1990), assim como outros documentos importantes para o processo de institucionalização da educação brasileira. Nesse contexto, buscamos analisar os dados obtidos, tendo em vista o processo de feminização do magistério, que passa pelo entendimento sobre o acesso de meninas à educação formal (escolarização) e que se desdobra posteriormente na constituição da profissão docente.

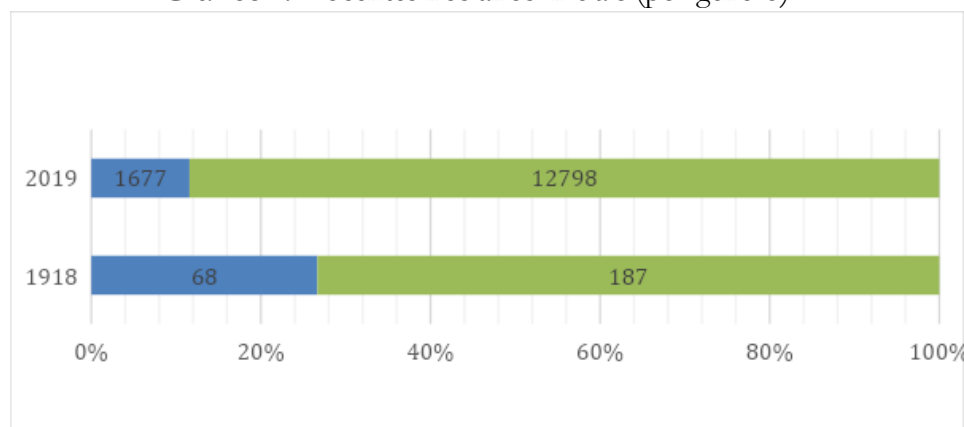
A análise consiste na compreensão do processo de acesso das meninas/mulheres à escolarização no Estado do Espírito Santo, bem como a inserção das primeiras professoras no magistério público capixaba. Como referência utilizamos o livro: “Professoras primárias: profissionalização e feminização do magistério capixaba (1845-1920)”, de autoria da capixaba, pedagoga

e doutora em Educação, Elda Alvarenga (2019). Embora o estudo seja de um recorte histórico anterior, permite compreender o quadro presente.

O ensino fundamental, de 9 anos, é organizado em dois ciclos, denominados “anos iniciais” (1º ao 5º ano) e “anos finais” (6º ao 9º ano). A Lei 9.394/1996 (LDB) normatiza a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, e a este dispositivo legal conjuga-se a legislação (lei) 11.274/2006, que indica matrícula obrigatória para crianças de 6 anos. Considerando esses dispositivos legais, podemos inquirir sobre como vem sendo o acesso e a permanência de crianças e adolescentes na educação básica, no que concerne à transposição da legislação em políticas públicas de acesso e qualificação do processo educativo.

A Base Nacional Comum Curricular (2018, p.27) organiza o Ensino Fundamental de 9 anos em cinco áreas do conhecimento, conforme indica o parecer do Conselho Nacional da Educação (CNE). São elas: linguagens (arte, educação física, língua portuguesa e língua inglesa), matemática, ciências da natureza (ciências), ciências humanas (história e geografia) e ensino religioso. O Art. 210, da CF/1988, afirma que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Ainda, no inciso 1º, orienta que “ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”.

Gráfico 1. Docentes nos anos iniciais (por gênero)*.



Fonte: Censo Escolar 2019/SEDU e Alvarenga (2018, p. 199).

* Os dados referentes ao ano de 1918 de Alvarenga (2018), que refletem o quantitativo de docentes normalistas e de concursados. Dos 68 professores do gênero masculino, 17 eram normalistas e 51 eram concursados. Das 187 professoras do gênero feminino, 104 eram normalistas e 83 concursadas.

Defronte ao Gráfico 1, podemos constatar que, no decorrer de 100 anos, as mulheres professoras são e vem sendo maioria no magistério capixaba, ou seja, esse predomínio centenário nos evoca a entender o processo que constituiu uma profissão majoritariamente feminina. Alvarenga (2018),

ao justificar o período delimitado para análise do processo de inserção feminina na educação institucionalizada, bem como o processo de feminização do magistério capixaba.

[E]m 1920, já é possível observar a presença majoritária das mulheres tanto na docência das escolas primárias do Estado como na Escola Normal (...) Quanto ao recorte temporal, delimitamos os anos de 1845 – ano que foi contratada a primeira professora primária do Espírito Santo – a 1920, quando os dados apresentados pelo recenseamento indicam que o magistério primário já se encontrava parcialmente feminizado (ALVARENGA, 2018, p. 22).

Assim, podemos observar que nesse período de 100 anos, pudemos passar da proibição ao acesso das meninas/mulheres a educação no Estado do Espírito Santo, a mudanças estruturais, curriculares, organizacionais, formativas e sociais significativas. Essas transformações passam por desde a formação de classes compostas somente por meninas, da organização em classes mistas (meninos e meninas na mesma sala), à aceção de um currículo que indicava o ofício da agulha como importante para a formação das mulheres, até a consolidação de um currículo nacional sem aparente distinção de gênero. Para Gonçalves e Penha (2015, p. 174), “se voltarmos ao passado na época Jesuítica percebemos que os educadores eram homens e as mulheres sequer podiam frequentar as salas de aula. Dessa forma não poderiam se tornar professoras.”

Compreende-se que o predomínio de mulheres professoras, pode nos denotar um distanciamento sobre processos anteriormente constituídos, como a impossibilidade de acesso de meninas e mulheres ao ensino. Nesse contexto, vemos um cenário de desigualdade de gênero no acesso à escolarização, que também podemos indagar sobre a raça e condição socioeconômica dessas meninas, assim como dos meninos que acessam o espaço escolar e permanecem. Posteriormente, com o acesso de meninas e mulheres, foi possível observar aceções curriculares distintas, sobre aquilo que meninos/homens e meninas/mulheres devem fazer, aprender, vestir, conforme as normatizações ou normalizações culturais e estruturais socialmente valorizadas (ALVARENGA, 2018).

Rabelo (2010), ao pesquisar a respeito da atuação docente masculina nas instituições de ensino primário (ensino fundamental, séries iniciais), no Rio de Janeiro-Brasil e em Aveiro, Portugal, reflete sobre os desdobramentos dessa inserção ou ausência masculina. A autora, ao meditar a respeito da inserção ou ausência masculina nas séries iniciais do ensino fundamental, aponta que:

A feminização do magistério envolveu várias representações associadas aos ‘atributos ditos femininos’ que eram necessários para a docência no ensino primário, assim como discursos que tentavam promover o afastamento dos homens do magistério (RABELO, 2010, p. 164).

Nesse sentido, somos provocados a pensar a respeito da construção social das representações que orientam a inserção ou o afastamento de homens e mulheres de determinadas profissões em

conformidade com aquilo que é atribuído como desígnio natural aos gêneros. Essa perspectiva acaba por configurar quem ou qual gênero deve ocupar determinado espaço, mas, se compactuamos com essa visão, talvez estejamos entendendo que essa é a natureza das coisas e que nada pode ser feito para alterar essa dinâmica. Entretanto, como aponta Almeida (1998, *apud* RABELO 2010, p. 164), existem contradições, pois homens e mulheres trilharam outros caminhos, escolhem por onde querem andar, e assumem as responsabilidades e implicações dessa decisão.

[E]xiste uma liberdade de escolha que concerne a todo ser humano e que o faz traçar seu próprio caminho, que, muitas vezes, é diferente daquilo que dele se espera'. Ou seja, existem homens que escolhem o magistério (assim como existem muitas mulheres que não optaram por profissões 'ditas femininas'), mesmo com todas estas influências sociais contrárias a esta opção (ALMEIDA 1998, *apud* RABELO 2010, p. 164).

Podemos inferir que homens e mulheres têm nos mostrado que nem sempre eles/elas irão atender aos desejos ou anseios sociais, familiares e institucionais esperados deles, rompendo com as expectativas e as arquiteturas, na medida em que constroem significações e afirmam-se em dada posição ou contexto em que estão engajados. Assim, entendemos que independente do gênero do profissional, bem como podemos ampliar para outras categorias, como sexualidade e raça, e que se faz necessária uma formação profissional exigente, qualificada e continuada.

Defendemos que para entender o magistério como uma profissão é preciso perceber que não é necessário somente 'o cuidado de crianças' (associado aos atributos considerados 'maternais'), mas muita dedicação, comprometimento, competência, profissionalismo e conhecimento. Como a escola, e o professor, influenciam em uma das primeiras socializações do indivíduo, é preciso instigar uma revisão dos estereótipos e representações de gênero dos professores para que estes não sejam transmitidos e absorvidos pelos alunos (RABELO, 2010, p.165).

PROFESSORES HOMENS E AS FORMAÇÕES NAS TEMÁTICAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE

Buscamos indagar os professores sobre a oferta e os estímulos para a participação em formações continuadas ofertadas (ou não), pelas secretarias de educação que os professores estão vinculados. Nesse contexto, buscamos saber, de forma geral, se vem ocorrendo oferta e de modo específico sobre as temáticas de gênero e sexualidade. Quando indagados sobre esse quesito, os professores nos indicaram da seguinte maneira.

A secretária oferece por meio das formações continuadas, sim. Os temas transversais deveriam ter mais importância (Professor B, atua nas Séries Iniciais no município de Serra, enquanto professor de Educação Física).

Sim, estamos sempre participando de encontros que discutem os diferentes temas que envolvem o cotidiano escolar e a educação física (Professor D, atua nas Séries Iniciais no município de Serra/ES, enquanto Professor de Educação Física).

Identificamos que os professores de educação física que atuam nas séries iniciais no município de Serra afirmam que são ofertadas as formações nas temáticas de gênero e sexualidade, assim como sobre outras temáticas, relacionadas ao campo de conhecimento ou ao cotidiano escolar. Estes, quando indagados sobre a formação inicial, dizem que

Tinha um pouco desse assunto nas disciplinas práticas, principalmente nos estágios. Porém de maneira rasa (Professor B).

Sim, tive disciplinas que tratavam do tema e considero cada vez mais importante (Professor D).

Além disso, afirmam que, ante as lacunas formativas e ao interesse dos professores em formações sobre as temáticas em voga ou outras, as formações continuadas ofertadas pela municipalidade à qual estão vinculados tem sido uma das ações importantes para a formação dos professores e podem se desdobrar no desenvolvimento de práticas pedagógicas qualificadas. Outra exposição de um professor nos chamou a atenção:

Devido à falta de profundidade durante a graduação, o primeiro ano de trabalho foi complicado esse tema. Mas tive que pesquisar e buscar ampliar o tema (Professor B).

Esse relato nos proporciona perceber o entendimento do professor quanto à carência formativa e, com isso, foi provocado a conhecer mais sobre essa ação de grande relevância. Assim, na ausência de formações no âmbito da formação inicial e, posteriormente, em relação à oferta (ou não) de formações continuadas sobre essas temáticas pelas municipalidades, procuramos pensar quais outros espaços formativos possibilitam acessar as formações. Segundo Rossi et. al (2012, p. 11-12),

professores/as, funcionários/as, famílias não têm recebido formação para trabalhar com a temática da sexualidade e diversidade de forma adequada. Essa falha na formação está presente tanto na Graduação quanto na formação continuada dos/as professores/as no Brasil.

As formações podem ocorrer de diferentes modos e em diferentes lugares, como na realização de pós-graduações (*lato* ou *stricto sensu*), participação em congressos, cursos livres, extensão, simpósios e grupos de estudo, dentre outros. A participação em alguns eventos condiciona-se à

liberação dos profissionais dos seus postos de trabalho, nas respectivas municipalidades, além de arcarem com as despesas referentes à participação nos eventos, algo que pode desestimular a investidura nesses espaços formativos.

Compreendendo essa noção, observamos que alguns professores declararam que têm interesse por formações em gênero e sexualidade, como visualizado nas seguintes declarações.

Tenho interesse sim. Talvez a maior dificuldade hoje seria a burocracia de tempo e também a língua estrangeira (Professor A).

Não fiz, mas pretendo fazer (Professor D).

Considerando as indicações dos professores, observamos que as municipalidades têm normativas próprias para a liberação dos profissionais, no qual no município de Serra, destaca-se a Lei nº 2360, de 15 de janeiro de 2001. Essa legislação dispõe sobre os critérios estabelecidos para requisição e concessão de licença remunerada ao servidor da educação, respeitando-se os itens do regulamento, como que a relação dos conteúdos programáticos do estudo esteja alicerçada com o vínculo funcional e a Educação Básica.

Vemos que os professores têm suas perspectivas e as manifestam, e que essas devem ser consideradas, ainda que não haja contrariedade, uma vez que outros professores podem ter perspectivas divergentes das que apresentamos. Acreditamos que, na contrariedade, podemos construir reflexões complexas, democráticas e plurais, afastando-se de uma integral concordância dos envolvidos sobre o que se faz importante ou não para a comunidade escolar ou meio social em que estamos inseridos.

EXERCÍCIO DOCENTE: ATRAVESSAMENTOS DE GÊNERO E DE SEXUALIDADE

Inquerimos informações sobre como se dá a relação dos professores com pais ou responsáveis, equipe pedagógica e crianças, e se existem diferenças pelo fato de serem docentes homens no ensino inicial. Sobre o fato de ser homem nas séries iniciais,

Um pouco, sim, muito por eu ser novo também (...) Relação é ótima. (Professor B).

Considero uma boa relação com ambas as partes. Não vejo resistência ou preconceito pelo fato de eu ser homem, mas esse tema já chegou a ser discutido durante a minha graduação e até mesmo em alguns momentos na escola (Professor D).

Talvez, pelas atribuições de força, competição, luta, dentre outras vinculadas à formação em educação física e também ao gênero masculino, a atuação de professores homens neste campo seja tida como “natural”, frente aos preceitos supracitados.

*As tradições de masculinização e feminização de profissões e tarefas se constituem às vezes por extensão de práticas masculinas e femininas: homens fazem trabalho que exigem força, mulheres fazem trabalhos que reproduzem tarefas domésticas. Mas, mais do que a transferência das tarefas, são as regras da dominação de gênero que se reproduzem nas várias esferas da atividade social. Não existe forçosamente uma coincidência da divisão sexual do trabalho na esfera da produção e da reprodução, de tal forma que sempre as tarefas masculinas, numa e noutra esfera, tenham a mesma natureza. O mesmo ocorre com as tarefas femininas (SOUZA-LOBO, 1991 *apud* YANNOULAS, 2013, p. 141).*

Ao observarmos a exposição do “Professor D”, compreendemos que o mesmo nos traz elementos de sua percepção quanto às interações estabelecidas com a comunidade escolar, no qual destaca-se que a temática em voga esteve em discussão na formação inicial e no meio escolar. Nesse sentido, podemos entender que a temática de gênero tem atravessado o meio educativo, enquanto possibilidade de reflexão sobre os processos educativos, assim como sociais e culturais do meio em que estamos inseridos.

O “Professor D” complementa seu relato, destacando sua relação com as crianças e quanto a significação da educação física enquanto componente curricular para os estudantes,

Tenho uma boa relação com as crianças, até mesmo porque o professor de EF é sempre o mais querido pelos alunos (Professor D).

O “Professor B” nos diz, sobre a sua relação com as crianças no decorrer das aulas, fazendo o seguinte apontamento:

Ótima relação, principalmente por eles amarem a disciplina (Professor B).

Essas declarações potencializam a compreensão de que a educação física se faz necessária no meio escolar, considerando a avaliação do professor sobre o exercício profissional e as interações estabelecidas com as crianças.

Ao nos depararmos com as expressões dos referidos sobre a potência da educação física e do professor(a) no meio escolar, buscamos saber quais conteúdos são trabalhados e as organizações da aula dos professores entrevistados. O “Professor B”, quando perguntado sobre a organização dos estudantes nas suas aulas, nos diz que

Durante as atividades são sempre misturados, uma vez ou outra deixo um tempo livre e eles se dividem sem minha interferência (Professor B).

Tomados pela afirmação acima, e considerando as percepções do professor a respeito das organizações dos estudantes, podemos inferir que existem construções e interações que incidem na formação de grupos de pertencimento (LE BRETON, 2012), considerando as identidades que os fazem aproximar-se ou distanciar-se do meio em que estão inseridos. Dornelles e Fraga (2009, p. 151), em estudo realizado sobre aula mista ou separada, nos alertam: “observamos uma forma de separação em que o/a professor/a tem uma turma mista, mas a sua ação pedagógica é desenvolvida de forma separada.” Os autores apresentam a seguinte citação.

[A] separação entre meninos e meninas se origina na sociedade e é perpetuada pela escola. Os meninos e meninas possuem gostos diferentes entre si, o que fica comprovado em suas condutas, gerando, muitas vezes, alguns conflitos entre eles, e é necessário compreender esse contexto para refletir como devem ser tratadas essas questões de gênero nas aulas, promovendo as mesmas oportunidades e possibilidades para todos os alunos (PEREIRA, 2004 *apud* BRUM DOS SANTOS; LIMA DOS SANTOS, 2018, p. 16).

Quanto aos conteúdos trabalhados, o “Professor D” nos diz

Trabalho com os conteúdos que são expostos na BNCC, que são os jogos regionais, de matriz indígena e com a iniciação esportiva com os últimos anos do fundamental 1 (Professor D).

Segundo Callai, Becker e Sawitzki (2019, p.5):

[O] currículo enquanto prática, é um campo privilegiado para analisar as contradições entre as intenções e a prática educativa que está para além das declarações, dos documentos, da retórica, uma vez que nas propostas de currículo se expressam mais os anseios do que as realidades. Contudo, sem considerar as interações entre esses aspectos, não se pode compreender o que acontece realmente nos contextos educacionais. Assim, para tornar nítida a realidade curricular é necessário compreender os contextos e as práticas que nele interagem.

Considerando os apontamentos, perguntamos aos entrevistados quais as dificuldades/facilidades encontradas. Quanto às dificuldades, tivemos os seguintes apontamentos:

Há dificuldades com materiais, dificuldade com limitações de certas/ religiões e comportamentos (Professor B)

O único problema que tenho a apontar é que a escola não conta com um pátio coberto (Professor D).

Já quanto às facilidades, os professores apontam da seguinte maneira:

Há facilidade pela faixa etária se propor a fazer qualquer atividade (Professor B)

A escola conta com muito material de educação física e tal componente curricular tem total apoio da equipe pedagógica (Professor D).

Vemos que ao analisarmos o contexto da inserção e desenvolvimento do trabalho pedagógico de professores homens nas séries iniciais, ainda que o enfoque se dê pelo gênero, outras questões vão sendo abordadas nos comentários e que podem ser investigadas posteriormente. Nesse sentido, a abertura para que os profissionais expressem seus apontamentos se faz importante nesse diálogo, sobre o objeto de estudo e os processos educativos, sociais e culturais que se desdobram no exercício profissional e na vida em sociedade.

POR QUE EXERCER A DOCÊNCIA NAS SÉRIES INICIAIS?

Diante dos fatos elencados, nos evocou saber qual a motivação dos profissionais em exercerem a docência, em serem professores, para o quê responderam, no questionário (Q) e nas entrevistas, aspectos similares e divergentes sobre a escolha pela docência, sendo esta realizada nas séries iniciais. Destacamos, inicialmente, o seguinte relato:

Me identifiquei mais com essa etapa de ensino durante os estágios que fiz durante a faculdade. Os alunos são mais motivados para as aulas práticas, tem curiosidade (Professor Q4).

Nóvoa (2017, p. 1122) destaca que:

O eixo de qualquer formação profissional é o contacto com a profissão, o conhecimento e a socialização num determinado universo profissional. Não é possível formar médicos sem a presença de outros médicos e sem a vivência das instituições de saúde. Do mesmo modo, não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares.

O relato nos mostra que a influência das experiências na formação inicial, possibilitaram a construção de uma identidade para com a docência, especificamente nessa etapa educativa. Outro professor, ao ser questionado sobre as motivações para o exercício docente nos diz que:

No início da faculdade era uma incerteza ainda, com o passar dos períodos fui criando a certeza. Mas o principal motivo era a grandeza da profissão (Professor B).

Rabelo (2015, p. 170) diz:

destacamos que não basta gostar de criança para estar apto a lecionar. Pontuamos que talvez esse olhar ingênuo faça com que a profissão seja tão desvalorizada, não só aos olhos dos governantes, mas aos olhos dos pais e das mães que deixam seus filhos na escola. Ao mesmo

tempo, o gostar de criança e da profissão é um aspecto importante da profissão docente, embora concluamos que é necessário muito mais do que isso para um profissional ser 'bom' ou competente no que faz.

Quanto à problematização, no que diz respeito às qualidades atribuídas para ser professor(a), está a dimensão do cuidado, associado histórica e culturalmente às mulheres, e que produz sentidos também quanto ao caráter vocacional para o exercício dessa profissão. Rabelo (2015, p.169) nos alerta:

cursos a que se associa a necessidade de vocação são os cursos de menor estatuto social, para tanto a 'vocação' aparece como um discurso para direcionar jovens aos cursos adequados à sua posição social, visando que existam profissionais para tais profissões.

Esse alerta, se dá para a noção de vocação, especificamente aqui, problematizada a classe do magistério, atrelada a outros aspectos já indicados anteriormente, contribuindo para o baixo estatuto social da docência. Neste sentido, pode-se questionar a dimensão da necessidade formativa para o exercício desta profissão, frente ao caráter vocacional, questão essa que nos remete ao surgimento dos primeiros professores, notadamente homens e com ligações às instituições religiosas. Recorremo a Simone de Beauvoir, que diz:

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam o feminino (BEAUVOIR, 1980 *apud* BRASIL, 2015).

Observamos que a frase enfatiza que o caráter biológico, psíquico ou econômico não é destino para definição feminina (assim como masculina), mas que a sociedade civil e as significações culturais nos diferentes tempos, contribuem na formação daquilo que entendemos por homens e mulheres na contemporaneidade. Assim, busco refletir se, diferentemente do que vem sendo posto quanto ao caráter vocacional para o exercício docente, podemos considerar que homens e mulheres não nascem professores e professoras, tornam-se professores e professoras, na medida em que buscam qualificar-se para tal, inicialmente nos cursos de formação profissional e, posteriormente, no decorrer da carreira docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, buscamos compreender o exercício docente masculino nas séries iniciais, no qual observamos que, em virtude das noções de cuidado e o atributo vocacional delegado às mulheres para o exercício docente, a profissão, no seu percurso de profissionalização e institucionalização, antes

conferida exclusivamente aos homens, constituiu-se feminizada. Em consonância com outros aspectos que reduzem o status social dessa profissão, homens deixaram de exercer, senão desejar ser professor, o que evidencia a baixa presença de homens nas instituições de ensino da educação básica, assim como reflete-se nos cursos de formação de professores.

Entendemos que não basta haver, nos currículos de formação inicial, disciplinas que discutam o gênero e a sexualidade, mas que as experiências possibilitem uma aproximação com a realidade educativa. Nesse sentido, o elo entre teoria e prática, no desenvolvimento dos elementos conceituais, procedimentais e atitudinais das proposições pedagógicas, mostra-se necessário e pertinente para esses conteúdos, bem como para outros, específicos da educação física ou da educação em geral.

A aproximação dos graduandos em licenciaturas (cursos de formação de professores) com as instituições da rede básica de ensino, de forma contínua, em programas de estágio ou programas de fomento a formação docente inicial (como o PIBID e a Residência Pedagógica), podem possibilitar imersões pedagógicas relevantes para e na construção da identidade docente e da afirmação profissional. O sentido da continuidade tem a ver com o processo de desenvolvimento, de dar tempo para a construção das experiências, de refletir e buscar ressignificar a própria prática, desde já, na formação inicial. Em consonância com esses aspectos, ainda que o objetivo primário dos programas ora mencionados seja o fomento à formação inicial, a participação dos estudantes nos projetos desdobra-se em uma política de permanência, considerando a concessão de bolsas.

Considerando a formação como um processo contínuo e inacabado, pensamos que exista uma requisição dos profissionais por formações no âmbito do gênero e da sexualidade, assim como não se reduz a essas temáticas, mas existem outros temas que vêm atravessando a docência dos professores entrevistados. Nesse sentido, as instituições às quais os profissionais estão vinculados, caso ainda não ofereçam e estimulem as formações continuadas, devem viabilizar e possibilitar espaços e vínculos formativos aos servidores, defronte a demanda.

Ante o exposto, são necessários mais estudos sobre a temática de gênero e sexualidade no âmbito escolar, sobretudo a respeito da formação docente inicial e continuada, dos currículos de formação de professores, assim como da aproximação dos atores das unidades formadoras e das instituições de ensino públicas e privadas. A escola concebida como um espaço diverso e que congrega diversidades identitárias mostra-se um lugar potente para a produção de ações que contribuam em conjuntura com outras instituições (públicas, privadas, filantrópicas, religiosas) e seus atores para a redução, se não a eliminação das violências e das desigualdades tidas no meio social.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Elda. *Professoras Primárias: A profissionalização e feminização do magistério capixaba (1845 -1920)*. Vitória: Cousa, 2019.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar 2019. *Docentes*. Brasília: Ministério da Educação, 2019.

BRASIL. Planalto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei 9.394/1996. Brasília, Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas. *Exame Nacional do Ensino Médio (Caderno 04)*. Brasília: Inep, 2015.

BRUM DOS SANTOS, Any G; LIMA DOS SANTOS, Thais. *Educação Física e a Organização da Disciplina por Sexo: Percepções de Alunos e Professores*. Monografia [conclusão de curso] São Gabriel: Universidade Federal do Pampa, 2018.

CALLAI, Ana N. A; BECKER, Eriques, P; SAWITZKI, Rosalvo, L. Considerações acerca da Educação Física escolar a partir da BNCC. *Conexões: Educ. Física, Esporte e Saúde*, Campinas: SP, v. 17, e019022, 2019, p.1-16.

COUTO, Edvaldo S.; SOUZA, Joana D.F. *Whatsapp com função stories: ensinar e aprender na magia do instante*. Salvador: EDUBA, 2017, p. 151-168.

DORNELLES, Priscila G; FRAGA, Alex B. Aula mista versus aula separada? Uma questão de gênero recorrente na educação física escolar. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física*. São Sebastião (SP): Vol. 1, n. 1, Agosto/2009, p.141-156.

ESPIRÍTO SANTO. *Censo Escolar de Professores*. Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo. Vitória: SEDU, 2019.

FLICK, Uwe. *Introdução a metodologia de pesquisa – Um guia para iniciantes*. Porto Alegre: Penso, 2013.

GOLDENBERG, Miriam. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 3ºed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo 2010*. IBGE, 2010.

LE BRETON, David. *Sociologia do Corpo*. 6 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

LOURO, Guacira L. Educação e Docência: Diversidade, gênero e sexualidade. *Revista Formação Docente*. Belo Horizonte, v. 3, n. 4, jan./jul. 2011, p. 62-70.

MARCONI, Marina A.; LAKATOS, Eva M. *Metodologia Científica*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*. v. 47, n. 16, out/dez.2017, p.1106-1133.

RABELO, Amanda O. “Eu gosto de ser professor e gosto de crianças” - A escolha profissional dos homens pela docência na escola primária. *Revista Lusófona de Educação*, vol. 15, 2010, p. 163-173.

ROSSI, Celia R. et al. Gênero e Diversidade na Escola: reflexões acerca da formação continuada sobre assuntos da diversidade sexual. *Revista Contexto & Educação*. Vol. 27, n. 88, 2012, p. 6-34.

SERRA. Prefeitura Municipal de Serra. Câmara Municipal de Vereadores. *Lei 2360*. Serra, 2001.

YANNOULAS, Silvia C. (Coord). *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações*. Brasília: Abaré, 2013. 304 p.

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS

Pelo presente, segue abaixo, a contribuição dos/das autores/as, para com o texto em voga:

João Pedro Zoth Batista – Conceituação, Metodologia, Investigação, Curadoria de Dados, Análise Formal e Redação Final.

Ileana Wenzel – Conceituação, Metodologia, Supervisão, Análise Formal e Redação Final.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.