



EIXO 7

FORMAÇÃO E TRABALHO DE PROFESSORES EM PERSPECTIVAS FEMINISTAS, INTERSECCIONAL, DE GÊNERO E RAÇA

MASCULINIDADE CÚMPLICE E A MITIGAÇÃO DO PRESTÍGIO DOCENTE DAS PROFESSORAS

Thiago de Souza Moura

PUC RIO

benjaminocita@gmail.com

Financiamento: CAPES

Resumo expandido

O magistério ao longo dos anos passou pelo processo da feminização com uma participação expressiva das mulheres na educação. Desse modo, esta pesquisa tensiona se essa hegemonia das professoras na docência pode representar uma forma de poder. Entretanto, o predomínio das mulheres na educação se deu com o processo de precarização do professorado que culminou na saída dos homens desse campo profissional e advento das professoras (Vianna, 2013). Esse fenômeno tem ocorrido em outras profissões como a enfermagem e a psicologia. Dentro do cenário educacional, muitas vezes, a figura das docentes se relaciona ao cuidado e o afeto se remetendo à maternidade. Assim, podemos dizer que o predomínio das professoras na educação acontece de forma igualitária em relação aos professores homens? A presença massiva das mulheres legitima uma forma de privilégio? Essa condição se fundamenta e se estrutura nas mesmas oportunidades e prestígio profissional para ambos os gêneros?

Isso ocorre da mesma forma em todos os anos de ensino e cargos escolares? Destarte, o presente estudo buscou a compreensão dos sentidos da masculinidade e da docência em uma escola pública de referência no Rio de Janeiro por meio das concepções de professores e professoras acerca do assunto em questão.

O referencial teórico se ampara nos estudos da docência no que se refere aos saberes da profissão docente (Tardif, 2002). Nas masculinidades desde as pesquisas de Connell (1995; 2016) até a atualidade acerca dos modelos de masculinidades e suas configurações na sociedade e na escola. A História da Educação aparece como fonte de análise e partida para compreensão histórica das disputas de poder e privilégios na docência (Lopes, 2014). Por fim, o trabalho de hooks (2017, 2019; 2022) que aponta as possibilidades para mitigação da autoestima do oprimido com ênfase ao contexto da docência.

Atualmente, novos modelos de masculinidade estão sendo vividos e reconhecidos na sociedade. Embora a masculinidade hegemônica ainda se mantenha como um padrão social validado tanto por homens quanto por mulheres, é possível observar o surgimento e a adoção de outras formas de vivenciar a masculinidade. Essa realidade possui origem nos movimentos feministas (Scott, 1995) e LGBTQIAPN+ (Trevisan, 2018) dos anos de 1960 e 1970.

O desenvolvimento dos estudos de gênero teve início com o movimento feminista, que reivindicou a compreensão da formação de cada indivíduo como algo estruturalmente social. Esse processo desafiou o determinismo biológico relacionado aos corpos, ao sexo, aos papéis sexuais e às diferenças sexuais. Com a introdução do termo "gênero", os estudos feministas conseguiram uma legitimação acadêmica, e esse conceito passou a ser utilizado de maneira relacional, abrangendo tanto mulheres quanto homens, pois ambos, em suas especificidades, contribuem para a dinâmica das relações sociais. Assim, o conceito de gênero se consolidou como uma ferramenta analítica essencial para o desenvolvimento da sociedade, permitindo uma análise das relações sociais de forma relacional (Scott, 1995, 1997). Para Scott (1995), gênero é definido como um elemento constitutivo das relações sociais, fundamentadas nas diferenças entre os sexos; uma forma de representação das relações de poder; um conceito que ultrapassa o binarismo biológico e se insere nas concepções políticas, institucionais e na

organização social, além de se refletir nas subjetividades das identidades. Assim, o gênero não seria meramente a descrição de um corpo, mas o que nutre e mantém a existência desse corpo por intermédio da influência cultural e da linguagem. Em vista disso, tal conceito pode ser associado a uma construção histórica, atravessado por mudanças graduais caracterizadas por instabilidade, diversidade e efemeridade, bem como produzidas e reproduzidas pela cultura envolvido pelas relações de poder (Louro, 2007). O aprendizado de gênero ocorre por meio da cultura, sendo influenciado de maneira constante por intervenções de diversos agentes, como a mídia, as igrejas, a ciência, as leis, os movimentos sociais, a escola e os diferentes dispositivos tecnológicos.

hooks (2019), em seu livro *Teoria feminista: da margem ao centro*, discorre sobre a importância do movimento feminista como forma de consciência política contra todas as formas de opressão geradas pelo sexismo, pelo racismo e pelas lutas de classe. Desse modo, os homens também são incluídos nessa dimensionalidade, visto que fazem parte desse processo de opressão de gênero.

Reconhece-se, assim, a necessidade, a importância e a urgência de um movimento feminista igualitário, que só ganha real significado ao lutar contra todas as formas de opressão, indo além de uma visão unidimensional do tema. Nesse contexto, surge a questão: de que maneira os homens participam dessas discussões? Para hooks (2019), assim como na luta antirracista, onde as pessoas brancas têm sido chamadas a se posicionar como aliadas, na luta contra as opressões sexistas de gênero, é cada vez mais imprescindível a presença dos homens, não apenas como observadores, mas como companheiros de luta, colaborando na transformação da própria consciência masculina e na reconfiguração da sociedade em relação ao sexismo.

As reivindicações do movimento feminista e da comunidade LGBTQIAPN+ por direitos e igualdade de oportunidades têm gerado impactos significativos na forma como a masculinidade se apresenta no início do século XXI até o presente momento, promovendo o questionamento e a reconfiguração das normas de gênero e sexualidade. Nesse contexto, Trevisan (2018) observa a participação dos homens gays no Brasil como um movimento de resistência ao modelo tradicional da masculinidade, que se consolidou especialmente por meio da cultura revolucionária dos anos 70. Naquele

período, as canções da música popular brasileira (MPB) passaram a carregar significados ocultos, que faziam referência à vivência homossexual.

Entre 1978 e 1981, o cenário brasileiro foi marcado pelo surgimento do jornal *Lampião da Esquina*, que se destacou como um movimento de resistência homossexual durante a ditadura militar. Mais do que uma oposição ao regime, o jornal tornou-se um espaço crucial para a (re)afirmação da identidade homossexual masculina, particularmente voltada ao homem *gay*. Ao veicular informações e narrativas que dialogavam diretamente com o homem *gay* do seu tempo, o *Lampião da Esquina* ajudou a consolidar uma voz própria para essa comunidade. Vale ressaltar que o termo “guei” era utilizado, em referência ao idioma nacional, para se distinguir do *gay* norte-americano, refletindo assim o caráter genuinamente brasileiro e de resistência do movimento (Simões Jr., 2011).

Assim, o feminismo e o movimento homossexual daquele período (hoje representado pela comunidade LGBTQIAPN+) desempenharam e continuam desempenhando um papel fundamental como formas de resistência, inclusão e afirmação de identidade para todos aqueles que apresentam subjetividades que “fogem” das normas tradicionais da sociedade. Nesse contexto, este estudo sobre a compreensão da masculinidade e a docência reforça o movimento de resistência à ideia de uma vida única, padronizada e modelada conforme os moldes da masculinidade tradicional. Afinal, o debate aqui apresentado dialoga não somente com os estudos sociológicos sobre masculinidades e as relações de gênero, mas também com os saberes docentes em formação, a dimensão relacional e a socialização profissional como elementos constituintes dos eixos analíticos desse trabalho.

Em relação à masculinidade, observa-se na sociedade uma pressão para que os meninos exerçam a heterossexualidade desde a infância. Louro (2011) argumenta que há uma forte coerção social para uma vida heteronormativa, ou seja, para a imposição da heterossexualidade obrigatória, que se manifesta de forma mais intensa em relação ao gênero masculino em nossa cultura. Desde a infância, os meninos são cuidadosamente monitorados no desenvolvimento de uma sexualidade heterossexual. Isso pode ser exemplificado pela troca de afetos entre meninas e mulheres, que é mais socialmente aceita, em comparação com os meninos e homens. A intimidade fraternal,

amorosa ou sexual é mais facilmente aceita dentro do gênero feminino, enquanto a mesma situação não é considerada aceitável entre os homens. O modelo de masculinidade presente na sociedade acaba reforçando a imagem de um homem que não demonstra afeto, sentimentos ou emoções. Quando essa fronteira é ultrapassada, a orientação sexual do homem entra em questionamento. O crime de homofobia aparece como mecanismo para validação da heterossexualidade (Louro, 2011).

Dessa forma, o medo e a repulsa à homossexualidade são cultivados em conjunto com a promoção da heterossexualidade, criando uma relação de exclusão e normatividade. Isso implica que todo homem que se desvia dessa norma é automaticamente rotulado como homossexual? Existe uma única maneira de ser homem? A masculinidade, então, não comporta a expressão de afetos, sentimentos ou diálogos? Quais são os diferentes modelos de masculinidade que atravessam e permeiam nossa sociedade, gerando impactos profundos em nossas vidas? E, por fim, a prática docente possui elementos que possam contribuir para a visibilização de outras formas de masculinidade, que desafiem esses padrões convencionais?

O conceito de masculinidade se volta para tudo que se relaciona ao universo dos homens. e nas áreas das humanidades, o conceito de masculinidade hegemônica emerge como uma ferramenta analítica que abrange não apenas os homens, mas também as mulheres, as relações de gênero, o poder e a hierarquia social. Nesse contexto, as masculinidades são compreendidas como práticas sociais que variam conforme as relações de gênero presentes na sociedade. A masculinidade hegemônica, proposta pela pesquisadora australiana Connell (1995, 2002, 2003), uma das maiores referências no campo, teve suas bases formuladas na década de 1980, com apoio do conceito gramsciano de hegemonia e dominação. O termo hegemonia aqui se associa à masculinidade não representada majoritariamente à violência, apesar de se manter em determinadas ocasiões pela força. Assim, ele significa um movimento de ascensão gerado através da cultura, das instituições e pela persuasão. Em outros termos, a masculinidade hegemônica pode ser representada como um padrão de práticas que possibilitou a continuação da dominação dos homens sobre as mulheres, bem como sobre as masculinidades subordinadas.

A masculinidade hegemônica influenciou o pensamento contemporâneo sobre os

estudos acerca dos homens, relações de gênero e a hierarquização na sociedade. Sua origem se deu pela convergência de ideias identificadas através de estudos direcionados aos anseios populares dos homens e meninos, feminismo e patriarcado, modelos sociais de gênero, aspectos educacionais, trabalho, violência, saúde e aconselhamento. As primeiras pesquisas sobre masculinidade foram pensadas dentro de estudos empíricos voltados para a desigualdade social nas escolas australianas, acompanhados de discussões conceituais sobre a construção das masculinidades, a experiência dos corpos masculinos e o papel dos homens na política sindical da Austrália. Dentre essas investigações, o estudo realizado nas escolas destacou as múltiplas hierarquias de gênero, que se entrelaçam com as questões de classe, no processo de construção das identidades de gênero. Um ponto crucial para a compreensão da ideia de uma hierarquia das masculinidades foi a análise da experiência de homens homossexuais (masculinidade subordinada), marcada pela violência e pelo preconceito promovidos pelos homens heterossexuais. Assim, outra demarcação relevante no que se refere a masculinidade hegemônica é que ela não deve ser vista como um modelo fixo e imutável, mas atravessadas pelas experiências sociais e culturais de cada sujeito (Connell & Messerschmidt, 2013).

O estudo presente analisou a masculinidade cúmplice (Connell, 1995) que por sua vez, ocupa uma posição beneficiária das vantagens proporcionadas pela proximidade - direta ou indireta - com a masculinidade hegemônica. Os homens que se encaixam nessa categoria usufruem dos privilégios do patriarcado sem necessariamente exercer a dominação masculina de forma explícita ou violenta. No entanto, mesmo sem recorrer à coerção, esses indivíduos consolidam a hegemonia da masculinidade por meio da condescendência das mulheres heterossexuais e da adoção de diversas estratégias persuasivas que se naturalizam nas dinâmicas sociais. Esses mecanismos se manifestam no consenso cultural sobre a figura do homem, nos discursos predominantes e na atuação do Estado, que reforçam e legitimam essas hierarquias de gênero.

As dinâmicas de gênero afetam tanto os homens quanto as mulheres, e um dos aspectos centrais dessa questão diz respeito às interseções entre gênero, classe e raça. Nem todos os homens detêm poder e riqueza na sociedade; embora uma minoria privilegiada disponha de recursos significativos, a maioria enfrenta condições de

pobreza, deslocamentos culturais, rupturas nos vínculos familiares e uma intensa pressão social para corresponder aos padrões da masculinidade hegemônica (Connell, 2016). Os estudos de gênero ultrapassam a barreira do sexo biológico, excede os processos reprodutivos e as diferenças corporais. Portanto, não existe um pilar biológico fixo para o desenvolvimento social do gênero (Connell & Pearse, 2015).

Dessa forma, este estudo compreende o gênero como um processo dinâmico e mutável, intrínseco à construção das relações sociais. A estrutura social é sustentada pela manutenção de padrões amplamente difundidos, que reforçam a lógica hegemônica. No entanto, no âmbito das relações de gênero, essas estruturas estão sujeitas a transformações, pois “os arranjos de gênero estão sempre mudando, conforme as práticas humanas criam situações e as estruturas se desenvolvem tendendo a crises (Connell & Pearse, 2015).

Nesse contexto, Louro (2013) destaca que a constituição dos sujeitos nas relações sociais ocorre de maneira instável, posicionando-os em fronteiras de gênero que evidenciam diferenças na construção identitária de cada indivíduo. Essas diferenças não devem ser vistas como barreiras, mas como possibilidades de reconhecimento do outro sem a exclusão de suas subjetividades. Dessarte, as masculinidades emergem como construções sociais que resultam dessas práticas de gênero, sendo historicamente situadas e influenciadas por dinâmicas globais contemporâneas (Connell, 2016).

A busca por associar a identidade docente aos sentidos atribuídos à masculinidade na escola parte do pressuposto de que essa se constitui por meio das vivências profissionais dos professores, a partir das experiências acumuladas no exercício de sua profissão. Dessa forma, o exercício profissional dos docentes configura-se como uma experiência que merece respeito e reconhecimento, pois se entrelaça de maneira contínua, dinâmica, processual e coletiva, sendo construída a partir das interações sociais vivenciadas na escola e refletindo em sua própria identidade (Lelis, 2014). As concepções dos professores, neste estudo, justificam-se como um mecanismo para a elaboração de análises acerca da influência do desenvolvimento profissional como constructo para a compreensão dos saberes e sentidos das masculinidades na escola pela docência. Assim, como a masculinidade hegemônica influencia as ações cotidianas e, conseqüentemente, o ambiente escolar, questiona-se se

a própria docência poderia, de alguma forma, impactar a construção das masculinidades.

Afinal, a identidade docente se encontra atrelada conforme os saberes de referência da profissão através da reflexão de sua prática (Nóvoa, 1995). Os saberes que se formam dessas experiências se constituem através das diversas relações sociais que geram influência na disposição profissional dos professores. Portanto, a prática pedagógica dos professores não é neutra; ela é permeada por suas experiências educacionais, desde a formação escolar até o atual exercício da profissão. Essa realidade possibilita refletir sobre como se constroem e se manifestam, no exercício docente, as concepções acerca da masculinidade e da identidade do homem professor.

Tardif (2013) aborda o processo de desenvolvimento da docência, o qual se caracteriza pelas fases da vocação, do ofício e da profissionalização. No que diz respeito à vocação, esse fenômeno emergiu na Europa entre os séculos XVI e XVIII, no contexto da Reforma Protestante e da Contrarreforma Católica. Tais reformas impulsionaram o surgimento de escolas de pequeno porte e os primeiros modelos de escolas modernas. A vocação era marcada pelo exercício integral da atividade docente, significando que a vida dos professores estava inteiramente consagrada ao ensino. Ademais, a docência nesse período associava-se a uma forma de expressão pública da fé e da moralidade, intrinsecamente ligadas à vida dos educadores. Desse modo, a prática docente configurava-se como um trabalho moral pautado pela disciplina, monitoramento e controle, com o intuito de guiar as almas das crianças.

A dimensão instrucional da docência - que abrange o ensino da leitura, da escrita e da aritmética - existia, contudo, encontrava-se subordinada à moralização e à influência da religião. Nesse período, estabeleceu-se um fenômeno de hierarquização nas atividades de ensino, manifestado, por exemplo, na dominação dos homens sobre as mulheres; na preponderância dos religiosos em relação aos leigos; na superioridade dos professores do ensino secundário sobre os do ensino primário; e na valorização dos docentes urbanos em detrimento dos rurais. A vocação docente era ainda caracterizada pela baixa autonomia das professoras, que se viam submetidas a diversas formas de controle externo ao seu trabalho, imposto principalmente pela figura masculina – representada pelos religiosos, pelos pais dos alunos e por seus superiores.

A fase do ofício surgiu no século XIX, influenciada pelo movimento de secularização e “desconfessionalização” nas sociedades ocidentais, bem como pela ascensão dos Estados-nação. Esse processo impulsionou o desenvolvimento das primeiras escolas públicas e laicas, a partir dos séculos XVIII e XIX (para o ensino primário) e do século XX (para o ensino secundário). Consequentemente, os Estados passaram a impor a obrigatoriedade da presença das crianças na escola, fazendo com que a educação pública se tornasse gradativamente compulsória.

Nesse cenário social, a profissão docente foi, aos poucos, integrada às estruturas estatais e às suas esferas de poder – federal, municipal e estadual. Dessa forma, a relação das professoras com o trabalho passou da fase vocacional para se tornar contratual e remunerada. As docentes passaram a exercer a docência com o objetivo de construir uma carreira e garantir uma remuneração, ainda que a “mentalidade de prestação de um serviço” permanecesse. A trajetória do trabalho docente relacionou-se à intervenção do Estado na educação e ao advento da sociedade salarial, a partir do século XIX, marcada pelo surgimento das massas de trabalhadores.

O movimento de profissionalização consistiu na construção de uma base de conhecimento científico para legitimar a docência. Afinal, para que uma atividade seja reconhecida como profissional, ela deve estar fundamentada em conhecimentos científicos oriundos da pesquisa. Assim, desde a consolidação do movimento de profissionalização da docência, a partir da década de 1980, houve um amplo desenvolvimento de pesquisas internacionais destinadas a compreender os fundamentos que sustentam a docência, o ato de ensinar e suas práticas relevantes na educação (Tardif, 2013).

Por fim, Tardif (2013) argumenta que a fase de profissionalização da docência ganhou notoriedade com o desenvolvimento das universidades no século XX. A partir desse período, observou-se o crescimento de especialistas e de grupos reconhecidos como profissionais em suas respectivas áreas de atuação. Esses profissionais foram responsáveis pela elaboração de conhecimentos teóricos e práticos direcionados ao progresso científico e social, impactando decisões políticas, inovações, mudanças sociais e o crescimento econômico e tecnológico.

Assim, a formação dos especialistas nas universidades, inclusive na área da docência, fundamentou-se no conhecimento derivado da pesquisa científica, vinculando a profissionalização da docência ao processo de “universitarização” do conhecimento no século XX.

Entretanto, a pesquisa científica na docência não se restringe à produção de conhecimento teórico, mas deve estar voltada ao aprimoramento da prática profissional docente. Nesse sentido, a profissionalização do ensino nos conduz a uma visão reflexiva do ato de ensinar, na qual o ensino não é mais uma atividade mecânica, mas uma prática que deve ser pensada, problematizada, objetivada, criticada e aprimorada (Tardif, 2013).

A partir dessa perspectiva reflexiva, o autor convida-nos a considerar que o conhecimento docente, construído por meio da prática da docência, está intrinsecamente entrelaçado com as interações com os alunos. Nesse sentido, tais conhecimentos não se restringem a objetos ou procedimentos técnicos, mas fundamentam-se em experiências humanas que carregam as marcas dessas interações. É a partir dessa dinâmica que emerge a problemática central dos saberes dos professores, demonstrando que o ato de “saber ensinar” por si só não basta para legitimar a prática docente; o reconhecimento e a aceitação dos alunos configuram, portanto, elementos essenciais da competência profissional do professor (Tardif & Lessard, 2014).

A prática docente ainda preserva vestígios das fases da vocação e do ofício, nas quais se reproduzem discursos contemporâneos acerca da vocação, do amor ou até do sacerdócio no magistério, bem como a reprodução de um trabalho meramente técnico e instrucional. Em contrapartida, o movimento de profissionalização fundamenta-se na construção de uma prática docente permeada por uma concepção inovadora, no desenvolvimento de uma ética profissional e na promoção da autonomia docente na construção do conhecimento (Tardif, 2013).

Segundo Tardif (2002), a definição do saber está ancorada na experiência e no pensamento racional dos sujeitos. Esse processo ocorre de três maneiras, fundamentado em três dimensões: a subjetividade, o juízo e o argumento. A subjetividade corresponde à certeza produzida pelo pensamento racional, ou seja, trata-se de uma representação interna derivada de um processo de indução. O juízo configura-se como o ato de julgar

os acontecimentos, isto é, avaliar os discursos sobre os fatos com base em uma realidade objetiva, sem a interferência de juízos de valor. Por fim, o argumento aproxima-se do saber docente, relacionando-se à atividade discursiva intersubjetiva produzida por palavras e ações, manifestando-se na capacidade de debater com diferentes interlocutores com o intuito de alcançar consensos racionais.

A prática pedagógica não se resume à mera transmissão de conteúdos, pois integra diferentes saberes. Tardif (2002) defende que o saber docente pode ser concebido como um saber plural, formado pela combinação da formação profissional, dos saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais. Os saberes profissionais são proporcionados pelas instituições formadoras de professores e vinculam-se à formação científica e erudita, que, ao serem incorporadas à prática docente, configuram uma abordagem científica na educação. Nesse contexto, os saberes pedagógicos emergem das reflexões racionais, sistemáticas e normativas sobre a prática educacional. Os saberes disciplinares correspondem aos diversos campos do conhecimento ofertados por universidades, faculdades e institutos – como Matemática, História, entre outros –, originando-se da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Os saberes curriculares relacionam-se aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos reconhecidos pela instituição escolar, apresentados na forma de programas curriculares.

Afinal, os saberes experienciais são produzidos pelos próprios professores no exercício de suas funções, fundamentados no trabalho cotidiano e no conhecimento específico gerado a partir da prática, sendo incorporados tanto na dimensão individual quanto coletiva da profissão docente. Ademais, o saber docente pode ser considerado um saber social que se desenvolve a partir das interações entre professores, alunos e a comunidade escolar, situando-se na interface entre o individual e o social, onde ambos se inter-relacionam como um todo (Tardif, 2002).

A pesquisa foi conduzida por meio de uma natureza qualitativa, uma vez que se voltou à compreensão das subjetividades dos sujeitos envolvidos no processo, a partir dos sentidos da masculinidade nas concepções de professoras e professores na escola. Enquanto metodologia científica, a abordagem qualitativa apresenta considerações fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho, sobretudo por possibilitar um

aprofundamento nas concepções dos sujeitos em suas vivências com o outro e consigo mesmos na sociedade. A metodologia qualitativa adotada neste estudo fundamenta-se, principalmente, nos estudos de Minayo (2007), que discute o método a partir de aspectos como seus significados, motivos, aspirações, crenças, sentidos, valores e atitudes, elementos que se manifestam no processo de pesquisa e evidenciam as especificidades dos sujeitos investigados.

Os estudos qualitativos caracterizam-se pela interpretação do sentido dos acontecimentos, considerando o significado e a compreensão que os indivíduos constroem a partir de suas interações humanas e sociais (Chizzotti, 2018). Isso se reforça pelo fato de a pesquisa em ciências humanas reconhecer o saber acumulado historicamente, bem como aprofundar-se na análise e descoberta de novas perspectivas em benefício da sociedade. Para isso, pressupõe-se que o pesquisador possua clareza sobre as concepções que orientam seu estudo, as práticas empregadas em sua investigação, os procedimentos e técnicas adotados e os instrumentos metodológicos utilizados.

Desse modo, a pesquisa qualitativa se alinha ao objeto de estudo, que investiga as concepções de professores sobre masculinidade e docência no contexto escolar. Dentro dessa perspectiva, foram utilizados dois instrumentos metodológicos ao longo do trabalho de campo: a análise de questionários e a realização de entrevistas.

O uso de questionários como instrumento metodológico nesta pesquisa qualitativa justifica-se por possibilitar um levantamento das concepções dos professores sobre masculinidade e suas especificidades no exercício da docência (Luna, 1997). Os eixos temáticos das perguntas foram estruturados com base nos referenciais teóricos discutidos ao longo deste trabalho, especialmente aqueles relacionados aos estudos de gênero, formação docente, docência e masculinidade. A construção do questionário foi orientada pela revisão de literatura apresentada no capítulo teórico.

A partir das respostas aos questionários, alguns professores manifestaram interesse em participar das entrevistas. As entrevistas foram conduzidas de acordo com a disponibilidade dos docentes, ocorrendo em diferentes horários e dias - manhã, tarde e noite - no formato remoto.

O questionário (online – *Google forms*) foi composto por oitenta e cinco (89)

perguntas fechadas sobre o tema da masculinidade, sendo a maioria formulada como afirmações a serem avaliadas pelos participantes de acordo com seu grau de concordância. As questões foram organizadas em dois blocos temáticos. O primeiro bloco, com quarenta e nove (49) perguntas fechadas, abordou a masculinidade e seus aspectos sociais, tratando de temas como: o que significa ser homem na sociedade, de que forma os homens podem ser caracterizados, saúde masculina e outras questões relacionadas. O segundo bloco, por outro lado, explorou a relação entre atuação docente e masculinidade, contando com quarenta (40) questões fechadas e duas (2) abertas. Na parte final do questionário, foram incluídas questões fechadas e abertas voltadas ao levantamento do perfil dos docentes participantes e à possibilidade de adesão voluntária para as entrevistas.

A elaboração do questionário fundamentou-se em questões estruturadas segundo a escala Likert, com opções de resposta que indicavam um grau progressivo de concordância, variando de 1 a 6 educação. A formulação dessas questões baseou-se em referenciais teóricos dos estudos de gênero e masculinidade. O uso da escala Likert teve como objetivo possibilitar a correlação das concepções dos professores sobre o tema estudado, identificando tendências comportamentais mais alinhadas à igualdade ou à desigualdade de gênero.

O segundo instrumento metodológico adotado neste estudo foi a entrevista, aplicada aos professores e professoras com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre suas concepções a respeito da construção das masculinidades e da docência. Dessa forma, a entrevista se configurou como um instrumento essencial para acessar informações de caráter subjetivo, permitindo um aprofundamento das concepções dos sujeitos pesquisados (Oliveira et al., 2010).

O roteiro para a entrevista semiestruturada ocorreu através da elaboração de questões temáticas com o uso de perguntas que remeteram as experiências, comportamentos, opiniões, valores, sentimentos, conhecimentos, interpretações e impressões dos professores acerca da masculinidade e docência através da lógica de encadeamento de perguntas (Souza, Minayo, Deslandes, et al, 2005).

As perguntas se fundamentaram em questões sobre o ser-homem, masculinidade e sexo biológico, masculinidade e docência, tipos de professores, trajetória profissional,

autoridade docente, o bom professor e o bom aluno, possível influência da docência em sua masculinidade e o que representava a escola estudada em suas vidas.

Neste estudo, a docência dos professores homens, conforme suas concepções analisadas, evidenciou a possibilidade da expressão de suas emoções e o exercício do afeto para além do modelo hegemônico de masculinidade. Pelo contrário, os docentes homens, na condição de professores, foram vistos e reconhecidos pelos alunos como homens de referência, sendo destacados na questão do afeto, diálogo, confiança, responsabilidade, presença, segurança e cuidado.

Ao longo das análises das concepções de ambos os docentes, ficou evidente que os homens entrevistados se importam com e reconhecem a importância da igualdade de gênero na escola e na sociedade. Assim, a docência dos homens se configura como uma docência que se importa. Na questão das professoras, percebemos uma docência que também se importa, mas que se fundamenta e ao mesmo tempo se estrutura no enfrentamento da desigualdade de gênero. Essa constatação se baseia no confronto aos casos de assédio e na reafirmação da profissão docente como uma carreira profissional.

Mesmo com a feminização no magistério, os participantes da pesquisa apontaram que o prestígio docente dos professores homens prevalece na escola em relação as professoras.

Palavras-chave: Masculinidade cúmplice; Docência das professoras e dos homens professores; Prestígio docente.

Referências bibliográficas

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CONNELL, R. **Políticas da masculinidade**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, jul./dez., 1995.

_____. **Gender**. Cambridge, UK: Polity Press, 2002.

_____. **Masculinidades**. México: PUEG-UNAM, 2003.



_____ **Gênero em tempos reais.** São Paulo: nVersos, 2016.

CONNELL, R.; MESSERSCHMIDT, J. **Masculinidade hegemônica: repensando o conceito.** Revista Estudos Feministas. V: 21, n.1, 2013.

CONNELL, R. PEARSE, R. **Gênero: uma perspectiva global.** Tradução e revisão: Marília Moschkovich. São Paulo: nVersos, 2015.

hooks, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade** / bell hooks; tradução: Marcelo Brandão Cipolla. – 2ª ed. – São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes, 2017.

_____ **Teoria Feminista: da margem ao centro.** Tradução: Rainer Patriota – São Paulo: Perspectiva, 2019.

_____ **A gente é da hora: homens negros e masculinidade** / tradução de Vinícius da Silva. São Paulo: Elefante, 2022, p. 272.

LELIS, I. **A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias.** In: O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais / Maurice Tardif, Claude Lessard; tradução de Lucy Magalhães. 6. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOPES, S. C. **Perfis docentes: prestígio e hierarquia no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (anos 1950-60).** <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v14i1.433>. 2014.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas.** Educação em Revista. Belo Horizonte. n. 46. p. 201-218. dez. 2007.

_____ **Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade.** Form. Doc., Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 62-70, jan./jul. 2011.

_____ (Org.) **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** 9.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LUNA, S. **Planejamento de pesquisa: uma introdução.** São Paulo: Educ, 1997.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** — Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, António (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 15-34.

OLIVEIRA, I.; FONSECA, M.; SANTOS, T. **A entrevista na pesquisa educacional.** Metodologias e técnicas de pesquisa em educação / (Orgs.) : Maria Inês Marcondes,



Elizabeth
Apoluceno de Oliveira. – Belém: EDUEPA, 2010

Teixeira, Ivanilde

SIMÕES JUNIOR, A. C. ... **E havia um lampião na esquina: Memórias, identidades e discursos homossexuais no Brasil do fim da ditadura (1978-1980).** 1ª Edição: junho de 2011.

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Revista *Educação & Realidade*. 1995. V 20, n 2, p. 71-99.

_____. “Comment on Hawkesworth’s ‘Confounding Gender’.” *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, v. 22, n. 3, p. 697-702, 1997.

SOUZA, E. R.; MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; VEIGA, J. P. C. **Construção dos instrumentos qualitativos e quantitativos.** In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 5. ed. Petrópolis, Vozes: 2002. 325p.

_____. **A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás.** Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Tradução: João Batista Kreuch. 9. Ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TREVISAN, J. S. **Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade** – 4ª ed – Rio de Janeiro, 2018.

VIANNA, C. P. **A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente.** In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações.** Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180. <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242>