

## **VOZES MASCULINAS NUMA PROFISSÃO FEMININA:**

**o que têm a dizer os professores**

**Marília Pinto de Carvalho**  
Faculdade de Educação  
Universidade de São Paulo, Brasil  
e-mail: mariliac@usp.br

Prepared for delivery at the 1998 meeting of the  
Latin American Studies Association  
The Palmer House Hilton Hotel, Chicago, Illinois - September 24- 26, 1998

# VOZES MASCULINAS NUMA PROFISSÃO FEMININA:

## o que têm a dizer os professores

Marília Pinto de Carvalho

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Brasil

Estas reflexões fazem parte de uma pesquisa mais ampla sobre trabalho docente e relações de gênero, que venho desenvolvendo como Tese de Doutorado junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Parte do material empírico analisado provém do trabalho de campo realizado para essa pesquisa e outras quatro entrevistas foram gentilmente cedidas por alunas do Curso de Pedagogia dessa mesma Universidade, que desenvolveram estudos junto a professores primários do sexo masculino, ao longo de disciplinas cursadas comigo<sup>1</sup>. Trata-se, portanto, de reflexões iniciais, sobre um material heterogêneo, constituindo-se, assim, num estudo exploratório e não no resultado plenamente desenvolvido de uma pesquisa de fôlego. Entretanto, a escassez de estudos de gênero na área educacional que considerem os professores do sexo masculino como sujeitos parece-me justificar a ousadia de expor essas indagações, na esperança de que elas possam instigar outros pesquisadores/as a levarem-nas adiante.

O processo de feminização da profissão docente - e aqui penso especialmente nas séries iniciais da escolarização, que no Brasil, historicamente, vêm sendo chamadas de "Curso Primário" - tem sido freqüentemente associado apenas ao ingresso majoritário de mulheres no magistério. A mudança na composição sexual do corpo docente entre meados do século XIX e o início do século XX, na maioria dos países ocidentais, é sem dúvida um fenômeno importante e já fartamente documentado (Araújo, 1993; Bergen, 1982; Harrigan, 1992; Louro, 1989; Rousemaniere, 1994; Weiler, 1989). E a discussão das explicações para essa mudança constitui ainda um dos núcleos de debate no campo da educação e das relações de gênero, um debate em que se procura desvendar as complexas articulações dessa mudança de composição sexual no interior da profissão docente com as dinâmicas do mercado de trabalho e da divisão sexual do trabalho; com o processo de

<sup>1</sup> Agradeço a Monica Urasaki, Solange Ortiz, Maria da Gloria Gonçalves, Maria de Lourdes Bubna, Daiane Antunes Vieira e Juliana Ferrazzo de Brito.

massificação do ensino escolar no contexto da consolidação dos Estados Nacionais; e com a criação de amplas redes de ensino público.

No Brasil, a própria constituição do ensino primário leigo e estatal, nas primeiras décadas do século XX, com a criação de uma rede pública de ensino, já se fez através do emprego de mão-de-obra do sexo feminino, levando a que, já nos anos 20 desse século, houvesse uma maioria de mulheres entre os docentes das séries iniciais, pelo menos em cidades como o Rio de Janeiro e São Paulo (Reis, 1991; Vidal, 1998). Hoje, segundo pesquisa realizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação em todo o país, apenas 2,6% dos docentes de 1ª a 4ª séries são homens (CNTE, 1998).

Entretanto, tomar a feminização apenas como mudança na composição sexual do corpo docente significa deixar de lado todo um processo de profundas transformações nos significados sociais atribuídos à docência nas séries iniciais, processo que acompanhou paralelamente a mudança numérica, sem que se possa falar, sem simplificações, em causas e efeitos (Burger, 1998; Steedman, 1987; Weiler, 1989; Williams, 1995).

No caso brasileiro, ao longo das primeiras décadas do século XX, já se encontra a hegemonia de um discurso que associa o ensino primário com características consideradas femininas, tais como o amor às crianças, a abnegação e a delicadeza, e que relaciona cada vez mais enfaticamente a docência e a maternidade (Louro, 1987; Lopes, 1991). Na década de 1920, de acordo com Marta Carvalho (1989), produz-se um deslocamento no discurso educacional dominante no país, que passa a enfatizar não mais a escola como Templo da Ciência, que instrui pelo intelecto o cidadão, mas uma escola de caráter formador, entendida aqui a formação como moralização, civilização, disciplina e higiene. Isto é, numa sociedade profundamente hierarquizada e racista, em que as elites consideravam o povo mestiço e ignorante como principal obstáculo à modernização, a educação integral e formadora que se propõe tem antes de mais nada um caráter de controle: controle dos corpos, disciplina para o trabalho, aquisição de hábitos higiênicos. Uma educação cívica que buscava construir mentes e corações disciplinados em corpos saudáveis, para assim forjar a nacionalidade brasileira.

Essa proposta de educação integral tem como autores principalmente homens brancos, membros da elite urbana nacional: engenheiros, médicos, políticos, educadores. Mas quem deverá cumprir a sagrada missão civilizadora e higienizadora? Quem irá aplicar no dia-a-dia, no interior das escolas, os novos métodos, senão as mulheres professoras? Ao colocar em segundo plano a instrução e o saber, esse discurso pedagógico

ressaltava na escola os elementos compatíveis com o que se pressupunha ser a feminilidade: um baixo desempenho intelectual ao lado de princípios morais mais elevados, maior disciplina, contenção, controle, pudor. As metáforas associadas ao feminino têm um sentido peculiar nesse contexto, como se pode perceber nesse trecho de uma Tese apresentada por uma mulher à 1ª Conferência Brasileira de Educação, realizada em 1927:

*Não seria preferível inculcarmos no espírito da criança o amor à simplicidade das maneiras, dos gestos, dos movimentos, a beleza suave, doce e encantadora da modéstia, flor cujo perfume atrai logo a simpatia de todo mundo? (Busse apud Schmidt, 1998).*

Esse apelo à feminilidade não se dá a partir de uma ênfase na domesticidade da escola, mas no interior de um projeto educacional voltado para a construção da nacionalidade, a regeneração racial e social, voltado para o mundo público. É que o próprio modelo idealizado de maternidade, nos anos 20 e 30 no Brasil, é antes o de uma “mãe cívica”, como sugere Margareth Rago (1997), exaltada como aquela que prepara o futuro cidadão da Pátria, contribuindo assim para o engrandecimento da nação. Na escola, a “segunda mãe”, a professora, também será glorificada como agente da civilização, da disciplina, da higiene, da moral e do trabalho: “guardiã do futuro”, na expressão de Cândida Reis (1991). Ou, como expressa o educador José de Souza Lima, em conferência realizada na Escola Pública da Glória, em 1888:

*A obediência impõe-se pela força material ou insinua-se pela força moral. A mulher governa empregando a força moral que nasce do amor. A obediência moral nasce da vontade; a vontade nasce do coração; o coração é formado pela mulher: é um jardim, cujas flores são os instintos, as inclinações, os afetos (Lima, 1888, apud Sforzi, 1998).*

Devemos enfatizar que se trata aqui dos discursos: é pergunta ainda em aberto a distância exata que se estabeleceu entre intenção e gesto, entre proposta pedagógica e prática em sala de aula; que marcas desses discursos educacionais se incorporaram à prática das professoras, já então maioria em nossas escolas primárias. Contudo, a imagem social do trabalho docente com crianças marcou-se intensamente por esses valores e permaneceu desde então associada a uma certa feminilidade, uma imagem de mulher pouco afeita à erudição e ao desenvolvimento intelectual, que se relaciona mal com o conhecimento e a racionalidade, sendo antes emotiva, maternal, infantilizada e capaz de empatia com as crianças.

Sabemos que esse processo não se fez de forma linear, sendo sempre acompanhado de intensas discussões e controvérsias, que envolveram os significados sociais de masculinidade e feminilidade, as prescrições quanto à maternidade e as expectativas sociais sobre homens e mulheres, assim como as idéias de criança e infância, escola e escolarização. Elementos associados de maneira bipolar à masculinidade ou à feminilidade foram invocados às vezes de forma simultânea, às vezes alternadamente, no debate sobre o ensino primário (racionalidade e emotividade; cientificismo e intuição; instrução e formação integral; disciplina e motivação; impessoalidade e afetividade; etc.).

Entretanto, podemos afirmar que hoje, na prática escolar em nosso país, predomina uma visão maternal e feminina da docência no Curso Primário, colocando em relevo os aspectos formadores, relacionais, psicológicos, intuitivos e emocionais da profissão, frente àqueles aspectos socialmente identificados com a masculinidade, tais como a racionalidade, a impessoalidade, o profissionalismo, a técnica e o conhecimento científico. Não se trata aqui de estabelecer uma hierarquia de valor entre esses aspectos, uma vez que todos eles são constitutivos do trabalho docente, embora socialmente sejam valorizados diferenciadamente, com notória vantagem para aqueles associados à masculinidade (Carvalho, 1994, 1995); mas antes de destacar a intensa associação entre características tidas como femininas e o ensino primário.

A história dessas mudanças, oscilações e debates ainda está por ser feita e a questão que se coloca aqui é mais modesta: como o estudo de professores primários do sexo masculino pode ajudar na apreensão da feminização da docência enquanto processo de construção social de significados de gênero feminino para o trabalho docente nas séries iniciais? A clara disjunção entre o sexo desses professores e o gênero da ocupação que exercem permite colocar em evidência a diferença conceitual entre sexo e gênero, trazendo o gênero para fora do campo estritamente biológico, para o campo da discussão dos significados socialmente atribuídos às diferenças que se percebe entre os sexos (Scott, 1990; Nicholson, 1994; Izquierdo, 1994). Trata-se de pessoas do sexo masculino, lidando quotidianamente com expectativas, conceitos e tarefas culturalmente associados à feminilidade e que, uma vez que a estreita correlação entre feminilidade e mulheres, masculinidade e homens também é um pressuposto estabelecido, são igualmente expectativas, conceitos e tarefas estreitamente associados às mulheres.

### **Homens e masculinidades**

Pesquisas sobre os homens e a masculinidade são relativamente recentes no interior dos estudos de gênero, mais

tradicionalmente envolvidos em revelar a história não contada das mulheres e dar voz e vez a elas. Desenvolvidos a partir da noção de papel sexual, nos anos 70, os estudos sobre a masculinidade e os homens caminharam para a superação da fixidez e a-historicidade deste conceito, acentuando a existência de práticas de masculinidade múltiplas e mutantes e diferenciando o plano das configurações de práticas do plano das prescrições, ou da masculinidade hegemônica, essa mesma historicamente constituída. Isto é, caminharam na direção da postulação da construção social das práticas e prescrições de masculinidade, que conformariam um campo constantemente em disputa e transformação, no interior de relações de poder (Connell, 1995a, 1995b; Ramirez, 1995; Pereira, 1995; Almeida, 1996).

Para nosso estudo é interessante ressaltar o papel atribuído por estas pesquisas mais recentes ao trabalho e às atividades públicas na construção das identidades de gênero masculinas. Contrariando dicotomias anteriormente caras ao pensamento feminista, que relacionavam gênero a reprodução, família e espaço doméstico, pesquisas empíricas e estudos teóricos sobre masculinidade e identidades masculinas têm enfatizado a importância das relações de trabalho, dos sindicatos, partidos e outras formas de convivência social ampla na construção e permanente reconstrução das identidades de gênero (Connell, 1995 a e b; Osorio, 1997). No modelo hegemônico de masculinidade nas sociedades ocidentais, o trabalho remunerado aparece com destaque como elemento central na percepção que os homens têm de si mesmos e o sucesso profissional serve como medida no julgamento que fazem de si e dos outros (Skelton, 1991).

Ora, é exatamente no local de trabalho e na definição de suas vidas profissionais que vamos encontrar os professores aqui entrevistados digladiando com as questões relativas ao gênero, imersos que estão numa carreira socialmente desvalorizada, à qual se atribuem baixos salários<sup>2</sup>, baixo prestígio e que pressupõe habilidades e comportamentos associados à feminilidade.

Contudo, pouco se tem escrito, no campo educacional, sobre os professores do sexo masculino, levando em consideração suas identidades de gênero. A literatura em língua inglesa tem dedicado uns raros estudos a esse tema, conforme constata Sandra Acker em recente "Estado da Arte" da produção sobre trabalho docente e relações de gênero (1996, p. 137). Concentrados na área da Psicologia Social, estes estudos tendem a focalizar as possíveis conseqüências do sexo do professor/a para o aprendizado e a

---

<sup>2</sup> De acordo com dados divulgados pelo Ministério da Educação, o salário mensal médio dos professores e professoras do Ensino Fundamental no país equivalia a U\$ em 1997.

socialização de meninos e meninas, dando desdobramento a uma discussão que vem dos anos 70, nos EUA (Lee, 1973; Fagot, 1981; Gold / Reis, 1982; Huston, 1983; Klinmam, 1986; Mancus, 1992).

Textos em sua maioria mais recentes abordam a questão do ponto de vista do homem professor, especialmente suas perspectivas de carreira e razões de escolha ocupacional (Seifert, 1983; Skelton, 1991; Galbraith, 1992; Williams, 1995). Suas principais conclusões vão na direção de que os homens optam tardiamente pela carreira de magistério, muitas vezes tendo percorrido outras opções profissionais; tendem a sofrer maiores pressões tanto em direção a outras ocupações, quanto no sentido da ascensão na carreira, quase sempre para deixar a sala de aula e ocupar cargos administrativos; e em geral fazem planos para o futuro mais amplos que as mulheres, envolvendo mais freqüentemente atividades fora de sala de aula. São raros os casos relatados de discriminação dentro das organizações de trabalho, sendo mais freqüentes as suspeitas e desconfianças por parte de pais de alunos e clientela em geral.

No Brasil, um estudo pioneiro de Eliana Saparolli (1997) fez um levantamento da presença de homens como educadores infantis no município de São Paulo, encontrando, através das respostas a extenso questionário, mais semelhanças que diferenças entre os sexos, quando o tipo de instituição de educação infantil era controlado. Para Saparolli, a feminização atribuída à ocupação de educador infantil, indicada através do grau de aceitação ou não de homens como educadores, estaria associada à concepção de educação e à estruturação das propostas pedagógicas de cada tipo de instituição: quanto mais doméstica a concepção de educação, mais difícil a aceitação de homens e mais associada a características femininas a ocupação; quanto mais profissional a proposta, mais articulada enquanto projeto pedagógico, menos feminilizada a ocupação e maior a presença de homens como educadores.

Ainda pesquisando no campo da educação infantil, Elizabete Franco Cruz (1998) também enfatiza a feminização da ocupação de educador nas creches e a articulação dessa compreensão com uma perspectiva doméstica, em que a creche e suas trabalhadoras seriam vistas como substitutas maternas, em oposição a uma perspectiva profissional, na qual trabalhadores do sexo masculino teriam mais espaço. Embora estimulantes, essas reflexões não podem ser meramente transpostas para a escola primária, em que a domesticidade e a feminilidade têm uma presença mais matizada e em que os debates sobre profissionalização, mais antigos, tomaram rumos complexos.

Em outro estudo recentemente divulgado, Denice Catani, Belmira Bueno e Cynthia Pereira de Souza (Catani et alli, 1998) discutem as opções de carreira e o processo de formação de homens e rapazes que lecionavam nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em São Paulo ou freqüentavam cursos universitários de formação de professores destinados a esses níveis de ensino. Comparando suas narrativas com as de mulheres nas mesmas situações, as autoras apontam diferenças quanto à relação inicial com o processo de escolarização, aparentemente mais doloroso e cercado por sentimentos de insegurança para os meninos; indicam a importância da presença de modelos profissionais masculinos, professores, irmãos ou pais, que influenciariam nas escolhas dos rapazes; e falam de uma relação com o conhecimento e a descoberta intelectual mais confiante que a relatada pelas mulheres, um envolvimento com o saber que é muitas vezes considerado como base na opção daqueles homens pelo magistério. Essa opção aparece mais tardiamente nas narrativas de vida dos rapazes do que nas narrativas femininas, e toma freqüentemente a forma de uma escolha relacionada ao gosto pelo estudo e a erudição ou uma especial afinidade com os conteúdos de certa área do conhecimento.

### **Explorando as entrevistas: a escolha da carreira**

Os cinco professores cujas falas são interpretadas a seguir eram todos atuantes como regentes em classes de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental (que correspondem ao antigo Curso Primário, abrangendo crianças a partir de 7 anos de idade) ou na Educação Infantil (de 0 a 6 anos de idade), em escolas públicas ou particulares<sup>3</sup> do Estado de São Paulo, Brasil, no ano de 1997, quando foram entrevistados. Todos tinham o ensino como única ocupação, embora três deles tivessem mais de um emprego. Dois eram casados, com filhos e três eram solteiros; suas idades variavam entre 22 e 49 anos; e dois deles foram considerados negros pelas entrevistadoras. A todos foi perguntada a origem de sua opção profissional, seus planos para o futuro e suas opiniões sobre a presença de homens numa profissão majoritariamente feminina.

Dois entre os entrevistados alegaram razões ideológicas ou religiosas para sua escolha pelo magistério junto a crianças, tendo o ideário mais geral precedido a escolha profissional. Roberto<sup>4</sup> tinha forte envolvimento com a Igreja Metodista e afirmou seu desejo de seguir uma “carreira missionária”: ou iria para o seminário, formar-se como pastor, ou para o ensino

---

<sup>3</sup> Apenas dois professores atuavam em escolas particulares, sendo que um deles o fazia simultaneamente a seu emprego em escola pública.

<sup>4</sup> Todos os nomes são fictícios.



primário. Essa opção marcava sua prática profissional e sua relação com as crianças, que ele pretendia “resgatar” através da leitura de histórias bíblicas e de atividades extra-classe como teatro, gincanas e recitais. Assim pareciam se articular uma relação intensa com os alunos e uma imagem que Roberto definia como de “paizão da criançada”. Ele parecia bastante envolvido emocionalmente com as crianças, conhecia suas vidas fora da escola e alegava gostar muito de seu trabalho como professor.

Já Ian estava envolvido há mais de 20 anos no projeto pedagógico ligado à Antroposofia, a Pedagogia Waldorf:

*Quando eu fui para o Canadá, meu interesse era apenas estudar Antroposofia, depois comecei a fazer o curso de formação pedagógica ‘Waldorf’ e assim surgiu meu interesse em lecionar (Ian).*

Como nas escolas dessa linha pedagógica o mesmo professor acompanha uma turma desde a primeira até a oitava série do Ensino Fundamental, Ian alegou que “é normal nessa escola a presença de homens” junto a turmas iniciais. Para ele, desde que o professor tenha “seu lado maternal muito bem desenvolvido”, pode dar-se bem junto aos menores, “pois a afetividade é muito importante”.

Assim, para esses dois professores, a dedicação, a afetividade e o envolvimento com as crianças - características que remeteriam ao modelo de feminilidade hegemônico - eram justificadas como parte de suas opções ideológicas e dessa forma integradas a sua própria masculinidade. Ao mesmo tempo em que se apropriavam e defendiam a idéia de vocação, tão freqüentemente utilizada para justificar a presença majoritariamente feminina no magistério, eles a resignificavam. Embora a relação com crianças ainda fosse considerada como parte da feminilidade, por exigir o desenvolvimento de relações afetivas - “seu lado maternal” - aspectos dessa feminilidade parecem acessíveis aos homens nestas falas, pois, eles podem “desenvolver esse lado maternal”. Quebra-se assim, de forma inovadora, a superposição que predomina no senso comum entre feminilidade e mulheres, masculinidade e homens e características femininas são atribuídas a homens sem que sua masculinidade seja posta em questão.

Outros professores, entretanto, pareciam procurar se distanciar e se diferenciar de suas colegas mulheres, recusando a justificativa da vocação e do apego às crianças e colocando-se no interior da profissão de maneira distinta, mais independente e menos sentimental do que a maneira que identificavam como feminina:

*Pode ter-se crescido sempre ouvindo falar isso daí, que gosta de magistério, que quer ser professora, ensinar... Quer dizer, isso daí influencia muitas mulheres [...] É uma coisa que a pessoa fica meio presa, você não tem condições de deslanchar muito. [...] Eu não sou assim... Se eu tivesse que partir para uma outra coisa hoje, era dois minutos (Paulo).*

Talvez este esforço para se diferenciar decorra da necessidade de reafirmar sua própria masculinidade, nos termos da masculinidade hegemônica, como sugere Christine Williams (1995). Essa autora mostra como, exatamente por terem sua masculinidade menos fortemente marcada através de símbolos como o sucesso numa carreira competitiva, muitos homens que trabalham em ocupações tidas como femininas se esforçam muito para diferenciar-se e manter sua superioridade sobre as mulheres e a feminilidade (hegemônica), reforçando traços e comportamentos considerados como masculinos no modelo social idealizado.

Uma das estratégias que esta autora descreve entre seus entrevistados é a dissociação, em que o homem sente muito pouca ou nenhuma conexão com seu trabalho, menciona uma opção quase fortuita pela carreira, não tem planos de continuidade e fala da profissão e dos colegas com certo desprezo. Todas essas características se aplicam ao discurso de Paulo e aparecem de forma mais pontual e dispersa em outras falas que afirmam uma escolha quase casual pelo magistério, apresentado como uma opção entre outras. Essa postura parece caracterizar um estar não estando na carreira, uma presença narrada como resultado de forças alheias à vontade do sujeito:

*Ao mesmo tempo que eu escolhi porque era uma coisa que me interessava, não havia muitas outras opções que eu pudesse fazer e pagar e estudar no tempo que era necessário (Roberto).*

Assim, como também apontaram Denice Catani e colaboradoras (1998), parece que enquanto as mulheres falam de uma escolha pelo magistério articulada a uma “lógica de destinação”, uma “vocação” que quase sempre manifesta-se desde a infância, os homens narram um processo mais tardio, mais tortuoso e frequentemente, envergonhado. Ou, possivelmente, mais realista, pois sofrem menos pressões no sentido de idealizar suas escolhas e podem apresentar com igual ênfase as dimensões práticas de suas decisões (o curso mais acessível, o emprego possível de acordo com o tempo disponível e a remuneração, etc.).

## Aspectos masculinos do trabalho docente

Outra estratégia bastante freqüente de reafirmação da masculinidade individual frente à profissão feminilizada parece ser, como também encontraram Williams (1995) e Galbraith (1992), a ênfase em aspectos tidos como masculinos do trabalho. Alguns, como Roberto, afirmavam que não trabalhariam com crianças pequenas, de 1ª série (7 anos), optando sempre por classes de 3ª e 4ª séries, “que são muito diferentes”, mais próprias ao “jeito natural dos homens”: “É difícil falar a língua dos pequenos, cheia de ‘inhos’ e ‘inhas’. [...] É difícil descer e falar a língua deles.”

Cabe ressaltar que essa linha divisória entre o que seria “próprio dos homens” e o que seria feminino pode variar, baixando para a pré-escola ou mesmo para o berçário, conforme o nível de atuação de cada professor. Assim, o professor Ian alegava ser natural em sua escola ver um homem em classes de 1ª série do Ensino Fundamental, mas que,

*com relação ao Jardim [ pré-escola, 4 a 6 anos de idade] acho que deve ser mulher, porque mulher tem todo o lado maternal para lidar com as crianças (Ian).*

Da mesma forma, o professor João, atuando junto a classes de uma Escola de Educação Infantil, com crianças de 4 a 6 anos, alegava que talvez fosse problemática sua presença em creches e berçários, onde são atendidas crianças menores, devido à dificuldade de aceitação por parte das famílias.

Ao lado disso, outros, como Paulo e Roberto, enfatizavam os aspectos disciplinadores do trabalho docente, considerando vantajoso ser homem no sentido de obter mais facilmente o controle sobre os alunos, especialmente os meninos mais agressivos:

*Eu acho que o que tem é, às vezes, o professor, sei lá, tentar impor mais, ou ter a imagem que um professor parece que impõe mais respeito (Paulo).*

Este é um aspecto recorrente nas falas de professores de ambos os sexos, encontrado por outros autores no Brasil e em outros países (Connell, 1985; Catani et alli, 1998): a alegação de que seria mais fácil para o professor de sexo masculino impor sua autoridade e controle sobre os alunos. Frequentemente, tanto nas falas de professores quanto em estudos acadêmicos, a feminilidade e atitudes maternas e de cuidado têm sido tomadas como opostos de disciplina, controle e masculinidade. Robert Connell

(1985), por exemplo, opera com uma polaridade entre “*mothering*” e imposição de disciplina e ordem, ao analisar o trabalho de um grupo de professores e professoras de ensino médio na Austrália. Como um dos poucos autores que analisou o trabalho docente tendo como referência o sexo e a identidade de gênero do professor ou professora, Connell procurou identificar os elementos socialmente considerados “femininos” ou “masculinos” no ensino. Para ele, a capacidade de empatia, de vincular-se emocionalmente com os alunos e de cuidar seria considerada parte da feminilidade, enquanto o estabelecimento de autoridade, a obtenção de ordem e respeito às normas escolares seriam características da masculinidade:

*Há aqui uma tensão que é mais do que uma incompatibilidade entre duas práticas. É uma tensão relativa ao gênero propriamente dito (Connell, 1985, p. 153, tradução livre).*

Assim, mulheres professoras, ao afirmarem sua autoridade, sentida como característica masculina, estariam minando a própria feminilidade, aos olhos dos outros e freqüentemente a seus próprios olhos. Essa contradição estaria na base da figura estereotipada da professora solteirona, rígida, disciplinadora e assexuada, tão difundida internacionalmente. Ao mesmo tempo, a obtenção de disciplina, “mesmo sobre crianças”, seria uma afirmação de masculinidade, especialmente quando envolve violência física, e o exercício da autoridade seria não apenas compatível com a masculinidade convencional, como uma forma dos homens professores enfatizarem aspectos de sua própria masculinidade (Connell, 1985, p.155).

Contudo, minhas observações têm indicado que controle, autoridade e punição sobre as crianças não parecem alheios ou contraditórios com práticas de cuidado ou ameaçadores à feminilidade das professoras primárias brasileiras. Em suas falas, professoras e professores concordam que a figura masculina está mais associada à autoridade e que o homem professor seria mais disciplinador ou mais adequado para lidar com casos de indisciplina, especialmente de garotos. Mas as práticas em sala de aula incorporam de forma integral controle e cuidado em formas de autoridade pedagógica que parecem vir naturalmente de relação do/a professor/a com as crianças, tendo como núcleo a própria afetividade e o vínculo emocional. Parece que, ao contrário da empatia e dos vínculos emocionais com crianças que são quase sempre associados a traços de feminilidade, mesmo quando exercidos por homens, o controle e a disciplina são encarados de forma mais ambígua: quando exercidos por homens professores, podem representar um reforço ou uma confirmação de sua masculinidade, mas quando exercidos por mulheres professoras integram-se a seu papel maternal junto às crianças sem maiores contradições.

Talvez Robert Connell, que estudou o trabalho docente em escolas de ensino médio, tenha extraído suas reflexões da relação entre professores/as e jovens, uma relação muito mais conflituosa e na qual o exercício da autoridade se aproxima mais dos modelos de masculinidade hegemônicos. A autoridade junto a crianças, e mesmo a violência física contra elas, entretanto, parece ser parte integrante dos modelos predominantes de cuidado e de feminilidade no Brasil.

Além disso, ao considerar apenas a bipolaridade estabelecida entre feminilidade e masculinidade em suas formas hegemônicas, Connell parece ter deixado na sombra as relações de poder entre adultos de ambos os sexos e crianças, criando uma imagem de mulheres passivas e sem poder frente a homens autoritários, que não corresponde à imagem da professora primária poderosa e mesmo autoritária frente às crianças.

Entre nossos entrevistados, Roberto e Mário pareciam ainda tirar vantagem, em sua relação com as crianças, das atividades físicas mais associadas com a masculinidade, tais como o futebol, as bolas de gude, brincadeiras mais "duras", o que, de acordo com eles, facilitaria o contato e atrairia os alunos (os professores não especificaram diferenças nas reações de meninos e meninas).

*No meu caso, a relação é totalmente diferente [das mulheres professoras]. Não sou o 'tio', como eles [alunos] falam das 'tias', sou uma espécie de líder, que joga, brinca, corre, pula. É totalmente diferente. (Mário)*

*Ah, eu jogo bola e bolinha de gude com as crianças, faço educação física com elas toda semana. Pulo e brinco muito com os alunos e com isso consigo criar um afeto que é bem diferente das demais professoras (Roberto).*

É interessante destacar que nenhum dos entrevistados enfatizou a dimensão intelectual do trabalho docente, aspecto que seria facilmente compatível com modelos de masculinidade, como mostraram as narrativas citadas por Catani e colaboradoras (1998). Talvez isso seja decorrência do fato de se tratar aqui de professores do Ensino Infantil e das primeiras séries do Ensino Fundamental, níveis em que a concepção pedagógica predominante nas escolas brasileiras tem integrado os aspectos propriamente intelectuais do ensino a uma perspectiva mais ampla de formação geral, incluindo o desenvolvimento emocional, a saúde, a aquisição

de valores morais, etc.<sup>5</sup> Assim, parece que essa concepção não intelectualista do ensino primário é partilhada por homens e mulheres professores, sendo menos uma consequência do sexo do docente do que parte de uma cultura escolar produzida e reproduzida pelo corpo docente como um todo.

### Pressões para o alto

Um elemento presente em quase todas as entrevistas foi a pressão sobre esses professores de classe no sentido de que eles ascendessem em suas carreiras, seja lecionando para séries mais avançadas, seja assumindo cargos administrativos, de forma semelhante ao encontrado na literatura em língua inglesa. Quase todos incorporavam em seus planos futuros deixar o ensino primário, mesmo aqueles que apresentavam justificativas ideológicas ou religiosas para um compromisso com as crianças. Esses planos eram, nos casos que envolviam deixar o ensino escolar: a abertura de consultório de psicologia (o trabalho docente aparecendo como estratégia de sobrevivência enquanto estudante); e o trabalho em curso de computação. Nos casos de ascensão na carreira, os professores pretendiam assumir cargo burocrático na administração do ensino ou trabalhar em cursos de formação de professores. A justificativa mais freqüente era a necessidade econômica, embora também aparecessem a vontade de deixar a sala de aula e a atração pela nova atividade.

*Gosto muito do que faço, mas [...] estou engajado nesse curso de formação de professores e isso requer muito tempo, dedicação. Na verdade, não queria que isso acontecesse [deixar a classe de crianças], mas o curso de professores requer muito tempo, disponibilidade e infelizmente preciso me dedicar mais a esse curso (lan).*

*Eu já estou mais ou menos ajeitado aqui, então eu vou aguentando um pouquinho mais por aqui mesmo, prá ver o que é que dá. Mas eu estou pensando seriamente em largar, partir para outra coisa. [...] A sala de aula, prá mim, já deu o que tinha que dar, foi como aqueles namoros que foi muito bom enquanto durou. Acabou, acabou. (Paulo)*

---

<sup>5</sup> Mais uma vez cabe enfatizar que não se trata de hierarquizar esses aspectos, criticando a visão predominante por não colocar em destaque a dimensão intelectual do ensino primário. Trata-se, isto sim, de constatar a predominância de uma visão mais abrangente da criança, que incorpora como tarefa da escola primária também o acompanhamento de seu desenvolvimento físico, psicológico, emocional, ético etc.

Mário, o único professor a não mencionar esse tipo de plano, estava envolvido, naquele momento, em três empregos diferentes, lecionando numa escola municipal para a 1ª série do Ensino Fundamental, numa escola estadual para o antigo ginásio (5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental) e numa escola particular de Ensino Médio, totalizando quinze horas de aula por dia e assim solucionando seus problemas econômicos.

As autoras de língua inglesa que mencionamos anteriormente chamaram a atenção para o fato de que, ao contrário das mulheres que exercem profissões tidas como masculinas, os homens em profissões “femininas” não sofrem exatamente discriminações, mas mantêm seus privilégios masculinos ocupando os cargos mais elevados e as posições de maior prestígio e salário (Williams, 1995; Seifert, 1983). Williams (1995) chegou a cunhar a expressão “escada rolante de vidro” (*glass escalator*), para descrever a situação desses homens empurrados para cima exatamente pela sua situação de exceção, em oposição ao “teto de vidro” encontrado pelas mulheres em suas trajetórias de ascensão. Uma breve vista d’olhos nas estatísticas sobre o professorado brasileiro confirma facilmente esse quadro: segundo pesquisa divulgada pela Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação já citada anteriormente, enquanto os homens representavam, em 1997, apenas 2,6% dos professores de pré-escola até quarta série do Ensino Fundamental, eles constituíam 19,4% dos professores de 5ª a 8ª séries e 39,2% dos professores de Ensino Médio, ambas posições melhor remuneradas; e ocupavam 19,3% dos cargos de diretores de escola (CNTE, 1998).

Além disso, nenhum dos professores entrevistados relatou situações de discriminação pelo fato de serem homens, por parte de suas colegas e superiores, embora falassem em “curiosidade”, “estranhamento” e “desconfiança” de pais e mães e de alunos<sup>6</sup>. Mas essa atitude da clientela foi apresentada como “inicial” e “superada através do respeito conquistado com o trabalho sério”:

*No início tive [dificuldades] pois as mães ficavam desconfiadas em deixar as crianças comigo. [...] Mas hoje eu posso dizer que conquistei meu espaço na escola, sou respeitado e as pessoas gostam do meu trabalho. O problema é que nós, homens, precisamos primeiro fazer o nosso nome, nosso trabalho precisa ficar conhecido, para depois as pessoas reconhecerem nosso serviço. Eu, particularmente, conquistei meu espaço na escola (João, professor em pré-escola).*

---

<sup>6</sup> Conheço apenas um caso relatado de possível discriminação na contratação em pré-escolas pelo fato do professor ser homem, publicado em carta na revista Nova Escola, de março de 1996.

É interessante destacar nesse tipo de postura a dimensão individual da superação dos preconceitos, encarada como um esforço particular de “conquistar seu próprio espaço” e fazer-se valorizado.

Em dois dos casos analisados, o preconceito contra o sexo do professor se superpunha ao preconceito racial: “Eles chegam lá e dão de cara com um negão dando aula pro filho deles” (Roberto). De acordo com esses professores, o problema maior com relação ao racismo se verificaria junto às famílias e aos alunos e se acentuaria nas escolas particulares, onde “se combina com o preconceito socio-econômico”, devido às diferenças de poder aquisitivo entre os alunos e o professor.

*As questões de raça às vezes surgem em brincadeiras, ou entre os alunos. Ou às vezes se ouve um comentário mais cínico em relação ao professor ser negro. [...] Quando a pessoa é negra e tem um jeito meio homossexual, então, tem muita coisa que os próprios alunos já vão discriminando (Mário).*

Contudo, ao longo da entrevista, o professor Mário acabou relatando casos de discriminação por parte de diretores de escolas que ficariam “contrariados por terem de me engolir” e por parte de um professor universitário, enquanto era aluno na faculdade:

*O professor desafiou a classe com questões especialmente difíceis. Eu era bom naquilo, sabia e respondi a todas as perguntas. A certa altura, o professor disse: ‘Você, apesar de negro é muito inteligente’ (Mário).*

Para além dessas menções, entretanto, chamou a atenção das entrevistadoras a dificuldade em abordar a questão racial, assim como o preconceito com relação à opção sexual, perguntas às quais os professores respondiam quase sempre com lacônicos “não, nunca aconteceu”. Com relação ao racismo, Nilma Lino Gomes (1994) já chamou a atenção para a força da estratégia de ocultamento e silêncio dentro das escolas brasileiras, reproduzindo uma situação difundida em toda a sociedade. Negar situações de discriminação ou até mesmo as próprias características raciais tem sido uma estratégia freqüentemente adotada pelos professores e professoras negros/as frente ao preconceito generalizado.

Quanto à opção sexual, os professores ouvidos limitaram-se a mencionar suspeitas de homossexualidade quando ainda eram alunos dos Cursos de Magistério, situação em parecem ser mais evidentes as atitudes preconceituosas. Também entre os alunos de cursos universitários de formação



de professores ouvidos por Catani e colaboradoras (1998) aparece explicitamente a menção à acusação de homossexualidade contra os rapazes que optam pela carreira docente. Entretanto, a literatura se omite quase completamente no Brasil quanto a esse tema, existindo menções apenas na bibliografia sobre Educação Infantil (Campos et alli, 1991; Cruz, 1998). Nas escolas de Ensino Fundamental, este é um assunto totalmente silenciado.

Assim, é possível nos perguntarmos, como fez Seifert (1983) em relação a professores norte-americanos nos anos 80, se encontramos tão poucos homens lecionando para crianças não tanto porque eles sofram fortes discriminações, pressões internas à carreira no sentido de deixá-la, mas porque sofram atrações externas em direção a outras ocupações. Não se trata de discutir se essas pressões são externas aos sujeitos ou internalizadas, pois certamente trata-se de ambos os aspectos combinados; mas, antes, de perceber que não são movimentos de expulsão da carreira docente, por atitudes preconceituosas e discriminatórias de colegas e chefes, como acontece com as mulheres minoritárias em carreiras tidas como masculinas; mas movimentos de atração em direção a outras ocupações que parecem mais rendosas, prestigiadas e adequadas aos parâmetros da masculinidade hegemônica. Como afirma um professor entrevistado:

*A carreira é linda, mas não dá boa remuneração. [...] É impossível ganhar isso e querer fazer as coisas e ter um padrão de vida bom, a família. O trabalho de computação é uma oportunidade de crescer um pouco mais" (Roberto).*

## Conclusões

Finalmente, gostaria de refletir sobre o contraste entre esses rápidos perfis de professores e a imagem idealizada do "novo homem", tão divulgada na mídia brasileira nos últimos anos, um homem sensível, compreensivo, companheiro preocupado, amigo e pai carinhoso, em contato com suas emoções e afeito a tarefas antes restritas às mulheres, como o cuidado infantil. Embora a própria imagem na mídia seja contraditória, apelando em muitos casos para os repertórios mais tradicionais (Medrado, 1998), a escola brasileira parece ser ainda um dos lugares sociais mais conservadores, onde a divisão rígida entre os papéis e funções de cada sexo parece resistir aos apelos de renovação. Não apenas esses professores parecem não corresponder àquele modelo idealizado, como tudo indica que não procuraram o magistério como forma de contestação do padrão hegemônico de masculinidade, nem como forma de transmitir aos alunos novos modelos, exemplos de homens que cuidam de crianças sem por isso perderem sua masculinidade.

Podemos especular que a mera presença desses professores poderia contribuir para diminuir o preconceito com relação ao homem que exerce a profissão docente nas séries iniciais, mas parece que seu comportamento acaba por reforçar, ao menos em parte, estereótipos a respeito da masculinidade e do professor homem. Como afirma Christine Williams, falando sobre os homens em ocupações “femininas” e seus esforços para manter uma imagem de si mesmos como diferentes e superiores às mulheres: “ironicamente, eles apoiam a ‘masculinidade hegemônica’ apesar de seu papel não tradicional” (1995, p. 145, tradução livre).

Contudo, ao manterem-se na carreira e buscarem justificativas para suas escolhas, esses homens certamente estão também introduzindo contradições e ressignificando práticas e comportamentos; estão mostrando que existem “vocações” masculinas, formas de cuidado infantil associadas à masculinidade, práticas diferentes daquelas das professoras, por envolverem mais claramente atividades físicas mais amplas, competitividade e autoridade, mas ainda assim, práticas de cuidado. E estão mostrando que existem, na personalidade de homens, elementos que o senso comum considera como femininos. Em contextos sociais conservadores, em que a divisão de papéis e funções entre os sexos é extremamente rígida, essas atitudes são inovadoras e representam certamente acenos de mudança.

#### BIBLIOGRAFIA CITADA

- ACKER, Sandra. Gender and teachers' work. IN: APPLE, M. (ed.), **Review of research in education**, n. 21, 1995-1996, American Educational Research Association, Washington DC, 1996.
- ALMEIDA, Miguel Vale de. Gênero, masculinidade e poder: revendo um caso do sul de Portugal, **Anuário Antropológico / 95**, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1996, p. 161-189.
- ARAÚJO, Helena Costa G. **The construction of primary teaching as women's work in Portugal (1870-1933)**, London, The open University, jul. 1993, (PhD in Sociology of Education).
- BERGEN, Barry H. Only a schoolmaster: gender, class, and the effort to professionalize elementary teaching in England, 1870-1910, **History of Education Quarterly**, v.22, n.1, 1982.
- BURGER, Martin Perez. **El surgimiento de “La Maestra Uruguaya”**, Montevideo, 1998 (mimeo).
- CAMPOS, Maria M. M. et alli. Profissionais de creche. **Cadernos CEDES**, n. 9, 1991, p. 39-66.

- CARVALHO, Marília Pinto de, Entre a casa e a escola: educadoras de 1º grau na periferia de São Paulo, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 76, n. 184, p. 407-444, set./dez. 1995.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Mestra sim, tia também: professoras de 1º grau na periferia de São Paulo. **Projeto História**, São Paulo, n. 11, p. 91-100, nov. 1994.
- CATANI, Denice et alli. Os homens e o magistério: as vozes masculinas nas narrativas de formação. IN: BUENO, B. O. et alli (orgs.), **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**, São Paulo, Escrituras, 1998.
- CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, **Gênero nas relações de trabalho**, Brasília, Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, 1998 (obtido via Internet).
- CONNELL, Robert W. **Masculinities: knowledge, power and social change**, Berkeley / Los Angeles, University of California Press, 1995a.
- CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 20, v. 2, jul./ dez. 1995b, p. 185-206.
- CONNELL, Robert W. **Teacher's work**, Sidney / London / Boston, George Allen & Unwin, 1985.
- CRUZ, Elizabete Franco. "Quem leva o nenê e a bolsa?": o masculino na creche. IN: ARILHA, M. et alli (orgs.) **Homens e masculinidades: outras palavras**, São Paulo, Ecos / 34, 1998.
- FAGOT, Beverly. Male and female teachers: do they treat boys and girls differently? **Sex Roles: a journal of research**, New York, v. 7, n.3, 1981, p. 263-71.
- GALBRAITH, Michael. Understanding career choices of men in elementary education, **Journal of Education Research**, v. 85, n. 4, mar. apr. 1992, p. 246-53.
- GOLD, Dolores; REIS, Myrna. Male teachers effects on young children: a theoretical and empirical consideration. **Sex Roles: a journal of research**, New York, v. 8, n.5, 1982, p. 493-513.
- GOMES, Nilma Lino. **A trajetória escolar de professoras negras e sua incidência na construção da identidade racial: um estudo de caso em uma escola municipal de Belo Horizonte**, Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 1994 (dissert. maestr.).
- HARRIGAN, Patrick J. The development of a corps of public school teachers in Canada, 1870-1980. **History of Education Quarterly**, vol. 32, n. 4, 1992, p. 482-521.

- HUSTON, Aletha. Sex-typing. IN: MUSSEN, Paul H. (ed.) **Handbook of child psychology v. IV**, 4. ed, New York, John Wiley & Sons, 1983.
- IZQUIERDO, María Jesús. Uso y abuso del concepto de género. IN: VILANOVA, Mercedes (comp.). **Pensar las diferencias**, Universitat de Barcelona/ Institut Catalá de la Dona, Barcelona, 1994.
- KLINMAN, Debra G. Fathers and the educational system. IN: LAMB, Michael E. (ed.) **The father's role: applied perspectives**, New York, John Wiley & Sons, 1986.
- LEE, Patrick C., Male and female teachers in elementary schools: an ecological analysis, Columbia, **Teachers College Record**, Teachers College, Columbia University, v. 75, n. 1, sep. 1973.
- LOPES, Eliane Marta T. A Educação da mulher: a feminização do magistério. **Teoria & Educação**, 4:22-40, 1991.
- LOURO, Guacira Lopes. Magistério de 1º grau: trabalho de mulher. **Educação & Realidade** . Porto Alegre, v.14, n.2, p.31-9, 1989.
- MANCUS, Dianne S. Influence of male teachers on elementary school children's stereotyping of teacher competence. **Sex Roles: a journal of research**, New York, v. 26, n.3/4, 1992, p. 109-28.
- MEDRADO, Benedito. Homens na arena do cuidado infantil: imagens veiculadas pela mídia. IN: ARILHA, M. et alli (orgs.) **Homens e masculinidades: outras palavras**, São Paulo, Ecos / 34, 1998.
- NICHOLSON, Linda. Interpreting gender, **Sings: journal of women in culture and society**, Chicago, v. 20, n. 1, 1994, p. 79-105.
- OSORES, Norma J. Fuller, **Identities masculinas: varones de clase media en el Perú**, Lima, Pontifica Universidad Catolica del Perú, Fondo Editorial, 1997.
- PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. Que homem é esse? IN: NOLASCO, Sócrates, (org.). **A desconstrução do masculino**, Rio de Janeiro, Rocco, 1995.
- RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. IN: PRIORE, Mary del. (org.) **História das mulheres no Brasil**, São Paulo, Contexto, 1997.
- RAMIREZ, Rafael L. Ideologias masculinas: sexualidade e poder IN: NOLASCO, Sócrates, (org.). **A desconstrução do masculino**, Rio de Janeiro, Rocco, 1995.
- REIS, Maria Candida Delgado. **Tessitura de destinos: mulher e educação** (São Paulo, 1910/20/30), São Paulo, PUC-SP, 1991 (dissert. mestrado).
- ROUSMANIERE, Kate. Losing patience and staying professional: women teachers and the problem of classroom discipline in New York City schools in the 1920s. **History of Education Quarterly**, v. 34, n.1, 1994, p. 49-68.

- SAPAROLLI, Eliana. **Educador infantil**: uma ocupação de gênero feminino. São Paulo, Programa de Psicologia Social da PUC-SP, 1997 (dissert. maestr.).
- SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.16, n.. 2, p. 5-22, jul./dez 1990.
- SEIFERT, Kelvin. **The achievement of care**: men who teach young children (ERIC Document Reproduction Service n. ED 231 542), 1983.
- SKELTON, Christine. A study of the career perspectives of male teachers of young children, United Kingdom, **School of Education**, University of New Castle Upon Tyne, 1991.
- STEEDMAN, Carolyn, Prinsonhouses, IN: LAWN, Martin; GRACE, Gerald (EDS.), **Teachers: the culture and politics of work**, Lewes, Falmer Press, 1987.
- VIDAL, Diana Gonçalves. Sexualidade e docência feminina no ensino primário do Rio de Janeiro (1930-1940). IN: BRUSCHINI, Cristina; HOLLANDA, Heloísa Buarque de (orgs.). **Horizontes plurais**: novos estudos de gênero no Brasil, São Paulo, Fundação Carlos Chagas / Ed. 34, 1998.
- WEILER, Kathleen. Women's history and the history of women teachers. **Journal of Education**, Boston, v. 171, n. 3, 1989.
- WILLIAMS, Christine L. **Still a man's world**: men who do "women's work", Bekerley, University of California Press, 1995.