

HOMENS FORA DE LUGAR? A IDENTIDADE DE PROFESSORES HOMENS NA DOCÊNCIA COM CRIANÇAS

CARDOSO¹, Frederico Assis – Centro Universitário UNA – fredasc@gmail.com – fredericocardoso@una.br

GT: Gênero, Sexualidade e Educação / n.23

Agência Financiadora: CNPq

INTRODUÇÃO

Atualmente, debates sobre crise da masculinidade, mudanças no comportamento masculino, transformações em seus *papéis sociais*, surgimento de um *novo homem* têm gradativamente ganhado espaços e contornos nos discursos produzidos pela academia, pela literatura, pela mídia e por outros espaços sociais. Igualmente têm povoado as mais diversas esferas do cotidiano da vida social: as brincadeiras, as conversas informais, as instituições, as músicas, os relacionamentos afetivos e amorosos. Como professor e homem, um desses espaços chamou minha atenção: a escola. Em meio ao que já se disse e que se tem dito sobre os homens, decidi cruzar os muros da escola para buscar afinal, em seu interior, quem são os professores homens que, como já nos lembrava Paulo Freire (2001), são seres históricos, sociais, culturais, corpóreos, de pessoas de *classe, raça e gênero*².

Este texto expressa o resultado de uma pesquisa sobre as marcas da identidade de professores homens³ no trabalho docente com crianças de seis a oito anos de idade. Ela teve como foco 9 professores homens em situações e atividades de trabalho⁴ escolar da

¹Este texto é fruto da dissertação de mestrado homônima defendida em 20 de dezembro de 2004, apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE/UFMG, sob orientação da Profa. Dra. Marluce Alves Paraíso. Historiador, pedagogo e mestre em Educação. Professor e coordenador do Curso de Pedagogia do Centro Universitário UNA/Belo Horizonte, Minas Gerais. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas – GEEC/FaE/UFMG.

² Importante contribuição de Joan Scott (1995) para as ciências sociais foi a apresentação possível de se considerar a articulação teórico-analítica das categorias classe, raça e gênero. Scott (1995) lembra que o interesse em se articular tais categorias deve-se a duas proposições importantes: “o envolvimento do/a pesquisador/a com uma história capaz de incluir a narrativa dos/as oprimidos/as e uma análise do sentido e da natureza de sua opressão [bem como a] compreensão de que as desigualdades estão organizadas” em torno, no mínimo, desses três eixos (Scott, 1995, p. 73).

³ Faço uso da expressão *professores homens* sempre para me referir tanto ao professor atuante na docência (aquele que assumiu alguma turma), quanto àqueles que estão ocupando outros cargos – sejam administrativos, gerenciais ou pedagógicos – e, portanto, momentaneamente, fora da docência.

⁴ Entendo por *situações de trabalho* todas as manifestações mais amplas do trabalho docente que não estão prescritas oficialmente no fazer estrito do cotidiano do professor, tais como as conversas informais na hora do recreio ou os momentos de confraternização entre seus pares. Diferentemente, entendo por *atividades de trabalho* o fazer operacional cotidiano do professor como a aula, por exemplo (Souza-e-Silva, 2002).

rede municipal de ensino da cidade de Belo Horizonte/Minas Gerais, lotados no 1º ciclo de formação (crianças de 6, 7 e 8 anos de idade).

PROFESSORES HOMENS NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS

Em 2004, a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte contava com apenas 9 professores homens concursados, menos de 1% do total de docentes da Rede, somente Elias⁵ atuando em sala de aula. Os demais eram: um professor de Educação Física (Carlos), um diretor (Jairo), dois coordenadores de turno (Lucas e Samuel). Um professor pediu readaptação ocupacional, e passou a trabalhar como auxiliar de biblioteca (Marx); um prestava serviço administrativo na sede da Secretaria Municipal de Educação – SMEd (Rodrigo) e dois atuavam em laboratórios de ciências (Emmanuel e Zacarias).

Para se pensar a questão dos professores homens da educação de crianças no Brasil de hoje, torna-se importante apresentar ainda outro dado: cerca de 94% do total do corpo docente é composto por mulheres. Com seu universo menor, a presença de homens que atuam na educação de crianças é de aproximadamente 6%⁶. Essa maciça presença feminina nos espaços educativos e as representações que as mulheres fazem de seu envolvimento possuem implicações sobre as práticas pedagógicas. No Brasil, um país que se constituiu durante anos sob os laços históricos de sociedades escravocratas e paternalistas⁷, o número de homens trabalhando na educação de crianças, apesar de inferior ao de mulheres, não pode ser considerado insignificante ou desprezível. Do contrário, representa algo muito importante a se conhecer: afinal, quem são os homens que atuam como professores de nossas crianças, por que e como trabalham em uma profissão reconhecida socialmente como feminina?

A presença feminina nos espaços escolares brasileiros e as representações que as mulheres fazem de seu envolvimento nesses espaços evidenciam implicações nas práticas pedagógicas (Andaló, 1995; Cerisara, 2002 e Silva, 2001). Em um país cujo

⁵ Como forma de preservar os sujeitos depoentes optei por omitir seus verdadeiros nomes, usando, em vez deles, nomes fictícios.

⁶ Dados apresentados por Rosemberg (2001) sobre a educação infantil.

⁷ Confira Freyre (1989), Holanda (2001), Ribeiro (1997 e 2001).

trabalho docente e cujas instituições educativas e formadoras de professores/as sempre se constituíram em um dramático jogo histórico que mantém no centro de suas engrenagens, as mulheres – como alunas, funcionárias, mães e professoras –, a pesquisa e o estudo das questões masculinas e das vivências de homens socialmente considerados como *fora de seu lugar*, tornam-se importantes para conhecer mais sobre um universo ainda pouco explorado: o dos professores homens. Recentemente temos assistido à vasta proliferação de estudos cuja temática está ligada à profissão docente, nos quais, inclusive, destacam-se análises das relações de gênero. Conforme afirma uma dessas estudiosas, Guacira Louro (1992), grande parte dos estudos acadêmicos têm-se direcionado às discussões sobre o ofício de professoras, analisando a maciça presença das mulheres na profissão do magistério⁸.

Parece-me [...] importante notar que, ao contrário do que alguns pensam, se temos poucos trabalhos sobre a **educação de meninas e mulheres**, talvez tenhamos ainda menos estudos sobre a formação de **meninos e homens** (Louro, 1992, p. 62. Destaques da autora).

OS HOMENS E A DOCÊNCIA: VOZES MASCULINAS NA EDUCAÇÃO

Partindo do princípio de que as formas como direcionamos nossas trajetórias na vida são marcadas pela cultura⁹, que testemunhamos sobre ela a todo instante por meio de nossas ações, concepções e vivências de nosso corpo e de nossa sexualidade, de nossas escolhas e de nossas práticas mais rotineiras no mundo, a investigação em questão buscou compreender como os professores homens constroem sua identidade com base nas relações de gênero vivenciadas no dia-a-dia das escolas.

A representação social pode ser entendida como um processo que “envolve as práticas de significação e os sistemas simbólicos através dos quais esses significados – que nos permitem entender nossas experiências e aquilo que somos – são construídos” (Meyer,

⁸ Vejam-se, por exemplo, os estudos produzidos por Andaló (1995), Cerisara (2002), Paraíso (1996) e Silva, (2001).

⁹ Entendo por cultura o instrumental que produz os sentidos que damos às nossas experiências e a aquilo que somos. A cultura é, sobretudo, “atividade, ação, experiência. Como tal, ela é sempre trabalho sobre alguma coisa, sobre materiais existentes” (Silva, 1999, p. 17), uma espécie de *gramática* que estabelece diferenças e produz identidades.

2000, p. 58); que constrói os lugares nos quais os professores homens se posicionam ou são posicionados, e, a partir dos quais, *falam* ou *são falados*. Segundo Giroux e McLaren (2001, p. 149), uma análise crítica da representação pode “começar a dissolver a prática de essencializar o sujeito histórico [e] sublinhar a grande diversidade e diferenciação das experiências históricas e culturais desses sujeitos”.

As representações que os homens possuem de si na docência dizem muito dos sujeitos professores que são. Elas permitem *conhecer* um pouco mais sobre as características que eles se atribuem, suas crenças, seus modos e traços. Elas definem seus contornos e caracterizam suas escolhas e trajetórias na docência. Elas são sinalizações que constituem e produzem as identidades profissionais dos professores homens, campo de conflitos e de lutas que se constrói com base nas mais variadas maneiras de *ser* e de *estar* na profissão.

Assim, as formas pelas quais os professores constroem, reconstróem ou mantêm a sua identidade de professores homens revelam-se de suma importância para o entendimento dos conflitos e das contradições existentes no desempenho de sua profissão. Afinal, os professores exercem uma profissão socialmente definida como feminina. Assim, a prática e a identidade docente dos professores devem ser compreendidas como formas de se representar a masculinidade na escola.

Durante as entrevistas, quase todos os professores afirmaram que o trabalho docente independe de quem o desempenha, se um homem ou uma mulher. No entanto, foram vários os momentos em que eles acabaram se contradizendo e mostrando que têm outras noções sobre a questão. Analisando as atividades e as situações de trabalho, os professores acabam comparando seu desempenho com o desempenho das mulheres em atividades e situações semelhantes. Além disso, muitos deles recorreram constantemente ao discurso do profissionalismo¹⁰ para justificar suas atividades de trabalho. De um modo geral, julgam possuir maior autonomia e independência no trabalho docente do que as mulheres. A incoerência entre a afirmação de que o trabalho docente independe do sexo daquele/a que o desempenha e a diferença atribuída à prática

¹⁰ É preciso considerar a interferência do próprio contexto da pesquisa, uma vez que todos os professores haviam sido previamente informados das questões que seriam levantadas durante a entrevista. Ficou evidente que os depoentes preocupavam-se com as respostas dadas, o que significa que elas foram *pensadas* de modo a tentar *satisfazer* as análises da pesquisa.

docente de homens e mulheres nesse mesmo trabalho revelam uma questão importante: embora haja um propósito de pensar as relações de gênero de uma forma mais igualitária, na prática, os professores homens continuam se representando de forma desigual em relação às professoras mulheres. Em quase todas as entrevistas, os homens se colocaram hierarquicamente em uma posição de vantagem, sempre superiores em relação às mulheres. Eles se consideram melhores que as professoras mulheres porque seriam mais auto-suficientes e menos *formatados* ao sistema escolar.

“Ando muito com os meninos sem fila e acho que eles andam perto de mim e as professoras querem que eles façam fila. Eu estava vendo como é a diferença: para mim, isso não é problema e, para as professoras, é. Eu sinto um pouco isso...” (Samuel).

No depoimento, Samuel mostra-se descontentes com um determinado tipo de ritual escolar: o uso da *fila indiana* com os/as alunos/as. Assim como o professor, outros também se mostraram inconformados com o uso da fila. Embora muitas atitudes de professores e professoras no cotidiano escolar sejam muito parecidas, os homens se consideram mais *independentes* e mais *ousados* que as mulheres. A atitude de não-adoção da fila serve de pretexto para que os professores homens se afirmem mais autônomos que as professoras. Dessa forma, a representação que os professores possuem das mulheres é de que elas são “conservadoras, menos ativas e mais dispostas a aceitar a autoridade e a hierarquia” (Comiotto et alii, 1997, p. 139). A esse respeito, relatou o professor Zacarias:

“num ambiente quase totalmente feminino, é a questão da pouca ousadia, do conservadorismo mesmo. A tendência a conservar, a não dar passos muito ousados. A mulher tem... Isso é perigoso falar, mas existe uma tendência maior à conservação, ao tradicionalismo mesmo”

Outra importante característica do trabalho docente masculino seria a auto-suficiência desses professores. Durante as entrevistas, foram unânimes em dizer que seu trabalho

independe das mulheres. *Autocompetentes*, os professores afirmaram, mesmo trabalhando em um ambiente majoritariamente feminino, que desempenham suas funções sem qualquer ajuda das professoras. Lucas apresenta dificuldades em aceitar que já dependeu de suas colegas de trabalho. Ele relata que pediu ajuda às professoras, mas explica como fez o pedido:

“Não sou muito de pedir ajuda. Mas várias vezes eu conversei com muita gente a respeito sim, querendo saber como é que era, como é que funcionava... Eu olhava muito o pessoal fazendo. Pedi muita ajuda, não no sentido de fazer assim: ‘Me ajuda a fazer isso daqui porque eu não sei!’ Mas falar: ‘Como é que vocês fazem isso daqui?’. Aí nisso eu conversava muito com as pessoas. Mas eu aprendi observando”.

Depois de afirmar que preferia aprender olhando a pedir ajuda às mulheres, Lucas relata a estratégia que encontrou para pedir ajuda: evitava mostra-se *incompetente* em não saber fazer algo deixando simplesmente de perguntar às professoras como elas faziam determinadas atividades. Ao relatarem que não dependem das mulheres, os professores parecem criar uma estratégia de defesa e proteção contra aquilo que seria um indicador de sua limitação para atender às exigências de seu *papel* social. Assim, as narrativas excluem de maneira proposital os sentimentos de *insegurança* e *tensão* que seriam próprios na experiência inicial da carreira docente. Entretanto, se relatos deixam entrever que as relações estabelecidas com as mulheres são mínimas, resumindo-se, em alguns casos, apenas aos primeiros dias na escola, eles também indicam a dificuldade encontrada pelo professor homem em desenvolver um trabalho mais coletivo.

Expectativas sociais e culturais divergem em relação ao que se espera de homens e mulheres. Connell (1995) considera a existência de uma narrativa convencional que pressiona os homens a agirem em conformidade ao que a norma social considera como apropriado a algumas condutas e sentimentos masculinos. Nos horizontes plurais de representação da docência, os professores homens, então, não apenas se representam como também representam as professoras mulheres. Em uma perspectiva relacional, o conjunto de concepções, expectativas, práticas e valores dos professores reflete os sentidos que eles dão a si mesmos e às professoras mulheres.

Ao considerarmos as representações que os professores homens possuem de seu trabalho, precisamos destacar como, por meio do processo de significação, também constroem os lugares a partir dos quais, as professoras mulheres são posicionadas. Quando os professores se referem às professoras mulheres como muito *emotivas* ou *sentimentais*, características que configuram problemas no cotidiano das escolas, conforme apresentarei a seguir, eles estão estabelecendo diferenças, *fabricando o outro* por meio de suas representações. Marisa Costa (1998) lembra que os sentidos construídos pelas práticas de significação são produzidos em relações de poder que classificam, descrevem, diferenciam, explicam, hierarquizam, identificam e nomeiam as experiências culturais e seus sujeitos. Na medida em que o gênero atribui significados sociais às pessoas, práticas de significação se desenvolvem de acordo com os contextos culturais, econômicos, de cada sociedade e de cada tempo. Assim, a construção do gênero é tanto produto e produção da representação que o sujeito faz de si mesmo, quanto da representação desse *outro*. Para esses docentes, as mulheres são muito *diferentes* e estão muito *distantes* da realidade que vivenciam. Em grande parte, isso acontece porque os professores homens atribuem às professoras características disponíveis em nossa sociedade e que são facilmente lidas como *femininas*: “paciência, minuciosidade, afetividade, doação” (Oliveira, 2000, p. 171). O professor Carlos diz que

“as mulheres são mais sentimentais, mais detalhistas. Têm uma carga maior de sentimento em tudo. O homem, não. Eu, por exemplo, sou mais prático. Elas não. Elas choram, choram muito. Externizam muito o sentimento: quando estão com raiva, xingam e brigam. Elas são detalhistas mesmo. [...] Puxam uma carga emocional muito grande”.

O professor Samuel, por sua vez, relata que

“o homem é mais objetivo quando discute alguma questão. Existe um modelamento na fala. Ele é mais racional no momento de colocar, ou encaminhar alguma questão. Às vezes, eu não sentia isso de manhã, quando eram muito mais

professoras por lá. [...] As próprias mulheres acabavam falando: ‘Fala você! Coloca ordem aqui. Fala que você é mais objetivo, fala melhor’. Elas me davam o direito da fala porque justamente associavam à masculinidade a objetividade.”.

Os depoimentos de Carlos e Samuel indicam algumas características que eles atribuem às professoras mulheres –sentimentais e detalhistas – e outras que são deles próprios, práticos e objetivos. No jogo da representação, os professores indicam suas *dificuldades* em trabalhar com as mulheres. Eles produzem aquilo que ora conceitua de uma “*demarcação de fronteiras*” ao definirem *quem eles são e como eles pensam que elas são*. Uma importante marca cultural da identidade feminina, segundo os professores, seria o choro das mulheres. Há um certo espanto dos professores ao relatarem que as professoras choravam, talvez cristalizada aí a idéia da norma social masculina de que *homem não chora*. Expor o sentimento daquilo que é íntimo seria próprio do *universo feminino*. Ou seja, “em nossa cultura, a denominação ‘intimidade’ está associada ao universo da mulher: íntimo; que está dentro; que atua no interior; muito cordial, afetuoso; ligado por afeição e confiança.” (Nolasco, 1997, p. 20). Portanto, o *modelo* social de masculinidade a ser seguido é o do homem “solitário e reservado quanto a suas experiências pessoais, ou então superficial e prático, orientado para agir e realizar atividades. Expressar emoções é coisa de mulher”. (Nolasco, 1997, p. 20).

A clara demarcação de fronteiras entre os professores homens e as professoras mulheres apresenta importantes efeitos simbólicos e materiais, conforme relatam Emmanuel e Lucas:

“Trabalhar com mulheres é a coisa mais difícil na minha vida. Nunca passei por algo tão difícil. Elas guardam raiva, elas guardam rancor. Esse ódio não existe, pelo menos nos lugares onde eu trabalhei com homens, [...] É algo horroroso! É horrível a relação delas entre si. É o menos profissional possível. A relação é totalmente afetiva, emocional. Cento e um por cento afetiva e emocional”.

“O trabalho com os meninos não me desanimava tanto quanto o trabalho com as colegas, que eu achava muito chato. [...] As

reuniões eram avacalhadas, muita briga, umas coisas que eu não entendia. Tinha gente fazendo crochê, ou estava fazendo desenhos para depois rodar e passar para os meninos. E aquilo me inquietava muito. [...] Foi uma coisa que me desanimou muito. Não gostava de ficar lá, não gostava do estudo, não gostava das discussões que eram feitas, não gostava da forma como o povo agia em reuniões, de não prestar atenção, de discutir por pequenas coisas”.

Os depoimentos de Emmanuel e Lucas *falam* sobre as mulheres a partir de um lugar de representação das mulheres disponível em nossa sociedade. Elas seriam praticamente *mulheres à beira de um ataque de nervos*¹¹. Com frequência, os professores homens referem-se às mulheres a partir de um conjunto de características ligadas à emoção e aos sentimentos. Nos depoimentos, os professores apresentam a emotividade como uma importante marca feminina, um “exercício visceral” (Nolasco, 1997, p. 21) do qual eles se consideram distantes e eles relatam que o trabalho com as mulheres é um trabalho *difícil*. Exageradamente Eduardo chega a mencionar ser esse o trabalho “mais difícil” em sua vida. Relação “horrorosa”, elas *avacalham* as reuniões, brigam entre si, têm inveja...

O depoimento de outro professor auxilia o entendimento acerca da questão. Jairo também descreve as mulheres a partir de um repertório muito comum disponível em nossa sociedade. Assim como Emmanuel e Lucas, ele também relata aquela que seria uma característica do *lado feminino* presente nas reuniões.

“As mulheres têm tendências a ficarem mais tempo em uma determinada situação, discutirem mais os pormenores. Talvez isso seja a coisa típica do lado feminino. Os detalhes, as mínimas coisas. Homem, não. Homem já é mais decidido: ‘Vamos fazer isso, pronto e acabou’. [...] Ou seja, discutem, discutem e tem

¹¹ Aqui há ressonâncias do filme homônimo de Pedro Almodóvar, diretor espanhol conhecido por suas incursões nas questões relativas ao gênero, à sexualidade e à subjetividade. Na comédia de 1988 são produzidas inúmeras representações endereçadas às mulheres (Ellsworth, 2001). Segundo o *universo feminino* do filme, as mulheres são ansiosas, emotivas e nervosas, características que permeiam os seus relacionamentos e sua vida em família.

gente que ainda não concorda. Às vezes é uma coisa muito simples. Com os homens tem-se a tendência a resolver as coisas mais rápido. [...] Eu acho que nós somos mais objetivos. Eu acho que é essa coisa mais do espírito materno... naquele momento vem um pouco o lado materno, ou o lado esposa... Enfim, elas jogam tudo naquilo ali e a coisa acaba demorando demais”.

Em sua fala, Jairo reafirma o sentido socialmente atribuído às mulheres de que elas seriam mais *detalhistas*, menos *objetivas*. Ele descreve a ação das professoras como próprias de um “lado feminino”. Contudo, para explicar por que as professoras vivenciam as reuniões de maneira tão diferente dos homens, Jairo acaba por formular duas outras importantes hipóteses. Para ele, a existência de um “lado materno” e de um “lado esposa” são responsáveis pelas ações mais detalhistas das professoras na escola. O depoimento do professor demonstra como os sentidos construídos pelos homens no magistério produzem constantes conflitos com as mulheres. Menos presos ao sistema escolar, mais auto-suficientes e mais objetivos, são as representações que têm sobre as mulheres e as suas próprias que estão em luta. Por um lado, os professores não entendem o magistério como uma atividade de amor, cuidado, doação ou entrega, pressupostos ligados à idéia do magistério como uma carreira de vocação. Por outro, atribuem às mulheres as mesmas características que eles estão (assim como muitas mulheres!) negando. No fundo, “os homens tendem a construir posições-de-sujeito para as mulheres tomando a si próprios como ponto de referência” (Woodward, 2003, p. 10).

Ao acreditarem que as professoras não são profissionais, porque entendem que as mulheres atuam na escola como no domínio doméstico, os professores homens não apenas se identificam em relação à norma masculina dominante como também representam as professoras segundo a norma feminina disponível em nossa sociedade. Conforme indicam Leonardo Boff e Rose Marie Muraro (2002), há uma norma convencionalizada para as mulheres que lhes atribui as características da “intuição, sensibilidade, emoção, concretude [e] subjetividade” (Boff e Muraro, 2002, p. 196). Dessa forma, se as mulheres ainda são representadas como mães, os homens se dizem profissionais e não admitem o vínculo de sua profissão à vocação ou comparações com a figura paterna.

“Nunca fui um professor com visão paternalista. Sempre procurei trabalhar com os meus alunos a seguinte relação: eu sou um profissional, gosto deles como profissional, como professor, mas não sou pai, não sou tio, mesmo que alguns tentassem me chamar disso. Principalmente os mais novinhos. E nunca permiti essa relação. Sempre me fiz ver como professor.”.

Os estudos culturais (Nelson, et alii, 2003; Silva, 2003 e Hall, 2001) apontam que não há uma identidade essencialista dos sujeitos, mas, sim, identidades fluidas, instáveis, parciais, particulares e múltiplas. Além disso, afirmam que as identidades são atribuições sempre ditas e nomeadas no interior contextual de uma cultura, em relações de poder. Enquanto a definição essencialista de “universo feminino” relatada pelos professores sugere um conjunto autêntico, cristalino e sólido de características que *todas* as mulheres vivenciam e partilham em qualquer tempo, a definição cultural preocupa-se em responder como historicamente essas características foram destinadas às mulheres. Mas além dos efeitos simbólicos e educativos produzidos pela representação que os homens possuem das mulheres na docência, outro aspecto relevante deve ser considerado: o efeito material. É isso que passo a discutir agora.

O discurso da diferenciação do trabalho docente de homens e de mulheres inclui ou exclui materialmente professores e professoras em suas carreiras pela escola. Parece que há maiores oportunidades aos homens para que eles abandonem a sala de aula a fim de ocupar cargos de administração, chefia, ou aqueles mais próximos a um padrão social de masculinidade, no caso, o ensino de educação física. Ficou claro, durante a pesquisa, que mesmo que alguns homens tenham trabalhado como professores do primeiro ciclo por um determinado período, a mudança de cargo ou a ascensão a um novo cargo foi um rápido processo em suas carreiras. De modo geral, os professores pesquisados parecem *temer* a experiência da alfabetização. Neste sentido, o gênero masculino parece ser um gênero retirante que migra facilmente para outros espaços da escola em função do *temor da alfabetização*.

Lucas, por exemplo, diz ter trabalhado um ano e quatro meses como professor de história, geografia e ciências, para logo depois assumir o cargo de coordenador. Temeroso da incumbência de alfabetizar, ele registrou.

“Você faz um curso de pedagogia e não sabe alfabetizar. Negociamos lá [na escola]: eu falei que não queria alfabetizar e não fui para a alfabetização. O pessoal se reuniu, discutiu e me colocou em outra função. A diretora que ganhou [a eleição] queria, em cada turno, um coordenador em que ela confiasse, e gostaria que eu assumisse uma coordenação. [...] O pessoal já falava que eu tinha perfil para coordenar. [...] Fui para a noite e o pessoal me aceitou como coordenador”.

A educação de crianças, profissão socialmente considerada como feminina, não negou ao professor a possibilidade de exercer, dentro da própria docência, a atividade que considerava melhor. Mesmo com pouco tempo de atuação na Rede Municipal de Ensino, Lucas conseguiu facilmente trocar o magistério com crianças por um cargo de coordenador. Em seu depoimento não é difícil concluir que os homens teriam que se esforçar muito mais para se manterem no cargo de professores do que deixá-lo. Esse é um dado impressionante quando se considera que talvez haja tratamento diferenciado aos homens que exercem uma atividade considerada feminina e em um local majoritariamente ocupado por mulheres. Lucas demonstra como, ao menos aparentemente, os professores gozam de uma certa *facilidade* ou negociações que os impulsionam a ocupar cargos de sua escolha.

Tal como Lucas, Rodrigo também não tinha experiência de alfabetização. Por opção, sua formação, durante o curso de pedagogia, esteve voltada para os jogos e as brincadeiras, sua área atual de trabalho na SMEd.

“Na sala de aula, no cotidiano, eu tinha mais dificuldade. Como se trabalha produzindo um texto? Como explorar o texto, em todos os seus aspectos, com os alunos?. Como é que eu trabalho com um texto num grupo de alfabetização? Como trabalho com aquele que tem uma dificuldade maior em alfabetização? Chegou uma época em que eu abandonei essa discussão: ‘Vocês trabalham com isso daqui que eu vou trabalhar com

outras coisas. [...] Vou investir em outras áreas. Eu vou fazer projeto'. Fiquei muito desgastado nesse último trabalho que eu tive com criança. Então, fazia brinquedos com os meninos. O ano seguinte mudou da água para o vinho porque fui trabalhar com [...] a educação física, uma área que amei, porque eu já tinha experiência com jogos e brincadeiras. Aí, cara, aí foi farra. [...] E aí eu sai para buscar outros campos de trabalho, ter outras experiências. Trabalho aqui na prefeitura na parte da coordenação. Acompanho as instituições, faço pesquisa, dou formação às educadoras de creches. O ritmo aqui é mais tranquilo, não tem aquela coisa de precisar de horário, de ficar no batidão da sala de aula”.

Após perceber suas limitações com o trabalho de alfabetização, o professor simplesmente abandona o “batidão da sala de aula” e opta por fazer “farra” com as crianças. Obviamente não desejo colocar em questão a qualidade do trabalho do professor. O que desejo é propor algumas considerações acerca da facilidade encontrada pelos professores para abandonarem a sala de aula ou um trabalho que consideram mais difícil e para o qual apresentam limitações. Ao mesmo tempo em que Lucas e Rodrigo relatam não se sentirem preparados para atuar na alfabetização, também não buscaram a formação continuada disponível na Rede Municipal de Ensino para se prepararem para esse trabalho. Enquanto Lucas *negocia* sua saída, Rodrigo simplesmente *abandona* suas dificuldades com a alfabetização e as discussões a ela referentes.

O *fardo* do professor é também uma questão importante para ser analisada, uma vez que ele significa a forma pela qual Rodrigo representa a docência. Fica claro no depoimento que o professor não tem interesse de assumir o cansaço da alfabetização, deixando a cargo das mulheres tal responsabilidade. A fala de Rodrigo “supõe a existência de escalas que permitem classificar e hierarquizar trabalhos como masculinos e femininos, como mais ou menos valorizados [...], e classificar e hierarquizar implica, sempre, exercício de poder” (Meyer, 2003, p. 23). Ao mesmo tempo em que o professor se considera inapto para o exercício da alfabetização e admite que as mulheres são *mais competentes*, sua opção é a busca de um trabalho mais “tranquilo”.

É preciso registrar ainda que a “farra” de Rodrigo na escolha pela educação física deve-se, em grande parte, à fuga da alfabetização. Entretanto, essa escolha é também marcada pelas representações que os professores homens projetam sobre a educação física. As atividades esportivas, dadas as suas “exigências físicas” estariam socialmente ligadas às “características masculinas” (Fraga, 2000, p. 145). Nesse sentido, as representações masculinas de virilidade e força são condizentes com a disciplina escolhida pelos professores. Segundo Eustáquia de Sousa (1994, p. 211), o ensino da disciplina de educação física, em Belo Horizonte,

vem reforçando os argumentos da separação entre homens e mulheres, antes fundamentados nas diferenças biopsicológicas, atrelando-os a conteúdos de ensino, considerados relevantes no processo educacional do corpo, com destaque para os esportes e as atividades rítmicas artísticas. Com a masculinização do esporte e feminilização das atividades artísticas, a Educação Física reitera a construção social do corpo masculino e do corpo feminino destituídos de totalidade.

Ao optarem trabalhar com a educação física, os professores homens não estão apenas procurando uma atividade que, segundo eles, seria mais *cômoda*, mais *fácil* de ser desempenhada e, por isso, menos *cansativa* em relação ao “batidão” do cotidiano da sala de aula. Além disso, e da fuga da alfabetização, os professores homens parecem procurar a educação física pelo fato de ela representar um espaço adequado, conveniente e útil à sua masculinidade. A prática de sentido dada à educação física, a partir da masculinização do esporte, é coerente com a idéia de que, assim como a própria escola, “o esporte moderno desenvolveu-se segundo princípios da moderna sociedade industrial, idealizada e concretizada por e para o sexo masculino” (Sousa, 1994, p. 226).

A ascensão na carreira docente também pode ser entendida como um lugar em que as representações de gênero se expressam, em que as práticas de significação produzem sentidos. Reproduz-se e reforça-se, no trabalho docente, uma hierarquia doméstica: as mulheres ficam no “batidão” das salas de aula, executam as funções mais imediatas de

ensino, como a alfabetização, enquanto os homens dirigem e orientam o sistema (Louro, 2004, p. 460). Da mesma forma em que, no âmbito doméstico, há pais que não dividem com as companheiras a responsabilidade da educação dos/as filhos/as, na escola, o professor homem parece ser solitário, reservado e independente quanto às suas experiências pessoais. Ele é superficial, prático, objetivo e pronto para agir e realizar atividades mais cômodas. Em síntese, fica evidente que os sentidos atribuídos pelos professores homens à docência, a si mesmos e às professoras mulheres, bem como suas escolhas na carreira do magistério, são construídos por meio das representações de gênero que eles têm.

CONCLUSÃO

Procurei mostrar com este estudo que, embora construam sua identidade de professores homens em processos contínuos de resistência e acomodação às normas culturalmente construídas sobre homens e mulheres, *os professores homens não identificam o magistério como uma profissão feminina*. Embora discursos tenham sido criados para associar o magistério às mulheres, como uma tarefa que exige dedicação, docilidade, cuidado e paciência, os professores homens não se enxergam em uma profissão feminina. Embora se nomeiem *profissionais* e não aceitem a representação da feminização de seu trabalho, os professores continuam evocando as referências de *vocação, mãe, e esposa* para explicarem as ações das professoras mulheres nas escolas. Também tentei demonstrar que *o trânsito na carreira docente é uma marca da identidade masculina*. Os professores homens fogem da alfabetização. Há uma *preferência* dos homens em assumir as aulas de educação física ou de gestão da educação, espaços notadamente ainda demarcados para as vivências de suas masculinidades. Eles parecem acessar os cargos disponíveis nas escolas com mais *facilidade* que as mulheres, contando, inclusive, com elas para que isso seja possível. Ocorre, assim, a reprodução das relações sociais de gênero em que os homens continuam gozando de mais privilégios na hierarquia de cargos com mais prestígio, em funções administrativas de atribuição de controle e poder.

Diante do quadro apresentado, cabe ressaltar que a construção da identidade dos professores pesquisados é marcada pela presença (ou pela ausência) dos homens no

magistério. É preciso considerar que os diversos discursos e as diversas imagens sobre os professores homens que circulam em nossa sociedade, historicamente construídas, norteiam as diferentes experiências desses sujeitos nas escolas em que trabalham. Isso pressupõe que as vivências dos sujeitos na profissão são singulares: diferentes representações de professor, e de homem, são reconhecidas, recusadas ou rejeitadas. Para conhecer e analisar as representações desses professores, é preciso compreender que sentido eles atribuem a si próprios, e que sentido socialmente lhes é atribuído, em uma profissão socialmente definida como *feminina*. Afinal, estariam de fato os professores homens *fora de lugar*?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDALÓ, Carmem Silvia de Arruda. *Fala, professora!* repensando o aperfeiçoamento docente. Petrópolis: Vozes, 1995.
- BOFF, Leonardo, MURARO, Rose Marie. *Feminino e masculino: uma nova consciência para o encontro das diferenças*. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.
- CERISARA, Ana Beatriz. *Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez, 2002 (coleção questões da nossa época, v. 98).
- COMIOTTO, Mirian Sirley, et alii. Libertação das normas culturais e auto-imagem da mulher educadora. *Educação*, Porto Alegre, n. 32, p. 137-149, jan./jul. 1997.
- CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 185-206, jul./dez. 1995.
- COSTA, Marisa Vorraber (Org). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org e trad). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001 (coleção estudos culturais, n.7).
- FRAGA, Alex Branco. Anatomias de consumo: investimentos na musculatura masculina. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 2, n. 25, p. 135- 150, jul./dez. 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001 (coleção leitura).
- FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande e senzala*. Rio de Janeiro: Record, 1989.

- GIROUX, Henry A., MACLAREN, Peter L. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos culturais*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 144-157.
- HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Trad. Guacira Lopes Louro, Tomaz Tadeu da Silva. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26. ed. 11ª reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 53-67, 1992.
- _____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004 (coleção educação pós-crítica).
- MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. *Identidades traduzidas: cultura e docência teuto-brasileira-evangélica no Rio Grande do Sul*. Santa Cruz do Sul: EDNUSIC; São Leopoldo: Sinodal, 2000.
- _____. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes, et alii (Org). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 9-27.
- NELSON, Cary, et alii. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 7-38.
- NOLASCO, Sócrates Álvares. Um homem de verdade. In.: CALDAS, Dario (Org). *Homens*. São Paulo: Ed. SENAC, 1997.
- OLIVEIRA, Valeska Fortes de (Org). *Imagens de Professores: significações do trabalho docente*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000 (coleção educação).
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Lutas entre culturas no currículo em ação da formação docente. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 1, n. 21, p. 137-158, jan./jul. 1996.
- RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: evolução e o sentido do Brasil*. 2. ed. 9ª reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- _____. *O processo civilizatório: estudos de antropologia da civilização – etapas da evolução sociocultural*. 2ª reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Formal, Mulher e Gênero no Brasil Contemporâneo. *Revista de Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 515-540, 2001.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Isabel de Oliveira e. *Profissionais da educação infantil: formação e construção de identidades*. São Paulo: Cortez, 2001 (coleção questões da nossa época, v. 85).

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de. *Meninos, à marcha! Meninas, à sombra! A história do ensino da educação física em Belo Horizonte (1897-1994)*. 1994. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas.

SOUZA-E-SILVA, M. Cecília Pérez; FAITA, Daniel (Orgs). *Linguagem e Trabalho: construções de objetos de análise no Brasil e na França*. Trad. De Inês Polegatto e Décio Rocha. Rev. Técnica: Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.

WOODWARD, Kathryn. *Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 7-72.