

## APRESENTAÇÃO

Este estudo tem como objeto as representações sociais em torno da profissão docente e concomitantemente sobre as representações sociais de gênero no que se refere à identidade profissional desse grupo social.

Os objetivos que norteiam este trabalho consistem em: a) identificar os elementos periféricos e centrais das representações sobre a docência; e b) investigar a dinâmica, os mecanismos e processos que engendram a constituição dessas representações e que levam a práticas sociais.

De forma mais específica, a questão central é perceber o que se define como professor e qual o significado da docência nessas séries iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva dos segmentos investigados. Além disso, pesquisa-se quais as mudanças que podem ser identificadas decorrentes da reentrada de homens nesse espaço profissional, espaço esse, de acordo com toda uma literatura existente (Louro, 1997; Enguita, 1991), é caracterizado, na atualidade, como um espaço marcadamente para mulheres e de mulheres.

As questões que guiaram a investigação partiram de dois pontos fundamentais. O primeiro diz respeito ao fato de que o exercício docente nas séries iniciais do ensino elementar seria um campo profissional estigmatizado para os homens por esse campo ser associado ao gênero feminino. Esta é a visão que tem Carvalho (1998), por exemplo, que estudou professores primários do sexo masculino. O segundo ponto é que o (re)ingresso de homens nesse campo profissional traz mudanças e ou transformações das representações sociais sobre a docência, que podem ser apreendidas adotando-se a perspectiva da teoria das Representações Sociais (Moscovici, 1986; Jodelet, 1986; Abric, 1998; Pereira de Sá, 1996; dentre outros). Decidiu-se, assim, proceder ao estudo proposto articulando

representação social da docência com gênero, fundamentado em produções teóricas sobre masculinidade (Burin e Meler, 2000; Connell, 1995, 1998; Kimmel, 1998; Oliveira, 1998; Scott, 1996; Vale de Almeida, 1995 dentre outros) e em contribuições provenientes da sociologia das profissões (Ferreira, 1996; Weber, 1996).

Nos capítulos que integram o trabalho serão feitos: a) Uma rápida apresentação das discussões recentes na Sociologia das Profissões, passando pela caracterização dos conceitos de ocupação e profissão; b) Um breve histórico da docência no Brasil, destacando os momentos de sua feminização; c) Uma discussão sobre gênero e masculinidade, enfocando o gênero como uma categoria analítica das relações sociais entre os indivíduos e as instituições; d) Uma reflexão teórica relativa às representações sociais e às decisões metodológicas daí decorrentes no encaminhamento no trabalho de campo e na análise dos resultados, e finalmente; e) A análise das verbalizações obtidas na livre-associação e nas entrevistas desenvolvidas no decorrer da investigação<sup>1</sup>.

## **1 – A QUESTÃO DA PROFISSÃO**

### **1.1 Perspectivas Sociológicas no Estudo das Profissões.**

---

<sup>1</sup> As palavras-chave utilizadas para a livre-associação e o roteiro de entrevista se encontram no anexo.

A sociedade na qual vivemos, como é sabido, é uma sociedade complexa. Como reflexo e tentativa de entendimento dessa complexidade temos os vários adjetivos que vêm junto ao substantivo sociedade como, por exemplo: sociedade agrária; civil, de informação, de massa, industrial, pós-industrial, dentre outros, caracterizando campos de atuação e de saberes. E compondo esses campos temos indivíduos, organizações, instituições cuja dinâmica vem sendo estudada segundo análises estruturais e ou dos agentes<sup>2</sup>.

Mesmo considerando que constituem a sociedade suas estruturas e seus agentes, no momento, a nossa atenção estará mais voltada para os agentes. Estes atuam em contextos que vão desde a organização econômica, institucional a associações, grupos, família, relações de gênero. Assim, neste estudo, nos debruçaremos sobre um tipo de grupo social, os grupos profissionais, especificamente, àquele que se dedica ao Magistério nos anos iniciais da Educação Básica.

O que nos interessa é apreender como indivíduos que exercem a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental elaboram e re-elaboram a sua prática social, ou seja, que concepções de docência lhes é peculiar. Para tanto, priorizaremos questões sobre “escolhas profissionais e sua relação com o gênero, considerando o que, em geral, se denomina de vocação”, representações sobre a docência e os valores sociais imbuídos nessa relação entre o profissional e o gênero (Costa, 1998; Enguita, 1991; Gouveia, 1970; Novaes, 1986; Saporoli, 1997), tal como o *status* advindo da obtenção de diploma de nível superior. Ou

---

<sup>2</sup>De um lado, temos teóricos que focaram e focam suas análises na influência das estruturas sociais sobre os agentes, dentre esses, podemos mencionar autores considerados clássicas para a Sociologia como Karl Marx, Durkheim, Bourdieu, Giddens. De outro lado, temos estudiosos que priorizaram e priorizam a ação dos agentes influenciando e modificando as estruturas sociais como, por exemplo, Max Weber, Simmel, Habermas. Vale salientar, que os estudos, tanto do lado da estrutura como da agência pertencem a diferentes paradigmas. Esta discussão é tratada entre outros, por J. Alexander no seu artigo intitulado “O Novo Movimento Teórico” *Revista Brasileira de Ciências Sociais* – ANPOCS, nº4 vol.2, junho/1987.

seja, indivíduos que se defrontando em contextos delimitados por estruturas determinadas re-elaboram, representam a partir desses limites as possibilidades que lhe são oferecidas, no campo profissional.

Na literatura sociológica se faz uma diferenciação entre ocupação e profissão (Freidson, 1998). Podemos diferenciar, desta maneira, a segunda da primeira mediante a “universitarização” da formação. Além disso, Dubar (1997), citando Hughes, nos chama a atenção para diferenças hierarquizadas no seio de uma mesma profissão como no caso das médicas pediatras. Elas são consideradas médicas “galinhas” (*hen doctor*), sendo desvalorizadas, por seus pares, por cuidarem de crianças.

Tal constatação, embora culturalmente localizada, nos conduz a questionar o que leva, em uma sociedade determinada, uma profissão a ser mais valorizada do que outras? E até dentro da mesma profissão a haver uma hierarquia? O exame destas questões, por intermédio da profissão docente, deverá contribuir para esclarecer a influência recíproca que os grupos profissionais exercem e sofrem da sociedade.

Para que pudéssemos entender as possíveis diferenças entre profissões e ocupações, assim como as diferenças que ocorrem dentro das próprias profissões, começamos fazendo um breve percurso histórico sobre os estudos nesse campo.

O estudo das profissões é uma produção de conhecimentos e como produção acadêmica é caracterizado por várias abordagens teóricas. O que vamos fazer neste momento é indicar alguns caminhos sociológicos deste campo teórico relacionado às profissões.

Temos, assim, de início, uma preocupação por parte da literatura científica em distinguir os termos ofício/ocupação e profissão. Não podemos deixar de mencionar que antes dessa divisão tanto os “ofícios” como as “profissões” remetiam às corporações. E

segundo Sewell, os membros dessas corporações estavam ligados por laços morais e por um respeito aos regulamentos dos seus estatutos. (apud Dubar, 1997: 124) Portanto, o primeiro termo, no caso, o ofício/ocupação seria a transmissão hereditária dos estatutos e dos ofícios quase sempre se tratando de trabalhos mais manuais, braçais.

Se considerarmos o que expõem Boudon e Bourricaud (2000: 451), profissão seria a livre escolha individual da formação associada a uma atividade do mundo do trabalho. Escolha essa considerada, na sociologia anglo-saxônica, como uma das principais justificativas para a superioridade das profissões em relação aos ofícios, uma vez que nas corporações de ofício o conhecimento era passado de pai para filho quase como sendo um ritual religioso.

Dubar, no seu trabalho sobre Socialização Profissional, indica a obra de Carr-Saunders e Wilson como aquela que inicia um campo de estudo, onde é afirmado que “uma profissão emerge quando um número ‘x’ de pessoas começa a praticar uma técnica definida, baseada numa formação especializada” (1997: 128).

Dubar acrescenta, no entanto, outros aspectos àqueles assinalados por Carr-Saunders e Wilson como peculiaridades da profissão. Para ele, a profissão requer uma formação sistemática teórica que permita a aquisição de uma cultura profissional, ponto por ele considerado como mais relevante na constituição de uma profissão. Um outro aspecto seria a criação de associações profissionais definindo regras de conduta profissional, como também uma linha imaginária de separação entre os membros destas associações, no caso, os profissionais e as pessoas não qualificadas.

As profissões estariam, pois, relacionadas a um conhecimento sistematizado a ser incorporado mediante vários anos de estudo e a regras de conduta definidas por suas associações profissionais.

A teoria funcionalista sobre as profissões, que tem seu principal representante em Parsons, faz da relação médico-doente um modelo de relação profissional/cliente. Este modelo tem por base normas e valores culturais. Entre outras características, articula competência teórica especializada e saber prático; competência especializada, autoridade e interesse profissional desapegado. Ou seja, haveria uma neutralidade afetiva por parte do profissional que cuidaria com o mesmo empenho de todos, sem discriminação de raça/etnia, classe social, gênero e geração (Dubar, 1997: 128-129).

Desta maneira, a abordagem funcionalista volta as suas atenções para os papéis sociais que esses profissionais desempenham na sociedade. Ou seja, as funções que esses profissionais prestam à comunidade da qual fazem parte.

Essa abordagem, conforme critica Chapoulie, citado em Dubar, “estuda os corpos profissionais em si mesmos e não a partir da posição na estrutura social” (1997: 130).

Assim, na abordagem funcionalista, as profissões são analisadas como se elas estivessem desvinculadas de qualquer estrutura social. Concordando com esta crítica, é difícil aceitar que os profissionais não tenham outros interesses a não ser o de servir, indiscriminadamente, a seus clientes. Que eles atuem como um ato de abnegação da própria vida pela vida profissional sem nada pedir em troca e, portanto, isentos de disputas de poder.

Com efeito, não podemos desconsiderar que estes profissionais são indivíduos que têm seus valores e pertencem a uma camada sócio-econômico específica, portanto, a relação estabelecida entre o profissional e o cliente é transpassada por representações, relações de poder e vários tipos de interesses que direcionam essa prática social, temática que foi enfocada pela corrente interacionista (Becker, Hughes), como salientado por Dubar e mais adiante por Freidson (1998).

Entretanto, nessas abordagens críticas, como chama atenção Chapoulie,

*“há um grande acordo sobre o ‘tipo ideal profissional’ quer este seja abordado do ponto de vista da conduta, quer da organização ou da categoria, e que o monopólio na realização das tarefas profissionais é relatado na maioria das vezes como se apoiasse:*

*a) - numa competência técnica e cientificamente fundamentada;*

*b) - na aceitação e na utilização de um código ético que regula o exercício da atividade profissional” (Dubar, 1997: 130).*

Desta maneira, Chapoulie mostra que o tipo ideal foi utilizado como uma chave para a análise das profissões. O termo profissão é, assim, freqüentemente definido como espaço reservado “a algumas categorias intelectuais com estudos superiores e organizadas de forma a manterem e consolidarem o seu monopólio junto de um público”, ou seja, do monopólio da prática desse conhecimento adquirido no ensino superior por meio de licença e de *expertise* (idem p. 130).

Embora o tipo ideal continue um recurso adotado para viabilizar estudos sobre profissão, concordamos com a observação de Chapoulie que o tipo ideal profissional não constitui instrumento teórico-metodológico adequado para grupos profissionais concretos. Isto é, para estudar profissões em contextos sócio-históricos e econômicos determinados. Ou seja, os processos históricos engendram contextos específicos em cada país que influenciam o *status* que cada ocupação pode ter, não cabendo, portanto, distinguir profissões, “semi-profissões”, “quase-profissões”, “pseudo-profissões”, simplesmente ocupações (idem p. 131).

Com o processo de aprofundamento e desenvolvimento desse campo teórico-metodológico e de seus próprios estudos, Freidson propõe uma nova perspectiva no estudo

das profissões. Para ele, as profissões devem ser estudadas num contexto histórico e apreendidas a partir de uma visão relacional do processo histórico ocorrido em cada país:

*“A opção que pode levar a um método coerente e sistemático de análise exige que se abandone a tentativa de tratar profissão como um conceito genérico e se volte, em vez disso, para um conceito genérico de ocupação dentro do qual possamos localizar analiticamente, as ocupações particulares que têm sido rotuladas de profissões” (1998: 48).*

Por conseguinte, Freidson ao analisar as profissões não as separa do princípio ocupacional; as profissões seriam concebidas como ocupações mais fortes. Reconhece, assim, as profissões como abrigos no mercado de trabalho ocupacional criados através de sistemas de credenciamento.

Desta maneira, os critérios que Freidson adota para definir as profissões baseiam-se:

*“na exposição à educação superior e ao conhecimento formal abstrato que ela transmite; na capacidade de a profissão exercer poder e ser uma forma de ganhar a vida; em ser uma ocupação cuja educação é pré-requisito para obter posições específicas no mercado de trabalho, excluindo aqueles que não possuem tal qualificação” (Bonelli, in Freidson, 1998: 24).*

Outra contribuição de Freidson, citada por Bonelli, seria em relação à análise dos poderes e privilégios profissionais e de suas esferas de controle, resultantes do monopólio do conhecimento e das atividades de proteção às profissões. Desta maneira, seriam as articulações políticas dos grupos profissionais, a briga por espaços, o monopólio no exercício das profissões que intermedeiam o direito de formar e avaliar, a licença e “*expertise*” concedidas pelo Estado. É nesse âmbito que se estabelecem as hierarquias e o surgimento das chamadas “semi-profissões” ou “quase-profissões” como, por exemplo, a Nutrição, a Fisioterapia, a Odontologia. Estas são atividades que surgiram para “auxiliar” profissões de destaque, como a Medicina, sendo-lhes atribuído menos *status* na sociedade.



Mas essas divisões hierárquicas a elas relacionadas não ocorreriam apenas entre profissões e “semi-profissões”, elas ocorreriam, também, dentro de uma mesma profissão, tal como exemplificado por Dubar e anteriormente mencionado neste capítulo, como no caso dos médicos que são cirurgiões e gozam de mais *status* em relação a seus pares, as médicas pediatras.

As divisões hierarquizadas não acontecem apenas em relação ao tipo de atividade exercida dentro de uma profissão, mas também elas são suscitadas pelo gênero, pela raça/etnia, origem social de quem as exerce, podendo conduzir a uma acumulação de discriminações. No exemplo citado por Dubar das pediatras, a discriminação estaria relacionada ao fato de que o cuidar de crianças é uma atividade associada ao gênero feminino, o que segundo alguns estudiosos (Enguita, 1991; Louro, 1997) justificaria a sua desvalorização social.

Esta reflexão sobre as diferenças hierárquicas geradas em contextos históricos e relacionais entre e dentro de uma mesma profissão pode orientar o enfoque a ser empregado na análise do *status* diferenciado da docência tanto da perspectiva intra como inter profissional.

Assim sendo, neste estudo, não cabe recurso a um modelo do tipo ideal profissional docente e tampouco a uma visão funcionalista segundo a qual as profissões estariam isoladas das estruturas sociais de que fazem parte. Adotar-se-á a perspectiva de que as profissões influenciam o social bem como o social as influencia, importando concebê-las como situadas no tempo e no espaço, para apreender como se delinea a profissão docente relacionada ao gênero.

## 1.2. História e Representações da Atividade Docente

Mapeando um pouco a realidade, a história nos mostra que a instituição escolar moderna, ao surgir, tinha todos os seus mestres homens. (Louro); eles eram os líderes religiosos, os padres, os bispos etc e que por suas posturas ideológicas se faziam perceber como um modelo a ser seguido por todos aqueles que se dispunham a educar.

*"Na disputa por fiéis para suas igrejas, esses religiosos acabaram por construir uma das primeiras e fundamentais representações do magistério: os professores deveriam viver a docência como um sacerdócio" (1997: 93).*

Assim, aqui no Brasil, também a instituição escolar é, primeiramente, masculina e religiosa. Segundo Louro (op. cit), os jesuítas investiram, além da catequese, também na formação dos meninos e jovens brancos dos setores dominantes e as primeiras escolas brasileiras regidas por esses religiosos constituíram-se num espaço marcadamente masculino, voltado para a formação do católico exemplar. Este espaço não permaneceu imutável, isto é, masculino, nem constituído com as mesmas representações até o presente.

Ao longo da segunda metade do século XIX, verificam-se algumas transformações sociais que vão permitir, não apenas a entrada das mulheres nas salas de aula, mas gradualmente o seu predomínio como docentes (op. cit). Ou seja, concomitante a entrada das mulheres na profissão docente há a saída e falta de interesse dos homens, principalmente no que diz respeito às séries iniciais do ensino, em investir nessa profissão. Abordaremos essa falta de interesse masculina pela docência mais adiante.

No momento, nos deteremos sobre o processo de feminização do magistério compreendendo-o dentro de um processo mais amplo que seria a entrada das mulheres no mercado de trabalho.

As mulheres começaram a fazer parte do mercado de trabalho, tanto no Brasil como em outros países por dois caminhos. Um deles via a indústria que foi ganhando força, principalmente, a partir do começo do século XX. Assim, com o desenvolvimento da indústria no Brasil houve alterações no modelo agro-exportador vigente contribuindo para significativas modificações na força de trabalho. Dentre essas modificações temos a ampliação da absorção da mão-de-obra feminina, fundamentalmente na indústria têxtil. Entretanto, apesar de ter sido um dos caminhos pelos quais as mulheres foram para o espaço público, nessas indústrias se continuou reproduzindo a divisão sexual do trabalho doméstico, no caso o coser. (Bruschini, 1994; Ferreira, 1996).

O outro caminho foi por meio da educação. O processo de urbanização, paralelo ao de industrialização, como ocorreu no Brasil, trouxe mudanças sócio-econômicas que requeriam e possibilitavam a um maior número de indivíduos, homens e mulheres, o acesso à educação formal. A presença da mulher nas atividades educativas ocorreu, como sugere Ferreira (1996), a partir da permissão obtida pelas meninas de freqüentarem as escolas de ensino elementar e, em seguida, de participarem dos cursos de magistério que, além de prepará-las para o exercício de uma profissão, assegurava-lhes o acesso à continuidade dos seus estudos. Vale a pena ressaltar que as mulheres que realizavam o trabalho extradoméstico não abandonaram o espaço privado, mas sim, acumularam obrigações nos dois espaços caracterizando desta maneira, a chamada dupla jornada de trabalho (Saffioti, 1996).

Segundo Ferreira (op. cit), apoiada nos textos de Apple (1988), Pereira (1963) e Yanopullas (1994), simultaneamente às modificações operadas na sociedade brasileira, outros fatores contribuíram para a inserção feminina no magistério, dentre eles a falta de outras oportunidades de trabalho para as mulheres que não as prejudicassem moralmente. De fato, poucas eram as atividades que as mulheres podiam exercer sem terem a sua “boa” reputação abalada, sendo aceitas apenas atividades laborais associadas a responsabilidades domésticas, como a enfermagem, o cozinhar, o cuidar da estética. O magistério seria também dotado desta característica pelo cuidar de crianças no início de sua vida escolar, associação que ainda prevalece até os dias atuais.

Esse processo de transformação e re-significação do magistério ocorrido em consequência da entrada das mulheres nesse espaço de trabalho, anteriormente de domínio masculino, além de legitimar a divisão sexual do trabalho, acarretou mudanças funcionais e estruturais. Por exemplo: coube aos professores homens tarefas diferentes das mulheres, com distintas finalidades de ensino, assim como também salários diferentes, sendo o menor salário sempre recebido pelas mulheres (Louro, 1997) e as mudanças ocasionadas pela feminização do magistério têm sido objeto de freqüente debate.

Essa feminização constitui um dos fenômenos mais marcantes para a docência tanto no Brasil como em outros países, no decorrer do século XX, pois, a partir desse fenômeno se pode constatar que houve mudanças referentes à remuneração recebida pelo exercício dessa atividade. As mulheres começaram a fazer parte da PEA (população economicamente ativa) de uma maneira mais efetiva, possibilitando outras dinâmicas de organização do trabalho nas esferas pública e privada (Enguita, 1991; Ferreira, 1996; Gouveia, 1970; dentre outros).

Enguita também defende que a presença massiva das mulheres tem contribuído para a proletarização da categoria profissional dos professores, considerando que os salários dessas mulheres são vistos como renda complementar e não como renda principal no orçamento familiar.

No contexto brasileiro, vários pesquisadores, Gouveia (1970), Novaes (1992), Ferreira (1996) indicam que a proletarização desse segmento se dá, também, por meio do declínio do prestígio profissional docente como consequência da queda nos padrões salariais das camadas médias, a partir dos anos 60 do século passado.

Além das mudanças referentes à participação das mulheres na PEA e da queda nos padrões salariais dessa profissão, acima apontadas, houve também transformações em relação às representações sociais acerca do magistério. Para Louro

*"o magistério se tornará, neste contexto, uma atividade permitida e, após muitas polêmicas, indicada para mulheres, na medida em que a própria atividade passa por um processo de re-significação; ou seja, o magistério será representado de uma nova maneira, na medida em que se feminiza e para que possa, de fato, se feminizar" (1997: 95).*

Desse modo, o magistério se transformou em uma profissão de mulheres e para mulheres. Porém, diante do contexto exposto anteriormente, ou seja, perdas salariais, desvalorização social da profissão, o que explicaria os motivos que levam as mulheres, até o presente momento, a permanecerem e a continuarem buscando a docência, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental?

Estes motivos estariam relacionados não apenas, mas também, com as representações sociais, que permanecem até os dias atuais acerca da docência e com o gênero dessa profissão, apontadas nos trabalhos de Fonseca, (1993), Gouveia (1970), Louro (1997), Novaes (1986), Weber (1996). Assim, representações como “amor”, “doação”,

segundas “mães”, “tias” e “vocaçãõ” podem elucidar a presença maciça feminina nesta profissão.

Vale lembrar a esse respeito que desde do século XIX existe a defesa das mulheres nesta profissão, tal como contida no discurso do professor Vicente de Moraes Melo, no seu Relatório ao Governo de Pernambuco de 1891, no capítulo sobre a Instrução Pública, reproduzido no estudo de Ferreira:

*“Sabe-se que a mulher tem mais facilidade, mais geito de transmitir aos meninos os conhecimentos que lhes devem ser comunicados. Possui maneiras menos rudes e secas, mais affaveis attrahentes que os mestres, aos quaes incontestavelmente vence em paciência doçura e bondade. Nella predominam os instintos maternas e ninguem como ella possui o segredo de captivar a atenção de seus travessos e inquietos ouvintes, sabendo conseguir que as lições, em vez de tarefa abhorrida, torna-se-lhes como uma diversão um brinquedo. Em vez de catadura séria, inflexível do mestre (e pôr isso mesmo pouco sympathica as crianças) estas encontram na professora a graça e o mimo próprio da mulher ...” (1996: 37).*

Esse discurso serve de exemplo de como sentidos do magistério vão sendo construídos a partir de sentidos já ancorados, ou anteriormente existentes, a respeito do gênero “natural” feminino, em que ganha relevo a sua ação educativa.

Concorrendo para essas representações, vale lembrar que a escolha vocacional constitui, como assinala Novaes, “processo socialmente condicionado, estando, portanto muito próximo daquela escolha feita por influência dos pais, da família e de outros” (1992: 100). É, aliás, nessa perspectiva que Ferreira (1996), expondo a opinião de Aguiar e Azevedo (1985), sobre a escolha do magistério, afirma que “subjacentes à ‘vocaçãõ’, estariam outros elementos próprios da condição feminina, tal como está representada socialmente” (1996: 45).

Alguns desses elementos seriam representações que engendram identificações da profissão docente com a maternidade. Dessa maneira, as professoras ora são vistas como segundas “mães”, ora como “tias”, prevalecendo relações de parentesco na relação entre professora e aluno e não relações profissionais. A partir dessas identificações as mulheres “naturalmente” se considerariam e são consideradas pela sociedade como mais aptas ao exercício da docência do que os homens.

Novaes (op.cit) fazendo uma discussão sobre essa identificação da professora com a tia, alega que mesmo existindo uma justificativa formal da adoção do termo baseada numa relação de carinho com as crianças,

*“não é difícil perceber que tratar a professora de tia é muito mais uma dissimulação de uma relação de autoridade do que a solução de um problema afetivo. A criança não se relaciona com a professora da mesma forma que se relaciona com uma tia e a professora também não trata seus alunos como sobrinhos. As relações são diferentes em si, na sua natureza” (1992: 128-129).*

Ferreira, autora anteriormente mencionada, traz ainda um segundo elemento, apontado por Aguiar e Azevedo, como subjacente à vocação para a escolha do magistério. Defende que imanente à “vocação” há um sentido místico: “a doação de si mesmo é uma missão a ser desenvolvida igualmente ao sacerdócio e se aceita como corolário a idéia do sacrifício” (op.cit.: 45).

Esta visão que associa a docência ao sacrifício, ao altruísmo, ao fazer sem nada pedir em troca, certamente, se relaciona à tradicional vinculação entre igreja e educação que, no caso brasileiro, foi inicialmente realizado pelos jesuítas. Essas marcas religiosas da profissão teriam permanecido, sendo reinterpretadas no momento em que se consolidou o processo de feminização do magistério.

Com efeito, Louro mostra que houve uma junção dos atributos de caráter religioso, o altruísmo, a doação com aqueles atributos associados às mulheres como o amor, a sensibilidade, o cuidado etc. Desta maneira, as professoras são concebidas como mães espirituais. Percebe-se então, que mesmo "(...) sob novos discursos e novos símbolos, mantém-se o caráter de doação e de entrega que já se associava à atividade docente" (1997: 96-97).

Assim, podemos dizer que sentidos foram fixados ao exercício docente nas séries iniciais de ensino, constituindo a docência num espaço de trabalho predominantemente do gênero feminino. Esses sentidos foram assentados diante de transformações ocorridas na realidade brasileira, assim como, em outros países, tanto de ordem estrutural tais como: mulheres fazendo parte da PEA por meio da urbanização e industrialização; como de ordem simbólica: re-significações do magistério decorrente da feminização e da sua desvalorização social.

Entretanto, a escola, segundo Louro (op.cit), é atravessada pelos gêneros; sendo impossível pensar sobre esta instituição sem que se lance mão das construções sociais e culturais de masculino e de feminino. Para alguns autores por ela citados, a escola é feminina porque é primordialmente um lugar de atuação de mulheres, elas organizam e ocupam o espaço, elas são as professoras; a atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente consideradas femininas. Para outros, a escola é masculina, pois ali se lida fundamentalmente com conhecimento, e esse "conhecimento" foi historicamente produzido pelos homens; dessa forma, mesmo que os agentes de ensino sejam mulheres, elas se ocupariam de um universo marcadamente masculino porque centrado no conhecimento.



E apesar disso, encontramos nos dias atuais num contingente de 2.321 (dois mil, trezentos e vinte e um) professores do Ensino Fundamental na rede municipal da cidade do Recife, 27 (vinte e sete) que são homens exercendo a docência. A partir dessa observação, pergunta-se se a atuação desses 27 (vinte e sete) profissionais representa:

- Uma forma de resgate do espaço masculino?
- Um processo de re-significação da atividade do magistério nesse nível de ensino?
- Uma forma de ratificar a natureza feminina desse trabalho, onde esses homens possam se identificar com práticas pedagógicas associadas ao gênero feminino?

Ao constatarmos uma presença masculina tão escassa no magistério nos fica a indagação dos motivos que afugentaram os homens desse campo profissional?

Enguita nos aponta uma explicação para essa falta de interesse pelo magistério, mesmo não concentrando seu foco de trabalho nesta questão. Para ele, é a remuneração baixa que afasta os homens dessa profissão:

*“os baixos salários do ensino têm afugentado progressivamente do mesmo os varões educados, para os quais a indústria, o comércio e outros ramos da administração pública abriam novas e melhores oportunidades de emprego” (1991: 52).*

Corroborando com a afirmação de Enguita, temos um bom exemplo do que ocorreria no Brasil, no século XIX, em um trecho do Diário de Pernambuco de novembro de 1831 que menciona o abandono do magistério pelos homens:

*“Em Pernambuco há 65 cadeiras de primeiras letras, (nas quais 61 cadeiras são destinadas aos homens, e o restante) (...) apenas 4 são destinadas às mulheres (...) (sendo) somente 38 (...) providas, a razão é que os homens de instrução não querem essa profissão porque paga pouco...” (Ferreira, 1996: 28).*

Se, por um lado, temos a alegação de que a escassa presença masculina no magistério está relacionada aos baixos salários, por outro lado, não podemos considerar essa afirmação como única explicação, pois, segundo Novaes, os proventos recebidos pelas horas trabalhadas na docência são maiores se comparados a quantidades de horas trabalhadas em outras atividades laborais, como por exemplo, no comércio. Para esta autora, seriam as representações sobre a docência que levariam a essa minguada presença masculina nesse campo profissional.

*“há homens trabalhando no setor de serviços, às vezes portadores de escolaridade de 2º grau, trabalhando no comércio ou em escritórios, que considerando a sua jornada de trabalho, têm salários inferior ao das professoras. Assim o problema está nas representações acerca desta profissão como uma atividade feminina, na qual as mulheres já nasceram com vocação para serem mães. (1992: 96)*

Podemos vislumbrar, baseados nas afirmações acima, que uma das possibilidades de entendimento da restrita presença de homens no Ensino Fundamental decorreria do fato desse espaço profissional ser estigmatizado<sup>3</sup> para os homens. Supõe-se, assim, que os poucos homens que exercem suas atividades nas séries iniciais do Ensino Fundamental sofreriam discriminações, uma vez que esse exercício profissional não corresponderia ao modelo hegemônico de masculinidade por ser associado ao gênero feminino.

---

<sup>3</sup> Estamos considerando estigma como “um rótulo social negativo que identifica pessoas como desviantes, não porque seu comportamento viole *normas* (grifo do autor), mas porque elas têm características pessoais ou sociais que levam outras pessoas a excluí-las. (Johnson, 1997: 93-94). Neste caso, ora os homens são vistos socialmente como possuidores de uma hiper-sexualidade, que os deixaria voltados para o sexo vinte e quatro horas por dia; ora são vistos como homossexuais por cuidarem de crianças. Atividade, esta sancionada socialmente para as mulheres e os homens constroem sua masculinidade não apenas, mas também negando o que é socialmente considerado feminino. (Ver Parker, 1991 – *Corpos, Prazeres e Paixões – A Cultura no Brasil Contemporâneo* e que pode ser associado a mulheres)

Considerando a docência como uma atividade profissional cortada pelos gêneros (masculino e feminino), acreditamos que o debate teórico num primeiro momento sobre o conceito de gênero e, por conseguinte, sobre masculinidade nos ajudará a um melhor mapeamento da presença masculina em profissões tradicionalmente associadas ao gênero feminino, como no caso da docência.

## **2 . Gênero**

Como há inúmeros estudos que têm realizado balanços detalhados e exaustivos da genealogia do conceito de gênero, nós nos deteremos neste capítulo em resgatar um pouco dessa produção teórica e em como se deu a o amadurecimento do conceito de gênero até chegar ao estudo das masculinidades.

Alguns desses trabalhos têm reconstruído os percursos epistemológicos e políticos desse conceito (Barbiere, 1992; Fonseca, 1996; Gomariz, 1992; Heilborn e Sorj, 1999) enquanto outros fazem essa genealogia desconstruindo as diversas posturas teóricas assumidas em relação ao conceito de gênero para, em seguida, proporem o seu próprio conceito, que consideram como o melhor caminho para estudar e compreender a realidade social à nossa volta (Rubin, 1993; Scott, 1996). Temos ainda os que fazem esse percurso para contextualizar o surgimento do estudo das masculinidades<sup>4</sup> como tentativas de respostas a lacunas existentes, até o momento, acerca do estudo sobre homens e aprofundamento cognitivo desse campo de conhecimento, uma vez que o gênero é uma

---

<sup>4</sup> Não é por acaso que estamos utilizando masculinidades no plural, mas pelo fato de a nossa postura teórica nos fazer acreditar que não existe uma única masculinidade e que as masculinidades são construídas tanto em num mesmo contexto histórico e sócio-cultural como em contextos distintos. (Connell, 1995, 1998; Kimmel, 1992, 1998)

construção relacional, (Burin e Meler, 2000; Connell, 1995, 1998; Garcia, 1998; Heilborn e Carrara, 1998; Kimmel, 1992, 1998; Vale de Almeida, 1995).

Nossa intenção está focada, sobretudo, no contexto teórico que possibilita o surgimento do campo de saber sobre as masculinidades já que o nosso estudo diz respeito aos homens no magistério. Mas, de todo modo, faz-se necessário indicar os percursos do surgimento do conceito de gênero.

## **2.1 Fazendo uma Retrospectiva**

No nosso cotidiano vemos opiniões, representações e práticas sociais baseadas no que é considerado ser homem ou ser mulher. Desde que somos criança, ou melhor, antes mesmo de nascermos, essa classificação acontece, pois a cor do enxoval já é definida em função do sexo do bebê (Belotti, 1975). Assim, para a nossa sociedade, a cor rosa atribuída para as meninas; a azul para os meninos e antigamente, quando a tecnologia da ciência médica não era tão desenvolvida, ou ainda hoje quando a ultra-sonografia não consegue antecipar durante a gestação o sexo do bebê, há cores neutras para a nossa cultura, pelo menos até o seu nascimento e os primeiros meses de vida. Essa cor pode ser verde-água ou mais conhecida como verde-bebê ou o amarelo.

Essas divisões determinadas pelo sexo não ficam apenas em relação à cor do enxoval do bebê, mas também, dizem respeito a brinquedos e brincadeiras, comportamentos, roupas, profissões, instituições entre outros. Essas diferenciações, na maioria das vezes, são hierarquizadas, observando-se a subordinação da mulher e a dominação masculina seja referente aos proventos desiguais recebidos pelo mesmo

exercício profissional, seja pela violência sexual ou simbólica tanto no espaço privado (seus lares), como no espaço público (a rua, as instituições, o exercício político).

Mas afinal, é o sexo biológico (constituição fisiológica) que determina essas diferenças hierárquicas entre os gêneros? As mulheres são “naturalmente” delicadas, frágeis, maternais, sentimentais, e sempre submissas; enquanto que os homens, pela sua própria fisiologia, são fortes, decididos, racionais, e eternos dominadores? Em outras palavras, a nossa realidade está sempre dividida em elementos binários e antagônicos: positivo/negativo, natureza/cultura, objetividade/subjetividade, opressores/dominadas? Ou as relações sociais são engendradas em organizações mais complexas refletindo as multiplicidades das composições sociais que vão além de uma lógica simplista traduzida numa forma de pensar binária, claro/escuro, bem/mal, na qual um elemento exclui o outro (Louro, 1997; Scott, 1996)?

As respostas para estes questionamentos dependem das várias acepções que o conceito de gênero vem recebendo no decorrer da história, influenciando e sendo influenciado pelas várias teorias sociais existentes. Para Vale de Almeida, o gênero “não é só um corte nas metáforas verticais de estruturas, hierarquia ou níveis, (...) constitui também um tema de difícil e recente introdução na própria vida social” (1995: 130).

Em geral, podemos verificar que nas produções teóricas há uma tendência em caracterizar o gênero como uma construção sócio-cultural sobre o corpo sexual. Mas, perceber essa tendência não significa dizer que essas produções teóricas pertencem a uma mesma filiação epistemológica.

Por conseguinte, recordando Foucault com as formações discursivas (1995, 1997), e compartilhando com a afirmação de Louro (1997), na qual as palavras têm histórias e fazem histórias, mostraremos um pouco das perspectivas e periodização dos estudos de

gênero. Para tal, não poderíamos deixar de abordar o movimento feminista que vem contribuindo com suas produções teóricas a respeito do conceito de gênero, (estudo sobre as mulheres, gênero como sinônimo de mulheres e gênero categoria relacional) uma vez que tanto na Europa e como na América do Norte esse conceito surgiu primeiro dentro do movimento feminista para depois entrar para a academia, enquanto que aqui no Brasil ele já surge concomitante à militância feminista e à produção acadêmica (Heilborn e Sorj, 1999).

### **2.1.1 Gênero e Feminismo**

Como costuma ocorrer, os termos nas Ciências Sociais e Humanas são polissêmicos e, para não fugir à regra, o vocábulo feminismo remete a vários sentidos, de acordo com Gomariz (1992). Pensando-o de uma maneira mais ampla, temos a palavra feminismo usada pelas poetisas gregas para identificarem, de uma forma ou de outra, a dominação que elas sofriam por seu gênero. Agora, se pensarmos de uma forma mais restrita, não se poderia falar de feminismo antes da conjuntura histórica na qual todo indivíduo adquiria a capacidade de ser sujeito de direitos. Mas, as mulheres, mesmo participando do movimento pela liberdade, igualdade e fraternidade, não lograram as mesmas conquistas dado que elas não eram vistas como sujeitos de direitos.

A partir do final do século XIX, no Ocidente, é que este vocábulo ganha um extenso uso social e podemos vê-lo denominando um movimento social organizado. Esse movimento, de acordo com a literatura existente (Burin e Meler, 2000; Gomáriz, 1992; Louro, 1997; dentre outros), ganhou maior visibilidade em alguns momentos distintos, mais conhecidos como ondas do movimento feminista.

A primeira delas, surgida no início do século XX, é denominada “sufragismo”, ou seja, um movimento voltado para estender os direitos civis para a população feminina e em especial o direito de voto. Faziam parte desse movimento reivindicações relacionadas à organização da família, oportunidade de estudo ou acesso a determinadas profissões.

No entanto, se por um lado, havia essa luta por conquistas civis para as mulheres brancas e de classe média, que representava avanço na luta pela desigualdade entre homens e mulheres, por outro, essas reivindicações não abrangiam todas as mulheres, pois estavam excluídas desse processo as mulheres de cor e pertencentes às camadas populares com suas necessidades específicas. Vale a pena ainda ressaltar, na medida que surge esse movimento aparece um outro contrário, conservador, que insiste em confirmar à mulher um contexto familiar, associando-a ao papel de esposa, dona-de-casa e de mãe. (Gomariz, 1992; Louro, 1997).

A segunda onda se inicia na década de 60, do século XX, nos países anglo-saxões com alguns antecedentes importantes como as reflexões de Simone de Beauvoir (1957) e, catorze anos mais tarde, Betty Friedman (1963). É a fase do primeiro posicionamento teórico e a busca por igualdades (Fonseca, 1996). Nessa fase, o movimento feminista além das preocupações sociais e políticas se volta para as construções propriamente teóricas.

Foi nos Estados Unidos num contexto repleto de movimentos sociais contra a guerra do Vietnã, contra discriminações raciais, que presenciamos a institucionalização da mulher como objeto de estudo na forma de Programas para *Women's Studies*.

No início da década de 70 do século XX, as pesquisadoras comprometidas com a luta pela equidade entre os gêneros, inspiradas pelo movimento feminista, denunciavam as variadas formas de discriminação e violência realizadas contra o sexo feminino por meio das produções acadêmicas. (Fonseca, 1996). Mas, essas denúncias em vez de contribuírem

para a ruptura da dominação sobre as mulheres tiveram efeito contrário. Ao ressaltarem a eterna posição de vítima do sexo feminino, reforçavam a inevitabilidade da dominação masculina (op.cit).

Fonseca ainda nos indica, que nessa mesma década surgiu uma nova postura dos estudos feministas em vários campos de conhecimento acadêmico como a Antropologia, a História, a Psicanálise e Filosofia. – “que deslocava a ênfase da mulher vítima para a mulher heroína” (1996: 07).

Assim, figuras femininas começaram a povoar nossos livros tanto em espaços tradicionalmente considerados femininos: a docência, a enfermagem, a assistência social ou a prostituição, como nos lugares “naturalmente” masculinos: revoluções, greves, jornais, partidos políticos ou sindicatos.

Contudo, tornar a mulher visível por meio de publicações não garantia o rompimento da situação de submissão entre os gêneros nem seria o suficiente para aprofundar a compreensão da realidade. Segundo Fonseca,

*“(...) a vanguarda da teoria feminista aspirava fazer mais do que simplesmente aumentar de 5 para 20 páginas a entrada sobre mulheres na enciclopédia de conhecimentos humanos. Queria modificar o próprio sistema classificatório que informava a ciência erudita”(1996: 8).*

Posteriormente, na década de 80 do referido século, os Estudos de Mulheres (*Women's Studies*) passam a ser denominados Estudos de Gênero por ter uma conotação mais objetiva e neutra, uma vez que havia uma necessidade desse campo teórico ser legitimado pela academia. (Scott, 1996).

Então como anteriormente mencionamos, a produção teórica na academia, num primeiro momento, veio sob a denominação de Women's Studies, passando em seguida a ser conhecida como gênero apenas na nomenclatura, pois ainda era um sinônimo de estudos



sobre as mulheres até chegar a ser pensado como uma categoria relacional. Ou seja, as concepções de homem se engendram na sua relação de identificação com outros homens e na negação do que seja feminino, o mesmo ocorrendo com as concepções de mulher.

Contudo, mesmo considerando o conceito de gênero uma categoria relacional, tal definição não solucionou outros limites teóricos e a constatação desses limites impulsionou o seu aprofundamento.

### 2.1.2 – O Conceito de Gênero.

Para exemplificar um pouco do debate teórico sobre gênero, tomamos por base o artigo Gênero Uma Categoria Útil de Análise, de autoria de Joan Scott (1996), artigo este considerado um clássico dentro da discussão teórica desse campo de estudo.

Nesse texto, Scott enfoca como pesquisadoras vêm trabalhando o conceito de gênero ao mesmo tempo em que os desconstrói, finalizando o artigo propondo um conceito relacional no qual considera o poder como constitutivo das relações sociais de gênero. A autora ainda afirma que gênero é uma categoria de análise bastante significativa para estudar a realidade social à nossa volta.

Scott começa o seu artigo indicando que o conceito de gênero é utilizado pelas feministas norte-americanas como uma rejeição ao determinismo biológico. Diferenciação essa que está contida em todas as abordagens problematizadas pela autora no seu artigo.

Verificaremos essas abordagens sobre o conceito de gênero um pouco mais adiante; antes vale a pena recordar que, referente à diferença conceitual entre sexo e gênero, foi Robert Stoller (1993) quem a estabeleceu mais nitidamente, baseando-se nas suas investigações sobre meninos e meninas que, devido a problemas anatômicos congênitos,

foram educados de acordo com um sexo que não correspondia anatomicamente ao seu. Ou seja, a idéia básica da diferença entre sexo e gênero é que você, o indivíduo, nasce do sexo masculino ou feminino, fisiologicamente falando, enquanto que gênero está relacionado às atribuições que cada sociedade impõe ao homem ou à mulher por meio da cultura.

Retornando para a discussão feita por Scott a respeito das abordagens utilizadas sobre o gênero pela maioria das pesquisadoras, a autora as divide em duas categorias distintas: a) essencialmente descritiva – simplesmente a descrição de fenômenos ou realidades sem interpretá-los, explicá-los, isto é, sem lhes atribuir uma causa; e b) de ordem causal – teorias sobre a natureza dos fenômenos e das realidades buscando entender como e por que assumem a forma que têm.

Para Scott, os limites das abordagens descritivas estão relacionados ao uso do conceito de gênero para se referir a temas como mulheres, crianças, famílias, ou seja, apenas aos domínios estruturais e ideológicos que impliquem uma relação entre os sexos. Desta forma, o gênero não poderia ser aplicado para o estudo da guerra, diplomacia e a alta política. Portanto, para Scott essa postura

*“resultaria na adesão a uma certa visão funcionalista baseada, em última análise, sobre a biologia, bem como na perpetuação da idéia das esferas separadas (a sexualidade/política, família/nação, mulheres/homens) na escritura da história. Mesmo se nesse uso o termo ‘gênero’ afirma que as relações entre os sexos são sociais, ele não diz nada sobre as razões pelas quais essas relações são construídas desta forma, como funcionam ou como mudam. No seu uso descritivo, o ‘gênero’ é, portanto, um conceito associado ao estudo das coisas relativas às mulheres” (1996: 04)*

No tocante às abordagens de ordem causal, Scott traz três posições teóricas das pesquisadoras feministas sobre gênero:

A primeira posição teórica estaria relacionada a um esforço inteiramente feminista que tenta explicar as origens do patriarcado. A origem da subordinação feminina estaria

relacionada à *necessidade* (grifo da autora) do macho dominar as mulheres para garantir a reprodução da espécie ou pela reificação sexual das mulheres pelos homens. E obviamente, em relação à reprodução da espécie; a libertação dessa dominação passaria pela eliminação do corpo feminino, por meio do desenvolvimento tecnológico, como agente no processo de reprodução do ser humano.

Para Scott, as teorias do patriarcado questionam a desigualdade entre homens e mulheres de várias maneiras importantes, mas há alguns problemas a serem considerados. Um deles seria que estas teorias não explicam o que essa desigualdade tem a ver com outras desigualdades. Por exemplo, as desigualdades profissionais seja em relação aos proventos recebidos, a ocupação de cargos de chefia ou a desvalorização social de determinadas profissões feminilizadas como no caso da profissão docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Outro problema estaria em explicar a subordinação baseada na variável única da diferença física entre homens e mulheres. O caráter físico é universal, imutável. Ou seja, ele não é contextual, é a-histórico. Assim, as diferenças hierárquicas entre os gêneros será ontológica, fora de qualquer construção sócio-cultural, seria a naturalização do gênero em si.

A segunda posição teórica é situada no seio da tradição marxista. Scott (op. cit) destaca que as feministas marxistas buscam uma explicação material para o gênero e esta postura tem limitado o desenvolvimento de novas formas de análise. Percebendo que a subordinação das mulheres é anterior ao capitalismo, houve o reconhecimento de que os sistemas econômicos não determinam diretamente as relações de gênero.

Um exemplo desse tipo de abordagem teórica seria o que é proposto por Izquierdo quando afirma ser possível analisar desigualdade de gênero por meio da estrutura social. A sociedade estaria estruturada em dois gêneros:

*“(...) o que produz e reproduz a vida humana, e o que produz e administra riqueza mediante a força vital dos seres humanos. Vemos que o setor produtivo da vida humana se organiza em condições de dependência ao setor de produção e administração de riqueza. Este último não é autônomo, mas dominante. Quando falamos de desigualdade de gênero é a este tipo de desigualdade que nos referimos. A desigualdade de gênero se produz tanto se as pessoas que desenvolvem estas atividades são fêmeas (hembras) ou não (...) A desigualdade estrutural de gênero se manifesta no fato de que o nível de remuneração, de formação, de prestígio e/ou de poder às atividades femininas é inferior ao que se outorga às atividades masculinas, independentemente, de que quem as executem sejam fêmeas (hembras, no original) ou machos (machos, no original)” (Izquierdo, 1994: 49, grifos da autora).*

Saparolli (1997) concorda e utiliza em seu estudo as observações teóricas de Izquierdo que propõe ser possível analisar desigualdade de gênero por meio da estrutura social. Desta forma, Saparolli, num trabalho pioneiro ao focar os educadores masculinos em creches, também leva em conta a questão econômica como justificativa da presença irrisória de homens realizando atividades tradicionalmente consideradas não masculinas.

A autora em suas análises, toma por base o conceito de gênero como articulado a um sistema de relações, alertando, inclusive, que alguns estudos que tratam da questão em pauta apresentam limites no campo teórico-conceitual, considerando sexo e gênero como categorias analíticas de mesma natureza epistêmica.<sup>5</sup>

Para Saparolli (op.cit), a perspectiva acima possibilitou mapear a realidade dos educadores homens nas creches, uma vez que os mesmos tinham mais semelhanças do que

---

<sup>5</sup> A diferença básica entre sexo e gênero segundo vários autores diz respeito ao fato de que o sexo é fisiológico enquanto o gênero é uma construção cultural sobre a base biológica, ou seja, o sexo. Então o indivíduo nasce macho ou fêmea e se torna, num processo de socialização, homem ou mulher.

diferenças nas suas práticas cotidianas com as suas colegas educadoras, mas essa divisão social em duas estruturas hierarquizadas na qual a “inferior” diz respeito à esfera de quem cuida da produção e reprodução da vida humana, geralmente associada às mulheres. E a “superior” relacionada à produção e reprodução da riqueza humana, quase sempre representada pelos homens, podendo ambas não ser exclusivamente exercidas por homens e mulheres. Ou seja, podemos encontrar homens na esfera classificada como “inferior” e mulheres na esfera chamada de “superior”.

A partir desta perspectiva, podemos deduzir que qualquer homem que for para a estrutura da produção e reprodução da vida humana vai pertencer ao lado “inferior” e conseqüentemente sofrer as desigualdades sociais relacionadas a essa estrutura; e qualquer mulher que for para a estrutura encarregada da produção e reprodução da riqueza humana pertencerá ao lado “superior”, ou seja, terá os privilégios referentes a essa estrutura.

Apesar de Saporoli concordar com essa perspectiva, não é o que vemos no próprio estudo da mesma, pois ao citar Williams (1995), que estuda homens em atividades não tradicionais ao gênero masculino, esta última autora expõe que os homens que vão para atividades “femininas” conseguem cargos associados aos estereótipos sobre o masculino como os cargos administrativos e, desta forma, recebem mais do que as mulheres na mesma atividade. Como exemplo dessa discriminação temos as cozinheiras e os mestres-cuca; as costureiras e os estilistas dentre outros, atividades nas quais as mulheres são as desprivilegiadas tanto socialmente como financeiramente.

Um outro ponto que consideramos é se homens atuando em atividades associadas ao gênero feminino não sofrem algum tipo de discriminação por não estarem representando a masculinidade padrão, visto que os homens se definem em oposição ao que é socialmente

instituído como feminino. Como podemos ver no comentário que Badinter faz sobre a alegação de Hartley: “para serem masculinos, os machos aprendem em geral o que não devem ser, antes de aprenderem o que podem ser... Muitos meninos definem a masculinidade simplesmente dizendo: ‘o que não é feminino’”. Bandinter comenta que “a colocação é tão verdadeira que se poderia dizer que, desde a concepção, o embrião masculino ‘luta’ para não ser feminino” Na verdade Badinter faz uma alusão às questões dos cromossomos XX que definiriam o sexo feminino e XY definindo o sexo masculino. (Badinter, 1993: 34).

No caso do nosso estudo voltado para os professores homens da rede de ensino municipal da Cidade do Recife exercendo atividades na docência elementar, tanto os professores como as professoras fazem parte de uma mesma categoria salarial. Ou seja, os seus salários não são diferenciados de acordo com a graduação ou pós-graduação, nem muito menos pelo gênero de cada um dos professores. A quantia do salário é contabilizada pela divisão entre docência elementar e não elementar. Desta forma, institucionalmente, homens e mulheres não sofreriam discriminações internas entre si em relação a seus cargos e salários, o que as feministas chamariam de “teto de vidro”, ou seja, empecilho para que as mulheres galgarem melhores postos e salários nas suas ocupações profissionais.

Desta forma, temos, de um lado, a desvalorização da profissão docente por ser considerada uma profissão feminina desde que a mulher teria “naturalmente” aptidão para ser a “mãe espiritual” das crianças e desta maneira elas não teriam uma relação profissional, mas sim de parentesco com seus alunos. Por outro lado, nas instituições públicas temos uma igualdade de salários e oportunidade de emprego entre homens e mulheres que nelas ingressam, via concurso público, tendo em vista não se ter

conhecimento de homens ensinando em escolas particulares na região metropolitana da cidade do Recife nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Neste contexto não podemos deixar de lembrar Izquierdo que destacou a desvinculação entre masculinidade e homem e entre feminilidade e mulher, ou seja, o gênero está nas coisas e não apenas nas pessoas, trazendo uma importante contribuição para o campo dos estudos de gênero, apesar de sua visão economicista das esferas da produção e reprodução da vida humana e da produção e reprodução da vida material. É essa visão economicista que faz Saporoli justificar a escassa presença masculina em creches empobrecendo a análise da complexidade da dinâmica social.

Há certamente outros elementos como, por exemplo, o simbólico, as representações sociais, valores e relações de poder que, fazendo parte dessa dinâmica social, orientam práticas sociais, interferindo inclusive na vida econômica da sociedade. Admite-se assim, que as construções de gênero numa dada sociedade são influenciadas e influenciam as representações sociais, valores, o mundo simbólico. Desse modo, determinadas ocupações são vistas positivamente pela sociedade para um determinado gênero, não sendo interessantes para o outro gênero.

A terceira posição teórica discutida por Scott (op. cit) concerne ao pós-estruturalismo francês e às teorias anglo-americanas das relações objetais, voltadas para as etapas iniciais do desenvolvimento da criança na perspectiva de encontrar indicações sobre a formação da identidade de gênero.

Os pós-estruturalistas enfatizam a linguagem na comunicação, interpretação e representação de gênero, considerando que a identidade de gênero é construída por seu intermédio. Entretanto, a adoção da perspectiva lacaniana pelas pesquisadoras analisadas é

questionada por Scott por não levar em conta a especificidade e variabilidade históricas, restringindo-se ao falo como único significante.

As teorias das relações objetais enfatizam a influência da experiência concreta da criança, entendendo a identidade como construída nas relações com as pessoas que dela cuidam.

Para Scott, essa interpretação limita o conceito de gênero à esfera familiar e doméstica porque a produção da identidade e a gênese da mudança dependeriam de inter-relações relativamente pequenas, não havendo espaço para a sua inter-relação com outros sistemas sociais, econômicos, políticos ou de poder. Além disso, não esclareceria como são introjetados pelas crianças a valorização do masculino em detrimento do feminino, mesmo quando as crianças foram criadas/educadas em famílias não nucleares ou naquelas onde o marido e a mulher dividem as tarefas parentais.

Após a desconstrução das principais abordagens do conceito de gênero, Scott propõe o seu próprio conceito, dividindo-o em duas partes e várias subpartes. Sendo assim, para Scott o núcleo essencial da definição baseia-se na conexão integral entre duas proposições:

*“o gênero é constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar relações de poder. Mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre a mudanças nas representações de poder, mas a direção da mudança não segue necessariamente um sentido único”* (1996: 11)

A autora afirma ainda que como um elemento constitutivo das relações sociais construídas acerca das diferenças percebidas entre os sexos, o gênero implica quatro elementos relacionados entre si:



*“a) Símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações (...); b) Conceitos Normativos que colocam em evidência interpretações do sentido dos símbolos que tentam limitar e conter as suas possibilidades metafóricas (...); c) O aspecto político (não apenas nas micro-relações – parentesco, mas também as de nível macro – mercado de trabalho, economia, educação) (...); e d) O aspecto da identidade subjetiva” (1996: 11-12).*

Temos então, a definição de gênero proposta por Scott como elemento que é engendrado num viés relacional. Essa relação inclui questões de poder, pois, baseada em Foucault, a autora considera que toda relação é uma relação de poder. E afirma ainda, que o gênero é normativo fixando sentido em relação à pluralidade de sentidos que existe no social. E que essa fixação de sentido o reduz a uma oposição binária excludente de masculino e feminino e de homem e mulher.

Assim, é considerando que sentidos são fixados a determinados significantes, numa historicidade e contexto específicos, que há a possibilidade de novos sentidos serem fixados a esses significantes. Foi nesse movimento que o conceito de gênero se modificou e vem se aprimorando até o ponto de surgir a necessidade e o espaço para o estudo das masculinidades.

## **2.2 – O Despertar sobre os Homens**

É mais um movimento de aprofundamento teórico em contextos que possibilitam a fixação de novos sentidos ao anteriormente existentes que os estudos sobre masculinidades vêm tentando preencher lacunas, elegendo o homem como objeto de estudo.

Heilborn e Carara (1998), por exemplo, indicam alguns motivos contextualizando o desencadeamento desse aprofundamento teórico e o aumento da produção acadêmica acerca desse tema, tanto no exterior como no Brasil. Dentre eles, as agências financiadoras objetivando a intervenção social para diminuir a violência física e simbólica dos homens

contra as mulheres ou para conter o avanço da AIDS; ou ainda, pelo fato dos homens estarem em “crise”.

Crise que é colocada em evidencia na mídia impressa ou eletrônica de forma direta ou indireta pela mudança de comportamento feminino, por novas organizações no espaço privado e público. Periódicos de circulação nacional, como a revista *Veja*, trazem nos seus n°s 31/1998 e 33/2001 matérias intituladas, respectivamente, “Os Homens que se Cuidem – as mulheres estão avançando sobre os melhores cargos”; “Homem – Super-herói Fragilizado” e o que também ocorre no Suplemento do Jornal *Folha de São Paulo* sob o título “O Macho Perdido” e em periódicos científicos como a revista *Viver* n° 82/1999 – “Todos os Homens do Homem”, dentre outras publicações.

Trevisan, no seu livro *Seis Balas num Buraco Só – A Crise do Masculino*, tenta caracterizar esta crise ressaltando alguns pontos da pressão social vivenciada pelos homens que são:

*“(...) infância de tarefas adultas; pai opressor (por sua vez, vitimado pela irresponsabilidade do seu próprio pai); ataque violento por outros homens; banditismo, ao fazer justiça pelas próprias mãos; prepotência, com poder sobre a vida ou morte, dos outros; finalmente, descontrole; e espera da morte, por outros homens. Em resumo, um caso clássico de como é pesado o fardo de ser homem, com obrigação de ter coragem sempre, mostrar-se durão, enfrentar o mundo através da força – muitas vezes com requinte de crueldade, mas também de inconsciência, como podemos ver todos os dias pela mídia impressa ou eletrônica” (1998: 14).*

Oliveira (2000) nos chama atenção para o alcance e perspectiva desta crise ultimamente tão em voga. O autor nos diz que é indiscutível que existe um debate sobre a insatisfação em relação aos padrões de comportamento masculino socialmente sancionados, sendo necessário ver o alcance e as várias perspectivas que este debate está assumindo nos diferentes segmentos sociais. Por exemplo, para a camada popular, o modelo de masculinidade hegemônica, de que falaremos mais adiante, parece ainda valorizado e

mantido por meio de estratégias de atualização, conforme analisado nas pesquisas de Nascimento (1999); Vale de Almeida (1995).

### **2.2.1 Homens e Masculinidade**

Segundo Kimmel (1992), durante séculos quase todos os livros eram sobre os homens, mas nessas produções não se problematizavam as suas experiências. Comparando a produção atual com a anterior se verifica uma modificação, pois os homens agora são analisados enquanto atores genéricos que experimentam as várias formas de masculinidades em sua vida privada ou na participação da esfera pública.

Entretanto, o autor diz que é necessário ficar atento, uma vez que mesmo havendo essa mudança de enfoque na literatura produzida sobre homens e masculinidade, esta mudança não se transforma, de imediato, em aliada do feminismo na sua crítica às relações de gênero. Há, ainda, muitos autores que buscam sublinhar o que há de distintivo, de ambivalente na visão masculina, principalmente sobre a questão do poder. É o caso, por exemplo, do discurso vitimário, no qual o homem é considerado vítima do seu próprio poder que o deixa angustiado por ter de sempre ser forte e seguro.

Como se pode perceber há várias perspectivas na produção sobre homens e masculinidades. Tomando por base os artigos de Oliveira: *Discursos sobre a Masculinidade* (1998) e *Crises, Valores e Vivências da Masculinidade* (2000), abordaremos de forma sucinta algumas posturas dessas produções como, por exemplo, os discursos vitimário, psicologizante, o crítico e o da masculinidade hegemônica.

- ***O homem como vítima.***

O discurso vitimário, para Oliveira (op.cit), é fundado em fatores sociais e psíquicos. Este discurso re-elabora o gênero masculino, resgatando o conceito funcionalista de papel social masculino. Esse papel determinado e sancionado socialmente constrange o homem a manter a estressante masculinidade tradicional, elevando o nível de tensão, angustia e conflito. Desta maneira, o homem tem de se enquadrar na imagem do macho seguro, frio, corajoso, bem sucedido, provedor.

No entanto, Oliveira (1998: 93) afirma que esta produção discursiva não é recente. Seus precursores surgem no final da década de 1950 e teriam se sobressaído a partir da década de 1970 com vários artigos e livros tematizando a questão, tais como, *The male in crisis* (Bednarik, 1970), *Dilemmas of Masculinity* (Komarovsky, 1976), *The Limits of Masculinity* (Tolson, 1977), *The Hazards of Being Male* (Goldberg, 1976), *The Male Machine* (Fasteau, 1974), *Free the Male Man!* (Mead, 1972)

Para Oliveira, na produção discursiva vitimária, de uma forma geral, as palavras como solidão, sofrimento, tensão, fragilidade, insegurança são recorrentes nas falas, artigos, reportagens e outros meios de divulgação nessas produções. Como exemplo, temos o trabalho de Sócrates Nolasco (1993) intitulado *O Mito da Masculinidade*, no qual são apresentados depoimentos de homens entre 25 e 35 anos recolhidos mediante entrevista. Nolasco indica o quanto “(...) nos depoimento havia solidão, sofrimento, dificuldade de expressão dos sentimentos e uma tensão premente difícil de ser identificada e assumida no cotidiano” (1993: 11).

- ***Psicologização.***

O discurso vitimário vem, de certa forma, auxiliado pelo discurso de viés psicológico. Este contribui, como alega Oliveira, para a inversão da crença popular que re-coloca o homem como sendo o verdadeiro “sexo frágil”, ou seja, o homem passa de vilão a vítima. Argumentação que é sustentada pelas estatísticas e em outros dados concretos, como argumenta Oliveira, ao citar Corneau:

*“As estatísticas apontam que, na América do Norte, 85% da violência criminal é produzida por homens. Problemas com álcool e drogas: quatro homens para cada mulher. Na escola primária, quatro meninos para cada menina têm problemas de aprendizado; há também problemas de hiper-atividade, hiper-ansiedade, incontinência noturna, dislexia; e outros mais graves, como esquizofrenia e autismo, que são encontrados com mais frequência entre homens do que mulheres. Assim, essas estatísticas falam da imensa fragilidade da identidade masculina, problema totalmente mascarado, pois nessa sociedade são os homens que detêm o poder” (1998: 96).*

- ***Discurso Crítico.***

Oliveira afirma ainda, que há autores que desenvolvem suas análises sobre a masculinidade com uma perspectiva diferenciada dos discursos anteriores aqui mencionados. Preferem sublinhar a dinâmica das relações e a estrutura de poder que as fundamenta.

Para Oliveira, esta linha discursiva herda o legado feminista e se distingue das linhas anteriores. No discurso crítico discutem-se os problemas da masculinidade em relação a várias perspectivas como o da homossexualidade masculina, questões que tem suscitado participação dos homens no debate, à semelhança do feminismo cujas análises foram e são desenvolvidas por mulheres.

O autor esclarece que não se trata de separar os estudos, nem de reivindicar uma diferença essencialista que ilicitamente legitimaria o *status quo*, mas sim de indicar características e destacar enfoques próprios diferenciados e de verificar como as

abordagens da masculinidade podem corroborar com dados novos sobre as relações de gênero que o feminismo até aqui não percebeu. Assim, Oliveira afirma que “Os estudos feministas focalizam, naturalmente, a problemática das mulheres em primeiro plano, e ainda que teorizem acerca de aspectos da masculinidade esta não é uma referência inevitavelmente primordial” (idem p. 100-101).

Haveria ainda outras características que diferenciariam o discurso crítico dos demais, conforme o autor, como crítica ao caráter vitimário e à culpabilidade dos papéis sociais.

O discurso vitimário e psicologizante, segundo o autor mencionado, atribuiriam a crise masculina ao papel social imposto ao homem de ser forte, seguro, viril etc. O discurso crítico veria essas características como responsáveis pela independência do homem na medida que contribuem para uma diferenciação hierarquizada do homem sobre outros homens, sejam gays ou não, e sobre mulheres, por meio da dominação e do recurso a atitudes violentas, sejam simbólicas ou não.

A dominação e a violência seriam justificadas pelo discurso vitimário e psicologizante como tentativas frustradas dos homens reconhecerem a dependência e de terem que corresponder ao papel socialmente sancionado.

A crítica se volta não somente para os papéis sociais, o próprio conceito de papel social sofre críticas. Segundo o autor, a teoria dos papéis sociais decorreu da investigação funcionalista na qual as questões de gênero estavam diretamente ligadas aos problemas familiares, e assim outras dimensões da questão foram excluídas da análise.

Para Connell (1995), o conceito de papel social não nos permite a compreensão de questões relacionadas ao poder, à violência ou à desigualdade material, nem mesmo dentro do núcleo familiar. O autor afirma que o gênero dos homens era compreendido, nos

trabalhos em língua inglesa, como o “papel do sexo masculino”. Isso era caracterizado como um conjunto de atitudes e expectativas que definiam a masculinidade apropriada conceito que não permitia perceber as complexidades no interior da masculinidade e as variadas formas de masculinidade.

Passar do conceito do papel do sexo masculino para o da masculinidade foi um aprofundamento teórico que, segundo Connell, levou algum tempo para ser desenvolvido. Sendo assim, este autor nos oferece uma definição breve, mas razoavelmente precisa de masculinidade. *Ela é uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero*, Connell admitindo existir, normalmente, mais de uma configuração desse tipo em qualquer ordem de gênero de uma sociedade.

Contribuindo para o desenvolvimento desse campo, Kimmel nos expõe um conjunto comum de suposições teóricas acerca da masculinidade. São elas:

*“(...) as masculinidades são socialmente construídas, (...) nem míticas, tampouco biológicas; (...) (as) masculinidades variam de cultura a cultura, variam em qualquer cultura no transcorrer de um certo período de tempo, variam em qualquer cultura através de um conjunto de outras variáveis, outros lugares potenciais de identidades e variam no decorrer da vida de qualquer homem individual” (1998: 105).*

O autor entende que as masculinidades são construídas simultaneamente em dois campos inter-relacionados de relações de poder – nas relações de homens com mulheres (desigualdades de gênero) e nas relações dos homens com outros homens (desigualdades baseadas em raça, etnicidade, sexualidade, idade etc). Assim, para ele, dois dos elementos constitutivos na construção social de masculinidade são o sexismo e a homofobia.

Kimmel alega ainda que reconhecendo as diversas configurações temos de usar o termo masculinidade no plural, ou seja, “masculinidades”, mas esta postura não deve

implicar no uso deste conceito simplesmente como uma multiplicidade de identidades e estilos de vida relacionados ao consumo. E que é sempre importante lembrar que as relações de poder estão aí engendradas ou envolvidas.

Mas, há autores que trabalham com conceitos alternativos ao de papel social, conforme lembra Oliveira (op.cit) com a finalidade de dar conta da dinâmica de poder nas relações de gênero. Um deles é o conceito de masculinidade hegemônica.

- ***Masculinidade Hegemônica***

Oliveira (1998), fazendo referência a Carrigan, Connell e Lee, afirma que para esses autores a masculinidade hegemônica representa a estrutura de poder das relações sexuais, buscando excluir qualquer variação de comportamento masculino que não se adapte a seus preceitos. E subjacente a este movimento há um processo de luta que mobiliza a marginalização, a contestação, a resistência e subordinação das modalidades de ser masculino não sancionadas pelo modelo hegemônico tido como natural e que é centrado no patriarcalismo e no heterossexualismo. O seu contraponto seria a masculinidade homossexual, uma vez que a mesma, juntamente com classe e raça/etnia, faz parte das chamadas masculinidades subalternas.

Sobre este viés da naturalização do poder não podemos deixar de considerar as análises de Bourdieu materializadas nos seus livros: *O Poder Simbólico*, no qual sua atenção é voltada para a análise do poder por meio da linguagem, e na sua obra *Dominação Masculina*, dirigida para a análise desse poder simbólico entre os gêneros. Este autor nos fala a respeito de como sistemas simbólicos construídos historicamente são considerados como naturais, isto é, uma vez naturalizados eles cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação. Contribuem para assegurar a



dominação de um grupo sobre o outro (no caso em questão a masculinidade hegemônica), caracterizando uma violência simbólica. Bourdieu afirma que:

*“É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os ‘sistemas simbólicos’ cumprem sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de (grupo) (...) sobre (...) (o outro) (...) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a ‘domesticação dos dominados’” (1989: 11).*

A masculinidade hegemônica está baseada, de certo modo, no conceito gramsciano de hegemonia “(...) uma forma particular de dominação na qual uma classe (ou grupo) torna legítima sua posição e obtém aceitação, quando não apoio irrestrito dos que se encontram abaixo” (Johnson, 1997: 123).

É nessa mesma perspectiva que Oliveira (1998: 104) afirma que se faz necessário considerar que em geral os grupos que são oprimidos (mulheres e gays), em função da hegemonia dos preceitos de um certo tipo de masculinidade, cultivam-na aberta ou veladamente. A manutenção desta masculinidade hegemônica, no entanto, não é um projeto consciente de um grupo objetivando alcançar um resultado determinado; esta masculinidade é concretizada devido a uma complexa trama de situações e condições que a favorecem mais ou menos, dependendo das circunstâncias.

Carrigan, Connell e Lee dizem que

*“apesar de ser própria a apenas um pequeno grupo concreto, a masculinidade hegemônica é sustentada e mantida por um amplo segmento da população masculina em função da gratificação fantasiosa de fazer parte do poder que ela proporciona, além, é claro, dos motivos concretos, tal como poder retirar daí benefícios (melhores salários e postos, por exemplo) através da dominação institucionalizada masculina em relação às mulheres” (apud Oliveira, 1998: 105).*

Desta maneira, para Kimmel “*O hegemônico e o subalterno surgiram em uma interação mútua, mas desigual em uma ordem social e econômica dividida em gêneros*” (1998: 105).

Considerando a masculinidade como um processo sócio-cultural e histórico sobre não apenas os sexos, mas também sobre as instituições que representariam a masculinidade hegemônica, como a instituição militar, por exemplo, e o magistério, geralmente, associado à feminilidade quando exercido por homens, como no caso do Brasil, permite conceber tais atividades como integrando as chamadas masculinidades subordinadas. Para compreender o universo simbólico da docência e, considerando que este simbólico guia práticas sociais e influencia identificações seja no âmbito da masculinidade ou feminilidade, recorreremos à Teoria das Representações Sociais, tema que será abordado no próximo capítulo.

### **3 – CONSTRUÇÃO SOCIAL DA REALIDADE E REPRESENTAÇÃO SOCIAL.**

É pensando na visão e nas tomadas de atitudes do indivíduo em relação a sua vivência profissional em uma instituição associada ao gênero feminino que este trabalho busca caracterizar as representações sociais de um grupo específico, no caso, os professores do sexo masculino que exercem suas atividades nas séries iniciais do Ensino Fundamental, para assim entender a prática profissional relativa a identificações masculinas e femininas/maternagem desse grupo no dia-a-dia do exercício de suas atividades.

Para Berger e Luckmann (2000: 35-36), a vida cotidiana se apresenta como uma realidade que é interpretada pelos indivíduos e que vai sendo subjetivamente dotada de sentido, formando um mundo coerente para os mesmos. Mas esse mundo se torna coerente na medida em que a vida cotidiana se torna uma realidade por meio de uma conduta subjetivamente dotada de sentido originada no pensamento e ação dos indivíduos comuns, sendo admitido como real por eles.

Um caminho para entender essa realidade da vivência profissional do magistério masculino é recorrer a teoria que busca identificar esse processo de construção social da realidade, teoria esta denominada de Representação Social. Este termo tem vários sentidos, tal como alertado por Celso P. Sá: “O termo representações sociais designa tanto um conjunto de fenômenos quanto o conceito que os engloba e a teoria construída para explicá-los, identificando um vasto campo de estudos psicossociológicos” (1996: 29).

Assim, podemos considerar Representação Social

*"como uma maneira de interpretar e de pensar a realidade quotidiana, como uma forma de conhecimento social e, correlativamente, a atividade mental feita por indivíduos e grupos, a fim de fixar a sua posição em relação às situações, acontecimentos, objetos e comunicações que lhes concernem na construção de suas identidades sociais" (Jodelet, 1986: 473).*

Essa teoria foi desenvolvida por Moscovici a partir da crítica ao termo representações coletivas proposto por Durkheim, que não mais daria conta de fenômenos produzidos em um mundo caracterizado pela comunicação de massa.

Entretanto, para Moscovici, a noção de representações sociais não negaria as representações coletivas, na medida que pressupõe conhecimento compartilhado. As representações sociais, enfatizando a atividade do sujeito, seriam características da sociedade moderna, na qual os meios de comunicação de massa constituem um dos elementos que caracterizariam a sociedade atual como complexa, que se diferencia da sociedade menos complexa estudada por Durkheim. Portanto, como afirma Farr:

*“Moscovici julga mais adequado, num contexto moderno, estudar representações sociais do que estudar representações coletivas (...)”. Pois, “as sociedades modernas são caracterizadas por seu pluralismo e pela rapidez com que as mudanças econômicas, políticas e culturais ocorrem. Há nos dias de hoje poucas representações que são coletivas”. (1994: 44-45)*

É com essa concepção que Moscovici realiza uma pesquisa analisando o conteúdo de alguns dos 241 jornais e revistas publicados na França entre 1º de janeiro de 1952 e 1º de março de 1953 em relação às referências à Psicanálise. Tinha como objetivo averiguar as representações sociais acerca da teoria psicanalítica que estavam sendo formuladas pela população, no momento do início de sua veiculação massiva na França.

Ao captar as representações sociais sobre a Psicanálise por parte da população francesa, Moscovici não se limitava a simplesmente verificar o processo da assimilação do conhecimento sobre a Psicanálise, ou seja, não lhe interessava apenas o processo de aquisição de conhecimento, mas sim, o equacionamento realizado pelos diferentes setores

sociais das informações então disponíveis, dito de outro modo, as representações sociais.

Pois, como afirma Jodelet,

*“as representações sociais constituem modalidades de pensamento prático orientadas para a comunicação, a compreensão e o domínio do contexto social, material e ideal. Portanto, elas apresentam características específicas em nível de organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica” (1986: 474).*

### **3.1 As Representações Sociais**

Sendo assim, as representações sociais exercem um papel importante nas relações sociais e nas práticas, orientando comportamentos dos indivíduos ou grupos sociais, que por sua vez são os agentes dessas representações; tal movimento ocorre porque as representações têm quatro funções essenciais. Segundo Abric elas são (1998: 28):

#### **a) Função de saber = Elas permitem compreender e explicar a realidade.**

*“As representações sociais permitem que os atores sociais adquiram conhecimentos e os integrem em um quadro assimilável e compreensível para eles próprios, em coerência com seu funcionamento cognitivo e os valores aos quais eles aderem” (idem p. 28). De outro lado, elas*

*“facilitam - elas são, talvez, a condição necessária para a existência da comunicação social. Elas definem o quadro social de referência comum que permite as trocas sociais, a transmissão e a difusão deste saber ‘ingênuo’. Elas são a manifestação do esforço permanente do homem para compreender e comunicar” (id., ibidem).*

Como o nosso estudo tem um recorte de gênero, não podemos deixar de perceber que Abric na citação acima ainda usa o termo *homem* como um substantivo comum para designar tanto a homens como a mulheres, não levando em conta a produção teórica feminista que dentre os vários questionamentos critica o uso dos termos generalizados.

A função do saber nos possibilita entender como o indivíduo se depara com um novo conhecimento e integra este ao conhecimento anterior, como no caso da feminização da docência. As mulheres ajustaram o novo conhecimento à sua formação profissional, a seu quadro de referência anterior, ou seja, ser mulher, mães, tias, cuidarem de crianças, conforme demonstrado neste trabalho no item 1.2, que fala acerca da história e representações da atividade docente.

**b) Função Identitária: Elas definem a identidade e permitem a proteção da especificidade dos grupos.**

*“As representações têm por função (...) situar os indivíduos e os grupos dentro do campo social (permitido) e a elaboração de uma identidade social e pessoal gratificante, ou seja, compatível com o sistema de normas e de valores socialmente e historicamente determinados” (Abric, 1998: 29).*

Tendo em vista esta função que situa os indivíduos em uma identidade socialmente sancionada, pensamos nos vários estudos que, enfocando o início da profissionalização feminina, alegam ser a docência um dos poucos espaços sociais que não maculam a imagem da mulher, uma vez que o cuidado infantil continua a ser sua tarefa, sendo as mesmas até identificadas como mães espirituais, segundas mães ou tias, além de não terem, no exercício de seu trabalho, muito contato com homens adultos.<sup>6</sup>

**c) Função de Orientação: Elas guiam os comportamentos e as práticas.**

*“O sistema de pré-decodificação da realidade, constituído pela representação, é de fato, um guia para a ação. Este processo de orientação das condutas pelas representações resulta de três fatores essenciais:*

*- A representação social intervém diretamente na definição da finalidade da situação, determinando a priori o tipo de relações pertinentes para o sujeito e, também eventualmente, dentro das situações de resolução de tarefas,*

---

<sup>6</sup> Ver referência a estes estudos no capítulo intitulado Sociologia e Profissão, subtítulo – História e Representações da Atividade Docente.

*intervém na definição do tipo de estratégia cognitiva que será adotada” (op.cit).*

Dito de outra maneira, é quase como se as regras e o resultado do jogo estivessem definidos antecipadamente. Como exemplo, podemos pensar nas escolhas vocacionais tanto para homens como para mulheres, na sua maioria, decididas antecipadamente levando a práticas sociais e profissionais. Os homens teriam “vocaçãõ” para determinadas profissões relacionadas a atividades esportivas, a áreas das ciências exatas e não teriam “vocaçãõ”, “habilidade”, “jeito” para lidar com as crianças. As mulheres, por sua vez, sendo consideradas mais sensíveis, amorosas, sentimentais fariam “escolhas” profissionais ligadas ao cuidado, a prestação de serviços, a atividade relacionada à estética e não seriam “aptas” para desenvolver atividades ligadas a política, guerra etc.

Apesar de não trabalhar com escolha vocacional, Belotti (1975) no seu livro *Educar para a submissão: o descondicionamento da mulher expõe* como desde infância meninos e meninas, por meio inclusive de brinquedos e brincadeiras, vão sendo moldados ao que socialmente está ratificado tanto para homens como para mulheres.

**d) Função justificadora: Elas permitem, a priori, a justificativa das tomadas de posição e dos comportamentos.**

*“(...) as representações determinam as ações, mas elas intervêm também na avaliação da ação, permitindo aos atores explicar e justificar suas condutas em uma situação (...) a seus parceiros” (Abric, 1998: 30).*

Reconhecimento que atores elucidam e fundamentam a sua prática social, Abric afirma que estas características contribuem para um melhor entendimento das influências recíprocas entre representações e práticas sociais. Assim, as professoras

justificam a “opção” pela docência explicando que as mulheres “naturalmente” têm mais habilidades que os homens no trato com as crianças. Problematizando as construções sócio-culturais sobre o sexo masculino os estudiosos do chamado *Men's Studies* argumentam que a construção e manutenção da masculinidade hegemônica se dão pela negação do que é considerado feminino e ou pela negação das masculinidades subordinadas caracterizadas pela homossexualidade, raça/etnia e grupo econômico. Desta maneira, as análises advindas desse campo teórico confirmam alegações das professoras acima mencionadas.

Assim, as representações sociais dos professores do Ensino Fundamental sobre a docência são geradas na comunicação entre os sujeitos e a sociedade sobre os objetos representados. As representações sociais não são uma cópia do real, nem do ideal; elas também não são nem a parte subjetiva do objeto, nem a parte objetiva do sujeito. Elas são fruto da relação estabelecida do sujeito com o objeto por meio da comunicação entre os indivíduos. Desta forma, a docência elementar necessariamente não precisaria ter um gênero, mas como está inserida num contexto sócio-cultural, ela se tornou um espaço de mulheres e para mulheres. Vejamos o que Jodelet tem a nos dizer sobre relação sujeito-objeto na construção das representações sociais. Segundo esta autora,

*“devemos recordar (...) que toda representação social é uma representação de algo e de alguém. Assim, não é uma duplicação do real, nem duplicação do ideal, nem a parte subjetiva do objeto, nem a parte objetiva do sujeito. Mas sim, o que constitui o processo pelo qual se estabelece sua relação.”*  
(1986: 475)



Desta maneira, se tratando de um nível estrutural de comunicação social, relacionaremos a formação das representações sociais a dois importantes conceitos desta teoria que são o processo de objetivação e de ancoragem.

Para Jodelet (1984), o primeiro processo, a objetivação, pode ser entendido como a propriedade de tornar concreto o abstrato, de materializar o sentido. Fazendo uma analogia aos elementos de figura e fundo numa imagem, a objetivação seria o elemento figura, dito de outra maneira, ela é a condensação de sentido sobre um objeto social representado. E o elemento fundo seria a ancoragem, do qual falaremos logo em seguida.

Segundo Perrusi,

*“a objetivação, para Lipiansky, consiste em um processo de seleção em que o objeto social representado é apropriado e são retidos, por restrições afetivas, axiológicas e ideológicas, os elementos que lhe convêm, com os quais constrói a sua representação” (1995:66). “Formar-se-ia a imagem mais adequada ao campo cognitivo do sujeito, focalizando e reconhecendo o objeto, mas também, opacificando e desconhecendo o mesmo. Em suma, a objetivação desvia os elementos do objeto representado da sua totalidade em função de critérios culturais e normativos” (idem).*

O segundo processo, a ancoragem, diz respeito “à integração cognitiva do objeto representado dentro do sistema de pensamento preexistente e às transformações derivadas desse sistema de pensamento, tanto de uma parte como de outra” (Jodelet, 1986: 486).

Seria a integração de um novo objeto por meio da familiarização de algo que esse novo objeto tenha com as representações já existentes. Perrusi (1995: 70) ainda informa que com a ancoragem “ocorre, também, uma internação - no sentido de tornar intrínseco - das relações com o objeto, isto é, transforma-se a representação em símbolos utilizáveis que permitem a interpretação e a ação no meio social”.

Para Jodelet, estes processos de interiorização e internação constituem a

*“integração cognitiva do objeto representado dentro do sistema de pensamento preexistente e as transformações derivadas deste sistema, tanto de uma parte*

*como de outra. Já não se trata, como no caso da objetivação, da constituição formal de um conhecimento mas, sim, de sua inserção orgânica dentro de um pensamento constituído” ( 1986: 486).*

Esses dois processos, de objetivação e ancoragem, são vistos como inseparáveis. Eles são os dois lados de uma moeda. Tais processos além de estarem implicados durante toda a operação de formação das representações sociais, contribuem para uma abordagem estrutural das mesmas pela teoria do núcleo central.

### **3.2 Núcleo Central e Elementos Periféricos**

Abric (1998: 30) afirma que

*“uma representação é constituída de um conjunto de informações, de crenças, de opiniões e de atitudes a propósito de um dado objeto social. Este conjunto de elementos se organizado, estrutura-se e se constitui num sistema sóciocognitivo de tipo específico”*

Deste modo, o autor propõe que as representações sociais apresentam uma característica de serem organizadas em torno de um núcleo central.

Para Pereira de Sá (1996: 51), a teoria do núcleo central estaria vinculada e complementar a teoria das representações sociais proposta por Moscovici. Essa teoria proporciona descrições detalhadas e explicações do funcionamento de determinadas estruturas hipotéticas em consonância com a teoria das representações sociais, uma vez que o autor, como já mencionamos, considera esta última como a “grande teoria” psicossociológica.

Segundo Abric, o núcleo central de uma representação social pode ser determinado, “de um lado, pela natureza do objeto representado, de outro, pelo tipo de relações que o

grupo mantém com este objeto, e enfim, pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o meio ambiente ideológico do momento e do grupo” (1998: 31).

Assim, para este autor, o núcleo central assume duas funções fundamentais. A primeira delas é a função geradora: “ela é o elemento através do qual se cria, ou se transforma, o significado dos outros elementos constitutivos da representação. É através dele que os outros elementos ganham um sentido, um valor” (op.cit); a segunda diz respeito a relação entre os elementos da representação unidos pelo núcleo central. Abric chamando-a de função organizadora, afirma que “é o núcleo central que determina a natureza dos elos, unindo entre si os elementos da representação. Neste sentido, o núcleo é o elemento unificador e estabilizador da representação” (idem).

Vale a pena ressaltar ainda, que o núcleo central possui uma dimensão quantitativa, mas, sobretudo uma dimensão qualitativa. “Não é a presença maciça de um elemento que define a sua centralidade, mas sim o fato que ele dá significado à representação” (idem).

Ao considerar essas duas funções, tanto a geradora que dá sentido aos outros elementos da representação, como a organizadora que une os elementos da representação, podemos indagar sobre o núcleo central das representações sociais acerca do magistério elementar por parte dos professores e das professoras do Ensino Fundamental.

Considerando que o núcleo central é o elemento que mais vai resistir à mudança (Abric, 1998), também poderíamos supor que o fato de existirem homens exercendo suas atividades na docência elementar, ou seja, numa profissão associada ao gênero feminino, conduziria esses homens a criarem estratégias de atualização do modelo hegemônico de masculinidade. Esses professores (homens) estariam atualizando este modelo hegemônico ancorando o magistério masculino à figura do pai, tio, padrinho já que lidam com crianças,

visto que essa foi a estratégia utilizada pelas mulheres quando saíram para o mercado de trabalho, ancorando sua atividade docente à figura de mãe, tia.

Assim, elas objetivaram esse novo espaço ao mesmo tempo que o ancoraram no quadro simbólico disponível sobre a mulher. Desse modo, por analogia, podemos inferir que o núcleo central da representação social da masculinidade hegemônica também não sofreria alteração.

Esse processo de adaptação é decorrente do fato de existir na estrutura das representações não apenas o núcleo central, mas os elementos periféricos. Estes últimos têm como uma de suas funções a acomodação de situações novas ao já instituído no núcleo central.

Os elementos periféricos da representação têm tanta importância quanto o núcleo central. Pois, eles servem para proteger a modificação da representação, eles são mediadores entre as situações novas e o que já estava constituído no núcleo central. Tal função está relacionada, por sua vez, à ancoragem cujas características especificamos anteriormente (Abric, 1998).

Podemos então ver o que seriam esses elementos periféricos na abordagem estrutural das representações sociais e suas funções. Abric, assim os define: Os elementos periféricos

*“constituem o essencial do conteúdo da representação, seus componentes mais acessíveis, mais vivos e mais concretos. Eles respondem por três funções primordiais.*

*- Função de concretização: diretamente dependentes do contexto, os elementos periféricos resultam da ancoragem da representação na realidade. Eles constituem a interface entre o núcleo central e a situação concreta na qual a representação é elaborada ou colocada em funcionamento. Eles permitem a formulação da representação em termos concretos, imediatamente compreensíveis e transmissíveis.*

- *Função de regulação*: mais leves que os elementos centrais, os elementos periféricos têm um papel essencial na adaptação da representação às evoluções do contexto. Então as informações novas ou as transformações do meio ambiente podem ser integradas na periferia da representação. Elementos susceptíveis de entrar em conflito com os fundamentos da representação poderão também ser integrados, seja lhes atribuindo uma importância menor, seja lhes atribuindo um caráter de exceção. Face à estabilidade do núcleo central, os elementos periféricos constituem o aspecto móvel e evolutivo da representação.

- *Função de defesa*: o núcleo central de uma representação (...) resiste à mudança, posto que sua transformação provocaria uma alteração completa. Então, o sistema periférico funciona como sistema de defesa da representação. A transformação de uma representação se opera, na maior parte dos casos, através da transformação de seus elementos periféricos: mudança de ponderação, interpretações novas, deformações funcionais defensivas, integração condicional de elementos contraditórios. É no sistema periférico que poderão aparecer e ser toleradas contradições” (Abric, 1998: 31-32).

Por isso, ao considerar as representações como interpretações da realidade que nos cerca, efetuadas na interação entre o sujeito e o objeto e não na dicotomia entre os mesmos, Abric (1998: 27) considera que este procedimento leva a um novo estatuto ao que antes era denominado de “realidade objetiva”.

Assim, continua o autor,

*“nós propomos que não existe uma realidade objetiva a priori, mas sim que toda realidade é representada, quer dizer, reapropriada pelo indivíduo ou pelo grupo, reconstruída no seu sistema cognitivo, integrada no seu sistema de valores, dependente de sua história e do contexto social e ideológico que o cerca” (op.cit).*

Portanto, é refletindo sobre essa realidade re-apropriada por um grupo profissional constituído por um grande número de mulheres e uma restrita quantidade de homens que exercem atividades associadas ao gênero feminino, no caso aqui 20 professores da rede municipal da cidade do Recife que busquemos apreender como a docência masculina elementar é representada.

Com base nas teorias e estudos dos autores aqui tratados, compreendemos que as representações sociais influenciam e viabilizam esclarecer o comportamento dos indivíduos em suas práticas sociais, no nosso caso, os professores em suas práticas profissionais. Ou seja, a partir de interações sociais podemos considerar que as práticas sociais engendram representações sociais, e estas, por sua vez influenciam as práticas sociais.

#### **4 ASPECTOS METODOLÓGICOS.**

Quando pensamos em metodologia logo nos vem à cabeça a expressão produção de conhecimento. Mas, será que quando falamos de conhecimento estamos falando sempre de um mesmo conceito? Segundo o dicionário eletrônico Michaelis, conhecimento pode ser “ato ou efeito de conhecer; idéia, noção; informação, notícia; conhecimento da própria existência; saber, instrução, perícia” (2002). Porém, neste momento estamos falando não do conhecimento tácito que é muito importante, pois sem ele não saberíamos nos comportar no

mundo social, mas sim, do conhecimento produzido por intermédio da ciência, entendida aqui, como um método para se produzir um dado conhecimento (Johnson, 1997). Ou seja, quando nos deparamos com questões sobre o mundo ao nosso redor, procuramos solucioná-las a partir de esforço sistemático, seguindo regras definidas em um determinado campo do saber. Esses procedimentos específicos visam à obtenção de uma melhor leitura da realidade investigada (André e Lüdke, 1986; Gatti, 2002).

Esta produção de conhecimento, além de levar em consideração a produção teórica e empírica já existente, também vem marcada pelos sinais de seu tempo. Ou seja, ela está situada em um tempo e em um espaço, pois, tanto a pesquisa como o pesquisador fazem parte de um contexto social com interesses, ambições, ao lado de uma busca legítima do conhecimento. Assim, o conhecimento científico, na atualidade, não se apresenta mais como verdade absoluta e imutável. Ele é uma leitura de uma parte da realidade (André e Lüdke, 1986).

Durante muito tempo, as ciências sociais e históricas, com a finalidade de serem reconhecidas como “Ciência”, tiveram como parâmetro para as suas pesquisas o método utilizado pelas ciências físicas e naturais. Acreditava-se que para se obter resultados fidedignos seria preciso isolar os fenômenos sociais para evitar a influência externa nos resultados da pesquisa; o pesquisador deveria manter-se o mais separado possível do objeto que estava estudando, para que seus valores e idéias não contaminassem a investigação (op. cit).

Com o desenvolvimento da reflexão epistemológica a respeito da especificidade do objeto das ciências humanas e sociais e das ciências naturais, ditas exatas, observou-se que aqueles procedimentos que tentavam separar o sujeito do objeto não poderiam ser aplicados aos fenômenos sociais. Pois, os fenômenos sociais são demasiadamente enredados e

complexos, não sendo possível isolar as variáveis envolvidas em determinado fenômeno e, desta forma, apontar claramente quais são aquelas responsáveis por determinado efeito.<sup>7</sup>

Assim, a produção de conhecimento não se processa como se os dados, os fatos se mostrassem gratuitamente aos olhos do pesquisador desde que são por ele produzidas, além de que este não os enfrenta inteiramente desarmado de seus próprios princípios e pressuposições. Ou seja, o fato de uma pessoa ser especialista em alguma área determinada de conhecimento não significa que as suas visões de mundo não interfiram no próprio processo de produção de conhecimento<sup>8</sup>. As próprias escolhas das abordagens teóricas e dos seus respectivos métodos consideram não somente o próprio objeto de estudo, mas também as visões de mundo dos pesquisadores (André e Lüdke, 1986; Gatti, 2002). Logo, é difícil defender uma posição de neutralidade científica. O estudioso está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas conseqüências desse conhecimento que ajudou a estabelecer.

Nesse contexto, impôs-se o debate a respeito das abordagens metodológicas que pudessem viabilizar o conhecimento sobre a vida social, respeitando a sua complexidade, abordagens essas, chamadas de qualitativas.

Mas, não é suficiente a adoção de uma abordagem qualitativa para que seja feito um trabalho de qualidade. É necessário que esta opção seja precedida de um aprofundamento teórico e metodológico, pois, o caminho adotado para a investigação de uma questão tem que ser coerente com a(s) teoria(s) utilizada(s) na pesquisa. A falta desse aprofundamento

---

<sup>7</sup> Embora haja literatura abundante sobre a temática, restringimo-nos aos autores citados que, de certa forma, resumem as principais posições presentes no debate contemporâneo. (Gil - *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* - 1995; Haguette - *Metodologias Qualitativas na Sociologia* - 1990; Quivy e Campenhoudt, - *Manual de Investigação em Ciências Sociais* - 1992).

<sup>8</sup> Sobre esse ponto temos, como exemplo, o trabalho de Artur Perrusi intitulado *Imagens da Loucura: Representação Social da Doença Mental* entre psiquiatras no qual o autor mostra como as representações sociais sobre a loucura influenciam o conhecimento e a própria atuação dos psiquiatras entrevistados.



levaria a uma gama de trabalhos que reivindicam *status* científico quando são meramente descritivos (Gatti, 2002).

A qualidade do trabalho científico, necessariamente, não está relacionada com a utilização de abordagens quantitativas ou qualitativas, mas sim, está na coerência entre a teoria e a metodologia adotada e o domínio das mesmas de forma não dogmática (op.cit).

#### **4.1 O Processo de Pesquisa**

No caso da pesquisa em foco, como se trata de uma investigação acerca dos aspectos simbólicos e subjetivos (valores e motivações subjacentes ao exercício da docência nos anos iniciais por professores homens), optou-se pela utilização de métodos qualitativos. Estando os objetivos da pesquisa direcionados para a apreensão das representações sociais, construções sociais compartilhadas, em sua relação com gênero, categoria essencialmente relacional na construção da masculinidade (Vale de Almeida, Scott, 1996), como anteriormente mencionado, priorizou-se o âmbito coletivo-interativo e o individual-biográfico, sendo escolhidas duas técnicas de coletas de dados: a livre-associação e a entrevista semi-estruturada.

A primeira técnica possibilita captar as associações simbólicas suscitadas pela apresentação de palavras ou frases, estímulo que, no caso desta pesquisa, assumiu a forma seguinte: O que lhe vem à cabeça quando você escuta as palavras: Professor; professor homem; professora mulher; bom professor e mau professor? Apresentadas uma a uma, de forma seqüencial. Pensando em minimizar qualquer influência da pergunta anterior nas

respostas das perguntas posteriores, ou seja, evitando produzir o efeito de *halo*, começamos sempre com a palavra professor e invertemos a ordem das outras palavras. Assim temos:

*Professor; professor homem; professora mulher; bom professor e mau professor.*

*Professor; professora mulher; professor homem; mau professor e bom professor.*

*Professor; bom professor; mau professor; professor homem e professora mulher.*

*Professor; mau professor; bom professor; professora mulher; professor homem.*

Tivemos, portanto, o cuidado de preservar sempre como primeira associação a palavra professor, tendo em vista constituir o cerne da investigação, sendo as outras quatro associações divididas entre dois focos: gênero e qualidade profissional, as quais tiveram também a sua seqüência de apresentação invertida a cada nova entrevista, para evitar uma prévia imposição de organização de sentidos.

Vale salientar que decidimos fazer a livre-associação sempre antes da entrevista semi-estruturada, para que esta não comprometesse as representações suscitadas a partir das palavras estímulos, visto que as representações sociais excedem as definições e opiniões. Sendo assim, as falas obtidas por meio das entrevistas, dentre outras especificidades, servem para elucidar possíveis associações simbólicas. Sabemos que se um ou mais de um entrevistado é solicitado a fazer a livre-associação com a mesma palavra-estímulo *verde*, por exemplo, daí resultando associações tais como: *esperança, cor, natureza, saúde* etc e acontecendo de ter palavras evocadas em comum entre os entrevistados, somente poderemos distinguir o significado a elas atribuído se dispusermos de outros elementos além da associação.

Para que o entrevistado entendesse o procedimento, fizemos um rápido ensaio utilizando a palavra *verde*. Elegemos esta, pelo fato do seu quadro semântico não ter nenhuma relação com o objeto da nossa pesquisa.

Realizamos a livre-associação com 20 professores, dos quais 11 foram mulheres e 9 homens.

No geral, a duração da aplicação desta primeira técnica foi rápida, pois os entrevistados nada tinham de explicar neste momento, ficando em torno de 10 minutos.

As associações relativas ao nosso estudo foram organizadas em função de sua frequência e hierarquia de evocação pelo *software* Evoc. Ou seja, este *software* cruza o número de vezes que uma palavra apareceu, sua frequência, com a posição média em que a palavra foi evocada, se foi a primeira, a segunda, a terceira e assim, por diante. A partir desse cruzamento podemos visualizar a estrutura das representações sociais expressas pelos entrevistados em elementos centrais e periféricos (Abric, 1998; Pereira de Sá, 1998).

O recurso a esta técnica de análise permite apreender mudanças ou transformações das representações sociais relativas a um objeto social. No nosso caso, possibilita averiguar modificações das representações sociais a respeito da docência elementar.

A técnica da entrevista semi-estruturada possibilita uma melhor compreensão das representações sociais apresentadas pelos sujeitos interrogados. Este tipo de entrevista possibilita que os indivíduos verbalizem a seu modo suas concepções e imagens, ou seja, suas visões de mundo, teorias, valores referentes ao tema que lhes foi proposto discutir.

Gil, citando Selltiz, expõe que as entrevistas para esse autor possibilitam a obtenção de dados em profundidade sobre o que os indivíduos “(...) sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer ou fizeram, bem como, acerca das suas explicações e razões a respeito das coisas precedentes” (1995: 13).

Calcados em estudos já realizados sobre o magistério no Brasil<sup>9</sup>, com destaque para a sedimentação e mudanças nos significados da docência, procurou-se, pela entrevista, apreender os sentidos atuais predominantes relativos à atividade de ensino por intermédio da introdução da categoria gênero nas questões referentes ao professorado. E por acreditar ser um campo de ação estigmatizado para os homens, foram formuladas questões que permitissem relacionar masculinidade ao exercício profissional ou ocupacional.

O roteiro de entrevista focaliza dois aspectos. O primeiro, relativo a respostas mais objetivas e o segundo de ordem mais subjetiva.

Compondo o primeiro aspecto do roteiro, temos: nível de instrução, tanto do entrevistado como o de sua família, religião, renda, idade, tempo que exerce a docência e outras experiências de trabalho que o entrevistado teve ou que tem.

No segundo aspecto do roteiro priorizamos o subjetivo, visto que queremos apreender dos entrevistados o simbólico acerca da profissão docente e do gênero. Esse aspecto está subdividido em duas partes:

a) A primeira contempla a construção subjetiva a respeito da profissão docente, englobando perguntas como: motivos de escolha da profissão; definição do que vem a ser professor e competência ou incompetência no exercício profissional; e que *status* social tem a docência.

b) A segunda, e última parte desse aspecto, está relacionada ao gênero tanto em relação ao indivíduo como ao institucional. Ou seja, as implicações de ser homem no exercício docente nas séries iniciais do ensino fundamental. As perguntas que constituem

---

<sup>9</sup> Tema que é tratado, dentre outros, nos trabalhos de: Novaes – *Professora Primária: Mestra ou Tia*; Ferreira – *A Docência Elementar nos Limites de uma territorialidade Feminina?*; Louro – *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Guardando as devidas especificidades de cada pesquisa, esses trabalhos abordam as permanências e transformações no universo simbólico da docência associando a prática profissional e ao gênero.

esta parte são: definição sobre ser um/uma bom/boa ou mau/má professor/a de crianças; conselhos/recomendações que o entrevistado/a daria a um homem e a uma mulher que pensa em ser professor/a de crianças; o que o entrevistado define por homem ou mulher e as “vantagens” e ou “desvantagens” em ser um ou outro.

Todas as entrevistas foram realizadas na própria escola a que o professor(a) estava vinculado. Dependendo da dinâmica de cada escola, elas eram realizadas ao término das aulas de cada professor, que sempre coincidia com o final da manhã. Excetuam-se algumas entrevistas, que foram efetuadas durante o expediente escolar porque a diretora, coordenadora ou o próprio professor(a) solicitava a outra pessoa “para ficar tomando conta da sala” até que o docente terminasse a entrevista. Geralmente procurávamos um lugar silencioso na própria escola para que se pudesse gravá-la. Entretanto, não foi tão tranquilo com todos as entrevistas. Houve alguns professores, três, que preferiram fazê-la na própria sala de aula, aproveitando o intervalo das aulas. Contudo, como as entrevistas duravam em média 60 minutos, os alunos retornavam antes do término da mesma, exigindo que o professor passasse alguma atividade para seus alunos. A pesar disso, os ruídos provocados pelos alunos nas salas de aula não chegaram a comprometer a qualidade das entrevistas.

Optamos pela gravação das entrevistas com a finalidade de registrar o máximo de informação possível para posteriores averiguações. Desse modo, além de estarmos mais livres no momento da gravação para fazemos observações escritas de situações que escapassem ao recurso da gravação em áudio; também podíamos ter uma melhor interação com nosso entrevistado, pois ficávamos mais atentos ao conteúdo das suas verbalizações. Assim, especulávamos temas do discurso dos entrevistados que surgiam no momento da realização da entrevista e que nos pareciam importantes para apreensão do subjetivo relativo à docência elementar e ao gênero da mesma, anotando-as.

- *Tratamentos dos dados*

Após a obtenção dos dados por meio das duas técnicas acima descritas, a livre-associação e a entrevista semi-estruturada, eles foram tratados de forma que nos possibilitassem a interpretação e discussão a respeito das representações sociais relacionadas à docência elementar, profissão atravessada pelos gêneros.

As associações suscitadas a partir da livre-associação foram categorizadas em profissão e gênero, desta forma, obtivemos a estrutura e o conteúdo das representações sociais sobre a docência elementar. Essa estruturação possibilita averiguar o núcleo central e os elementos periféricos explicitando a localização do conteúdo dos elementos periféricos em relação ao núcleo central.

O conteúdo do núcleo central define a representação social e a partir de sua definição podemos averiguar se houve ou não transformação de uma dada representação social. Enquanto que os elementos periféricos têm, dentre outras funções, a preservação do núcleo central por meio de processo de adaptação a possíveis mudanças a respeito de um objeto social específico.

Os dados obtidos com as entrevistas foram transcritos e após leitura exaustiva categorizados, num primeiro momento, em relação à identificação dos professores no que diz respeito à sua faixa etária, situação conjugal, religião, tempo de serviço na docência, camada social.

Num segundo momento, categorizamos as falas dos entrevistados em função de sua estrutura temática. Dessa maneira, dividimos as várias verbalizações em dois eixos: identidade profissional, ou seja, professor e concepções de gênero (masculino, feminino).

#### **4.2 Seleção dos Entrevistados**

Para localizar as escolas que contassem no seu quadro docente com professores homens no Ensino Fundamental, consultamos dados da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Recife. Os dados disponíveis datavam de 1997 e não classificavam os professores por sexo. Para a obtenção do contingente de professores homens, tivemos de verificar a relação contendo os nomes de todos os professores da rede municipal do Ensino Fundamental. Após levantamento nome por nome, chegamos ao resultado de 27 homens num universo de 2.321 professores. Para nós, o fato de não haver dados separando professores primários por sexo indicaria que a docência elementar tem sua imagem associada ao gênero feminino.

Num segundo momento, em dezembro de 2001, voltamos a Secretaria de Educação, averiguando, desta vez, a existência de registros separando os professores primários por sexo, havendo um decréscimo do número de professores homens vinculados à docência elementar que passou para 22. Desse contingente, um trabalhava com Educação Especial<sup>10</sup> e apenas dois não estavam exercendo as suas atividades docentes. Desses dois professores um estava de licença sem vencimento e o outro estava à disposição de outro órgão público, resultando em apenas 19 professores homens atuando em uma das quatro séries do Ensino Fundamental.

---

<sup>10</sup> A Educação Especial engloba crianças e jovens que são portadores de deficiência física (auditiva e visual) e algum tipo de deficiência mental de menor grau.

Esses professores estavam alocados da seguinte maneira: seis professores no último ano do Ensino Fundamental, a quarta série; sete na terceira série; três na segunda série e dois na primeira série. Faltando apenas a indicação de um professor, pelo motivo da mesma não estar especificada na Secretaria de Educação Municipal. Nesse órgão constava somente que ele leciona de primeira à quarta série.

Considerando o nosso estudo estar direcionado para averiguar as possíveis modificações dos sentidos atribuídos ao magistério com a prática profissional de professores do sexo masculino no Ensino Fundamental, a apreensão desses “novos” sentidos necessariamente não passa por uma amostragem de grandes dimensões. Além disso, levando em conta a dificuldade de localizar ou de compatibilizar horário no período da pesquisa, optamos por realizar 10 entrevistas que aconteceram no segundo semestre de 2002.

Foram entrevistados seis homens e quatro mulheres. O critério de escolha dos professores homens foi ter pelo menos um entrevistado que lecionasse em cada série do Ensino Fundamental, ou seja, de primeira à quarta série, na mesma escola ou em escolas diferentes. Pois, em cada série acima referida há especificidades na interação professor-aluno. Na primeira e segunda série os alunos são mais novos tendo entre seis a oito anos, assim, gerando práticas específicas da interação professor-aluno; na terceira e quarta séries, os alunos já são um pouco mais velhos conduzindo a formas de interação menos dependentes.

O critério com as mulheres adveio do fato delas estarem lotadas nas mesmas escolas em que entrevistamos os homens. Desse modo, elas estavam tendo contato com as práticas masculinas do magistério e, também, por elas serem professoras da docência elementar. Assim, em cada escola visitada, foi entrevistada uma professora visando



apreender como as mulheres estavam vendo a relação homem-docência nas séries iniciais da educação formal e os professores homens ali atuando, com vistas a mapear o seu universo simbólico a respeito do exercício profissional masculino no magistério elementar. Pretendemos, desse modo, ter considerado gênero como categoria relacional (Scott, 1996), como anteriormente mencionado.

## 5 O MUNDO DA DOCÊNCIA

O mundo da docência como outros mundos é composto por várias características produzidas na interação social. E nessa situação que os indivíduos engendram e apreendem essas características tanto pelo conhecimento produzido cientificamente como pelas representações sociais, “teorias do senso comum” sobre a docência.

Assim, esse mundo docente expressa representações sociais a respeito de quem deve compor esse mundo se o homem ou a mulher, sua classe social, do conceito de professor, relacionando-o a “competência” e a “incompetência” profissional. Começemos, então, a delinear este profissional segundo os entrevistados.

### 5.1 – Quem são os Professores Entrevistados

- *Situando os professores socialmente*

Um dos indicadores para mapear os indivíduos identificando a sua camada social, a sua formação educacional e ocupações profissionais dos seus pais, irmãos e cônjuges.

Dessa maneira, caracterizaremos o nível de instrução e atividades profissionais dos pais, irmãos e cônjuges dos professores aqui entrevistados. Começaremos pelos pais e irmãos, ou seja, a família de origem dos docentes, para depois analisarmos esses mesmos indicadores nas novas famílias, por meio dos seus cônjuges.

Constatamos que em relação à instrução dos pais (pais e mães), a maioria cursou Ensino Fundamental, não tendo completado este grau educacional.

Fazendo uma separação entre pais e mães dos nossos professores, a configuração fica da seguinte maneira: classificando os pais por nível de instrução, observa-se a maioria tem Ensino Fundamental incompleto; alguns têm o Ensino Médio; e não há registro de pais nas extremidades educacionais, ou seja, não há analfabetos nem com formação de nível superior. As atividades profissionais predominantes são as que não exigem mão-de-obra especializada, são de baixa remuneração, com *status* social baixo, tais como contínuos, vigilantes, funcionários públicos de baixo escalão.

Em relação às mães dos professores, há uma concentração ainda maior no nível de educação referente ao Ensino Fundamental incompleto. Não há mães com o nível médio educacional. Mas há mães analfabetas e há uma de nível superior. Em relação às atividades laborais, a maioria é “do lar” ou exerce atividades que reproduzem as atividades do espaço privado como costureiras e empregadas domésticas. Apenas uma era professora, a que tinha formação de nível superior.

O que percebemos é que se mantém, pelo menos no que diz aos pais dos professores, o mesmo quadro apresentado por vários estudiosos, que já haviam mostrado os níveis diferenciados de ocupação entre homens e mulheres, com concentração feminina nas atividades domésticas. (Bruschini, 1994; Rosemberg, 1994; Saffioti, 1996).

O que averiguamos na nossa amostra sobre o nível educacional dos pais e irmãos dos nossos professores vinculados a escolas públicas do Município do Recife, Weber (1996: 61) já havia constatado ao desenvolver seu estudo junto aos professores de escolas públicas e privadas desta mesma cidade. Ou seja, os professores tanto da rede pública como

da rede privada de Recife, na sua maioria, vêm de extratos mais baixos da sociedade, cujos pais têm nível de instrução que não ultrapassa o Ensino Fundamental.

A formação educacional dos irmãos dos professores estudados se modifica um pouco em comparação com o nível de instrução dos seus pais desde que a maioria cursou seja o Ensino Fundamental completo ou o Ensino Médio, havendo, ainda alguns com nível superior. Suas atividades profissionais estão concentradas, por um lado, em atividades que exigem menos especialização como motoristas, vigilantes; por outro, ocupações que requerem alguma formação específica como professores, corretores, militares.

- *Os professores em si*

Nenhum dos professores entrevistados trabalha em escola particular, todos estão vinculados à escola pública, tendo um ou mais de um contrato de trabalho<sup>11</sup>. Mas, entre os docentes homens existem dois professores que têm outra fonte de renda provinda de empregos federais não relacionados à docência. Vale salientar que a maioria dos entrevistados (homens e mulheres) afirmam que a sua remuneração é a principal fonte de renda para o sustento de sua família.

Enguita (1991) analisa que a feminização do magistério concorre para sua proletarização, ao se ter uma imagem do salário da professora como renda complementar no orçamento familiar. Essa imagem contribuiria para a ausência de uma política salarial satisfatória para esta categoria profissional, resultando em baixos salários. O que

---

<sup>11</sup> Um indicativo de se encontrar professores homens ensinando nas escolas públicas, mas não nas escolas particulares, deve-se ao fato de que nas instituições públicas o critério de seleção profissional é via a realização de concursos públicos, nos quais os candidatos são avaliados por meio dos conhecimentos específicos de cada área relacionada à docência. Já nas escolas privadas além da seleção passar por critérios que avalia o grau de conhecimento profissional dos candidatos, haveria outros critérios que influenciam essa seleção dos docentes, tais como valores sociais, discriminação, estigma, identificação, empatia.

percebemos, segundo as verbalizações dos nossos entrevistados, é que os salários dos docentes são a remuneração principal para o sustento de sua família e não como provento complementar, o que poderia constituir um indicador de que na situação atual brasileira, a feminização da docência não estaria necessariamente associada à proletarização.

Em relação ao estado civil, a maioria dos professores e professoras são casados, têm filhos e são católicos. Os maridos das professoras têm formação educacional de segundo grau e desenvolvem atividade profissional, no geral, como comerciantes; já as esposas dos professores estão diluídas entre os três níveis de educação, ou seja, nível elementar, médio e superior. Entretanto, a maioria das esposas não exerce atividades profissionais sendo classificadas como “do lar” por seus maridos professores.

O que podemos perceber, fazendo uma comparação entre o nível de instrução e ocupação dos pais e irmãos dos professores com os seus respectivos maridos e esposas, é que os docentes casados têm uma formação educacional na sua maioria mais elevada do que seus cônjuges. Esta situação é diferente do que foi mostrado no estudo de Novaes (1992), quando analisa as professoras e constata que em comparação com seus maridos estas se casaram com indivíduos que estavam no mesmo nível sócio-cultural e econômico ou num nível mais elevado do que os delas.

- *Antecedentes profissionais*

De modo geral, os professores sempre tiveram experiências profissionais relacionadas à docência. Seja como instrutores ou por meio de estágios curriculares e extracurriculares, ou no ensino da sua religião. Se fizermos uma classificação por gênero temos a seguinte composição:  $\frac{3}{4}$  das professoras trabalharam exclusivamente como docentes, com aulas particulares e ou estágios. Apenas uma professora teve a sua primeira experiência de trabalho fora do magistério, no setor de Recursos Humanos de um banco particular.

Entre os homens,  $\frac{3}{4}$  começaram as suas atividades em outros lugares que não eram escolas, mas, mesmo assim, já desenvolviam atividades relacionadas ao ensino nesses locais. Eles ministravam cursos específicos, eram instrutores técnicos ou ensinavam a bíblia. Desse modo, tinham algum contato com técnicas que podiam facilitar o trato com o de conhecimento.  $\frac{1}{4}$  desses professores homens tiveram a sua primeira experiência profissional exclusivamente por meio de estágios curriculares e extracurriculares referentes a seus cursos de magistério, Pedagogia. Somente um professor não teve qualquer experiência de ensino no seu antigo trabalho que pudesse contribuir para a sua vida profissional.

Verificamos que os professores homens “descobrem” a sua “vocação” para o magistério mais tarde do que suas colegas professoras. Este “descobrimento tardio”, geralmente surgido depois do primeiro emprego, leva-nos a pensar que a “opção” pela docência surge mais tarde nos homens do que nas mulheres pelo fato de sofrerem pressões sócio-culturais quanto ao exercício da docência elementar. Com efeito, os professores homens ensinando a crianças podem ter a sua masculinidade questionada, ora sendo identificados como homossexuais, ora como pedófilos, tendo em vista que, conforme vários teóricos já referidos (Badinter, 1993; Parker 1991; Vale de Almeida, 1995), os homens

engendram sua identidade na oposição, não exclusiva, ao que é associado ao mundo feminino.

- *Formação dos professores*

De todos os entrevistados, apenas dois homens não têm o nível superior. E apenas uma professora no momento da entrevista estava concluindo um curso de especialização em uma faculdade particular. Entre os/as professores/as de nível superior, quatro fizeram seus cursos na Universidade Federal de Pernambuco, os demais concluíram seus cursos em faculdades particulares do estado de Pernambuco.

Vamos dividir os professores em dois grupos de acordo com a época de sua formação e graduação no curso que os capacita para ensinar. Os que se graduaram até 1995, composto por quatro, dos quais três são mulheres e dois são homens, e os que concluíram sua formação superior a partir de 1996, constituído por quatro professores dos quais três são homens e uma é mulher.

Ressalte-se que não havia entrevistado homem realizando curso de Pedagogia antes de 1990, situação que se transforma a partir de 1996, quando se observa que homens realizam aquele curso, em contraste com o decréscimo do número de homens atuando como professores na docência elementar, conforme dados da Secretaria de Educação do Recife anteriormente mencionados.

Após a identificação dos professores entrevistados em relação a sua camada sócio-econômica, a sua trajetória profissional e sua formação, vamos, no próximo item, tratar sobre o mundo da docência elementar, vinculando-o às escolhas profissionais, feminização

do magistério e a presença masculina no ensino de crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental. Dito de outra maneira, analisaremos a docência sempre recortada pelo gênero masculino e feminino.

## 5.2 – O Mundo da Docência Elementar

Ao trabalharmos com representações sociais estamos considerando que os indivíduos interagem com o seu meio social e a partir daí “teorizam” sobre determinados objetos sociais dando sentidos aos mesmos, construindo sua realidade social. É considerando essa interação entre indivíduo e construção de sentidos dos objetos sociais que os sujeitos encontram seu “lugar” no mundo, engendrando a sua identidade social, como alega Jovchelovitch

*“(...) a teoria das representações sociais se articula tanto com a vida coletiva de uma sociedade, como com os processos de constituição simbólica, nos quais sujeitos sociais lutam para dar sentido ao mundo, entendê-lo e nele encontrar o seu lugar, através de uma identidade social” (1994: 65).*

Por outra parte, o conhecimento da identidade de um sujeito dá pistas para entender a estruturação de seu campo de representação, como sugere Andrade (1998: 144),

*“(...) a representação que um sujeito faz de um objeto é um bom indício do perfil de sua identidade, assim como o conhecimento da identidade de um sujeito é um bom preditor de sua visão de mundo. (...) a identidade é uma questão chave na representação de qualquer objeto, ou seja, na estruturação de seu campo de representação”.*

É, portanto, nessa maneira de pensar e interpretar a realidade do dia-a-dia que os professores do Ensino Fundamental interagem e constroem sua identidade profissional. As representações sociais influenciam as identidades sociais e essa articulação leva a



determinadas práticas sociais e, por sua vez, estas práticas sociais influenciam tanto as representações como as identidades sociais. Ou seja, elas se inter-relacionam e se influenciam mutuamente. É nesta articulação, incluindo prática profissional e formação que os indivíduos se constituem docentes do Ensino Fundamental.

Procurando identificar as especificidades deste processo nos professores entrevistados por meio da análise de suas verbalizações, focalizaremos as suas falas seguindo os itens da entrevista: *opção pela docência elementar; concepções de professor, professor homem e professora mulher; perspectivas e valorização social da profissão docente.*

- *A opção pela docência*

Para a teoria da Representação Social, sujeito, objeto e sociedade são considerados inseparáveis e busca-se compreender processos intra e interindividuais que ocorrem simultaneamente em contextos históricos e socioculturais precisos. (Jovchelovitch, 1998; Santos, 1998). É refletindo sobre esses processos entre os indivíduos e nos indivíduos em contextos específicos que analisamos as falas dos professores entrevistados sobre a razão da escolha pela docência. Explicitaremos essas escolhas em relação ao gênero (masculino e feminino) do docente, visando captar diferenças entre homens e mulheres na opção pelo magistério.

As escolhas dos professores homens pela docência são justificadas pelo gostar, vocação, identificação com algum professor na sua vida escolar ou até por motivos

religiosos como preparação para o ensino de religião. Alguns dos excertos das entrevistas realizadas indicam a forma como essas razões são aventadas:

*“Gostar de ensinar” (Professor 41anos, 3ª série)<sup>12</sup>.*

*“Eu gosto desse lado de Ciências Humanas. Eu gosto de trabalhar mesmo” (Professor 40 anos, 4ª série).*

*“Profissional, não foi. Foi de vocação. Porque desde de seis anos eu já tinha isso bem claro na minha cabeça: o que queria era ser professor. Eu sempre era o professor da brincadeira, nunca era aluno. Ser professor hoje em dia no Brasil não é (rentável) é por amor mesmo que assumo essa profissão” (Professor 23 anos, 1ª série).*

*“Quando eu tive meu professor de geografia, eu acho que me espelhei ali” (Professor 31anos, 2ª série).*

*“Eu tava (sic) ligado à teologia. Como eu queria ensinar a bíblia e se conversava muito sobre pedagogia aí eu direcionei (para a pedagogia)” (Professor 42 anos, 2ª série).*

Os professores homens enfatizam a vocação como principal razão da escolha da docência, seguida do “gostar do que faz”, entretanto, a escolha pela docência é também justificada por razões de caráter mais prático, quais sejam, maior oportunidade de emprego, pois seria um campo profissional que “não fica saturado” ou como estratégia de ingresso no ensino superior.

*“O (...) mercado de ensino é mais amplo. Tem alguma concorrência, mas nunca vai cair (saturar)” (Professor 31anos, 2ª série).*

*“(escolhi) magistério pela questão do emprego” (Professor 23anos, 1ª série).*

---

<sup>12</sup> Visando situar os entrevistados, optamos por indicar após a verbalização transcrita algumas características do professor ou professora. O primeiro diz respeito à idade e o segundo à série do Ensino Fundamental em que ele ministra as suas aulas. .

*“(...) minha primeira opção foi Direito e a segunda foi Pedagogia (...) como não consegui Direito, resolvi encarar Pedagogia” (Professor 41 anos, 4ª série).*

Desse modo, tendo o atendimento a anseios pessoais ou a busca por emprego seriam os principais motivos da escolha pela docência pelos homens.

Essas são igualmente as principais justificativas apresentadas pelas professoras, ou seja, vocação e gostar de ensinar, identificar-se com algum docente e caminho para obter a formação em nível superior ou conseguir emprego.

*“(...) é você escolher por opção (vocação) mesmo. É você gostar daquilo (...) a gente vê o aluno despertar (...) isso é como se enchesse (...) (de fato) o seu bolso de dinheiro. É gratificante” (Professora 41 anos, 2ª série).*

*“(...) tem que ter vocação, gostar (...)” (Professora 35 anos, 3ª série).*

*“Perguntei a minha madrinha e ela disse: ‘se eu fosse você ficaria com pedagogia. Olhe, faça! Porque é o único curso, estudo, principalmente para uma pessoa pobre’” (Professora 41 anos, 2ª série).*

*“Porque minha mãe é professora” (Professora 28 anos, Pré-infantil).*

*“Letras foi sorte, porque eu queria fazer medicina (...), mas não consegui ser aprovada, aí fiquei no de letras” (Professora 33 anos, 2ª série).*

*“Eu já tinha essa experiência e junto com a opinião dele (um profissional da área da educação) que pra (sic) mim foi uma pessoa de peso” (Professora 35 anos, 3ª série).*

O que diferencia, no entanto, homens e mulheres é que estas últimas alegaram ser influenciadas ou pedirem ajuda para a sua escolha. Os homens não explicitam esse pedido de ajuda, postura esta que certamente tem relação com o modelo de masculinidade hegemônica, visto que este modelo é construído na negação do que é socialmente atribuído

ao gênero feminino, no caso, ensinar a crianças e afirmar-se como seguros, decididos, não ter dúvidas do que querem.

As falas dos entrevistados (professores homens e professoras) sobre a razão da escolha de seus colegas pela docência podem ser igualmente divididas em dois grupos: razões práticas e vocação. Observe-se, no entanto, que ao se referirem a seus colegas, as razões práticas relacionadas a oportunidades de emprego ganham destaque tal como pode ser observado nas verbalizações a seguir

*“Professor é a única categoria (...) (profissional) que não fica parado. A maioria escolhe (...) para não ficar desempregado (...) porque tem um mercado de trabalho aberto para o professor (...). (...) mesmo que não pague bem” (Professora 28 anos, Pré-infantil).*

*“Procuram a profissão (docência) pela facilidade (...) de encontrar emprego” (Professor 40anos, 4ª série).*

*“A necessidade de arrumar estágio remunerado (...)” (professor 23anos, 1ª série).*

São, aliás, as justificativas apresentadas para a escolha da docência pelos colegas que revelam a concepção de docência dos entrevistados. A docência é vista como um campo profissional que tem espaço para absorver os seus profissionais; campo que estaria de “portas abertas”, mesmo em época de crise econômica, com altas taxas de desemprego, constituindo em “reduto de empregos”.

Além disso, a escolha da docência é feita porque se gosta, pela vocação, doação. Na vocação está incluída a doação, característica herdada, certamente, dos religiosos que foram os primeiros docentes. Tais características podem, assim, ser concebidas como sentidos ancorados nas representações sociais sobre a docência.

Vejamos então como os professores são concebidos pelos entrevistados.

*“(...) eu tenho colegas que têm vocação pra (sic) ser professor (...)”  
(Professora 28 anos, Pré-infantil).*

*“Quem entra nesse ramo, quem entra nessa profissão é porque gosta”  
(Professora 33anos, 2ª série).*

*“Gostar de ensinar” (Professor 41anos, 3ª série).*

Sobre esta questão da escolha vocacional recordemos o que Novaes (1992) expõe quando afirma ser esta escolha condicionada socialmente, ou seja, influenciada pelos pais, familiares e outros.

- *O conceito de professor*

Tendo como foco apreender as representações sociais sobre professor, no que se refere ao seu núcleo central e elementos periféricos, solicitou-se aos entrevistados que fizessem livres-associações conforme descrito no capítulo IV. Essas livres-associações foram tratadas pelo software Evoc, que organizou a seguinte configuração do núcleo central das representações sociais sobre professor, por parte de todos os entrevistados: *educar com determinação, educar, responsável e sofredor*. Contrapondo estas associações às falas dos entrevistados podemos esmiuçar o sentido de *educar*, que engloba determinação e responsabilidade e o sentido de *sofredor* está vinculado por um lado à desvalorização econômica e social que a profissão vem passando e por outro devido à dupla ou “tripla” jornada de trabalho feminina,:

*“É educar os seus alunos com determinação” (Professor 31anos, 2ª série).*

*“(...) ter vontade de querer passar alguns conteúdos que você assimilou durante toda a sua vida. É tentar mostrar o caminho, abrir a mente da pessoa para que (...) (ela) se desenvolva” (Professor 41anos, 3ª série).*

*“(...) a gente não ensina a ele (os alunos) só a ler e escrever (...) a gente dá a cartinha pra (sic) reivindicar os direitos como cidadão” (Professora 41anos, 2ª série).*

*“a população ainda precisa valorizar mais o nosso trabalho. Houve uma época em que professor era gente. Você pergunta se alguém quer ser professor e raramente (alguém) quer ser. É muito ‘desvalorizante’ economicamente e moral”(professora 33 anos, 4ª série).*

*“eles (a sociedade) não valorizam... eles não sabem valorizar” (Professor 41 anos, 3ª série).*

*“no magistério nós não somos tratados como uma pessoa que vai trabalhar com conhecimento. Somos tratados como quem vai cuidar das ‘vaquinhas’ que estão dentro do ‘brejinho’”(Professora 28 anos, pré-infantil).*

*“(...) o nível de educação é lá em baixo e ninguém respeita ninguém. O próprio Sistema Educacional deu muito crédito ao aluno e a questão da disciplina se atrapalhou” (Professor 41 anos, 3ª série).*

*“(...) a mulher tá (sic) mais estressada. Ela chega do trabalho aí vai cuidar disso, daquilo. Meu caso mesmo, eu ainda vou cuidar, arrumo tempo (para) (...) meu filho (que) ainda quer que eu brinque, que leiam estória, que conte, que eu ensine tarefa (a ele), eu ainda vou pra cozinha preparar a janta para o marido que vai fazer bico. Aí no outro dia eu tenho que estar linda buscar lá no fundo energia pra sala de aula (...)” (Professora 41anos, 2ª série).*

*“(...) sofrimento por três turnos de trabalho (...) às vezes a própria vida amorosa está prejudicada por conta do desgaste físico que é muito grande. Você trabalha de manhã, de tarde, de noite (...)” (Professor 41 anos, 4ª série).*

*“(...) a professora mulher (...) tem muito mais compromisso social em termos de família, casa, (...) cuidar dos outros, além do seu trabalho (...)” (Professor 41 anos, 3ª série).*

*“(...) a professora mulher (...) tem muito mais compromisso social em termos de família, casa, (...) cuidar dos outros, além do seu trabalho (...)” (Professor 41anos, 3ª série).*

Professores homens e professoras percebem o educar como desenvolvimento escolar e pessoal dos seus alunos, além de prepará-los para o exercício da cidadania.

No tocante ao sofrimento, este está relacionado à desvalorização econômica e social que a docência vem sofrendo no decorrer do tempo como anteriormente colocamos

considerando o estudo de Enguita (1991) o qual nos expõe como a docência fica entre a profissionalismo e proletarização acarretando em perdas salariais e como uma profissão com menos *status* social que outras.

Endossando essa representação de sofredor temos a questão de gênero. Pesquisadores já demonstraram que as mulheres entraram no mundo do trabalho acumulando as obrigações domésticas-familiares, enquanto que os homens estão, geralmente, “liberados” dessas tarefas, resultando para estes, apenas o trabalho na vida pública. Voltaremos a abordar esse tema posteriormente quando tratarmos de professores homens e professoras.

Também não se pode desconsiderar as representações sociais sobre a docência ancoradas nos aspectos religiosos como a doação. “*Aquele que faz com a alma, não pelo interesse (...)*” (*Professor 31 anos, 2ª série*).

As concepções sobre professor estariam, assim, compostas, de um lado, por competência e responsabilidade no educar a criança para ser um cidadão, ou seja, um compromisso político, por outro lado, pelo sofrimento relacionado desvalorização social e econômica, à dupla jornada de trabalho feminina e ainda pelo atributo doação, característica de natureza religiosa. Em suma, prevalecem características ancoradas na concepção de mulher. Ela se doa ao cuidado dos filhos e dos enfermos, o que faz supor que estas representações sociais seriam apreendidas também em outras atividades laborais, nas quais predomine o gênero feminino.

Uma melhor caracterização do conceito de professor, no entanto, pode ser obtida por meio das associações efetuadas pelos entrevistados sobre o bom e o mau-professor tendo em vista que delineiam os limites do referido conceito, nos seus aspectos “positivo” e “negativo”. O conteúdo do núcleo central relativo ao bom-professor é: *compromissado*,

*reciclar-se, responsável*, núcleo este que ganha sentido mais nítido quando contraposto a algumas verbalizações dos entrevistados:

*“O professor tem que ter um trabalho de assessoramento profissional porque todo momento é muito desgastante. Quando você quer o compromisso, quando você se compromete você se desgasta” (Professora 35 anos, 3ª série).*

*“(...) Professor precisa ser capacitado, tá (sic) faltando. Estão em falta conosco” (Professora 33anos, 2ª série).*

*“Ter responsabilidade, se dedicar ao máximo (...)” (Professor 41anos, 3ª série).*

Ser compromissado e responsável no seu fazer profissional caracteriza assim, o “bom-professor”, características que se materializa na busca por aperfeiçoamento, reciclagem na sua formação profissional.

Os elementos periféricos da representação social do “bom-professor” são: *formação do aluno, transmitir bem o conhecimento*, cujo significado é esclarecido nas falas obtidas:

*“(...) tem que estar preocupado com o futuro delas (das crianças)” (Professora 28 anos, Pré-infantil).*

*“(...) procurar entender como aquele grupo (de alunos) entende melhor dentro das técnicas, das metodologias da didática que a gente estudou ou deveria ter estudado” (Professor 40 anos, 4ª série).*

*“(...) receita para ser um bom professor: ele tem um pouco de mágico (...) quando transforma (...) (faz que o) conhecimento seja acessível às crianças (...)” (Professora 33anos, 2ª série).*

Analisando o conteúdo do núcleo central e os seus elementos periféricos sobre bom-professor, é possível observar que o núcleo central é constituído pelo compromisso profissional e pela responsabilidade com a sua profissão, o que pressupõe busca constante de aperfeiçoamento, enquanto os elementos periféricos acentuam o trato com os alunos. Então, o “bom-professor” é aquele que assume o compromisso de ser competente na formação do seu aluno, que envolve educação formal e formação do cidadão, e que tem



responsabilidade, reciclando-se para educar melhor. A obtenção do objetivo de “estar preocupado com o futuro do seu aluno” se caracteriza pela sua didática na formação desse aluno.

A elaboração do conteúdo do núcleo central relativo ao “mau-professor” é feita pela negação das características do “bom-professor”: *descompromissado, desqualificado, esquece a dialética do processo de ensino aprendizagem, irresponsável, só pensa no salário*, como pode ser observado nos excertos a seguir:

*“É aquela pessoa que não quer trabalhar com criança e está trabalhando porque é o jeito (...) não tem compromisso com a profissão” (Professora 28 anos, Pré-infantil).*

*“Aquele que não quer nada. Ele vem somente pra (sic) assinar o ponto (registro de assiduidade profissional)” (Professora 41anos, 2ª série).*

*“É aquele que não é cauteloso, não é persistente, (...) não á ativo, (...) não quer saber se o aluno tem dificuldades, porque o aluno tá (sic) faltando, (...) não aplica as atividades corretamente” (Professor 31anos, 2ª série).*

*“(...) um mercenário. Ele trabalha só por fins empregatícios (financeiro), não tem nenhuma visão de cidadão” (Professora 35 anos, 3ª série).*

*“É aquele que tem interesse financeiro de pegar o seu salário no final do mês” (Professor 41anos, 3ª série).*

Analisando estas associações com as verbalizações dos nossos entrevistados sobre professor, bom-professor e mau-professor, constata-se que o professor nas séries iniciais do Ensino Fundamental, homem ou mulher, é percebido como dotado das seguintes características: responsável com o seu aluno, cumprindo horários e conteúdo programático; tem compromisso com a formação de um indivíduo cidadão, que tenha consciência crítica e lute por seus direitos, contribuindo para a construção de um mundo “melhor”; é sofredor porque trabalha muito e ganha muito pouco. Seu objetivo é ver o aluno crescer, sendo importante que se recicle periodicamente. Este profissional tem que estar se atualizando, buscando sempre ser um profissional mais capacitado.

*“(...) como sargento eu ganhava seis vezes mais do que professor. Me lasquei não foi? (ganhava) na questão financeira, na questão (de) ser homem, de fazer história, de está participando da história é muito mais gratificante, não tenha dúvidas” (Professor 41anos, 4ª série).*

*“É uma coisa boa, uma coisa gostosa, com muita responsabilidade (e) também muita, dor, muito sofrimento” (Professora 41anos, 2ª série).*

*“(...) fico na educação, mas invisto na formação mestrado, doutorado, ou para tudo e vou fazer vestibular para direito (...)” (Professor 41anos, 4ª série).*

Percebemos uma consonância entre as representações sociais evocadas acima e as representações sociais captadas no estudo de Almeida e Costa, (1998) ao analisarem a construção do conceito de “bom-professor” sobre sua prática pedagógica. As autoras expõem que dentre outras características o “bom-professor é responsável, competente, (...) acredita na mudança, (...) não é acomodado” (1998: 263).

Outro estudo que também corrobora com as representações sociais sobre professor aqui apresentadas é o de Weber (1996). Esta autora ao estudar o professorado e seu papel na educação expõe que

*“a concepção de docência ao mesmo tempo em que remete à vocação ou ao sacerdócio, ou ao amor, visto como dimensão necessariamente presente na atividade de ensino, inclui o domínio de conteúdos e o desenvolvimento de competências específicas, o que requer elevados níveis de formação e atualização constante” (1996: 89).*

Constatamos, entretanto, que o conteúdo do núcleo central das representações sociais sobre o professor formuladas pelos entrevistados concentra-se em características relacionadas ao fazer institucional, o que o diferencia daquele apreendido pela autora mencionada, que inclui atributos relativos a carinho, amor, vocação, características associadas ao gênero feminino.

Esta diferenciação poderia ser decorrente do restrito número de homens no estudo de Weber (1996: 58), o que levou a autora a não referir possíveis distinções de gênero em relação à definição de professor.

Ao analisar a estrutura das representações sociais sobre professor, seu núcleo central e elementos periféricos, não encontramos essas características relacionadas ao gênero feminino como compondo o núcleo central, mas estando próximas a este, fazendo parte dos elementos periféricos: *amigo da criança, educador, formação de cidadão, parente, trabalha muito*.

Visando apreender a percepção do profissional e o gênero feminino solicitamos aos entrevistados que dessem conselhos a professora–mulher<sup>13</sup>, conselho este que é resumido nas palavras de uma professora:

*“(...) ame as crianças! Se você não tem paciência não vá trabalhar com elas, porque é muito difícil” (Professora 33 anos, 2ª série).*

Como o conteúdo do núcleo central indica se uma representação social foi alterada ou não (Abric, 1998), podemos argumentar que houve alguma mudança no significado de professor, pois se antes faziam parte do seu núcleo central os atributos femininos, agora esses atributos foram apresentados como elementos periféricos, ainda próximos, é verdade,

---

<sup>13</sup> Está redundante falar em professora mulher, mas foi proposital devido a estrutura de nossa língua portuguesa. Por exemplo, a palavra professor no seu cotidiano também pode ser genérica utilizada tanto para a mulher como para o homem, assim como no seu plural é o masculino que prevalece; dessa maneira quando falamos ou escrevemos professores pode ser um grupo composto apenas por homens ou pode ser um grupo misto de professores e professoras, por isso, optamos em fazer as perguntas utilizando *professora mulher* e *professor homem*.

do núcleo central. Esta modificação foi percebida somente quando abordamos os entrevistados sobre o conceito geral de professor, pois quando lhe era solicitado falar sobre a professora-mulher os atributos relacionados ao gênero feminino voltaram a ter relevo.

- *Professora - mulher*

As associações dos entrevistados (homens e mulheres) sobre a professora-mulher, analisadas em conjunto com as verbalizações pelo Evoc compõem o seguinte núcleo central: *família, mulher, não depende de sexo, tia, trabalha muito*.

*“(...) (as mulheres) se identificam mais, (...) (é) o seu lado maternal, principalmente no primário (Ensino Fundamental)” (Professor 41anos, 2ª série).*

*“(...) acho a mulher (...) mais paciente que o homem até por causa da maternidade que a gente já tem na gente, interiormente” (Professora 33anos, 2ª série).*

*“(...) a mulher já vai com aquele dom de mãe mesmo (...) quando não é mãe ainda, mas tem aquele dom” (Professor 31anos, 2ª série).*

*“(...) acho que (não tem diferença) nem homem nem mulher. Depende da pessoa, do grau de percepção, sensibilidade de cada um. (...) às vezes a gente vê o pai mais cuidadoso com o menino do que a mãe. Tem mãe às vezes que não (...) é educada pra (sic) ser mãe” (Professor 40 anos, 4ª série).*

*“(...) é a mesma coisa pra (sic) ambos (homens e mulheres)” (Professor 41anos, 3ª série).*

*“(...) não deveria trabalhar mais de quatro horas por dia. (...) ser mulher, mãe e professora trabalha três turnos” (Professor 41anos, 4ª série).*

*“(...) se tiver uma profissão que você (mulher) ganhe mais e trabalhe menos, escolha ela” (professora 28 anos, Pré-escolar).*

Como já reiteradamente exposto por tantos estudiosos da docência e gênero no que se refere a feminização do magistério, constatou-se a mesma tendência nas verbalizações e associações de se referirem à professora-mulher como tendo mais habilidade para cuidarem das crianças, serem as mães, tias, bem como de se sacrificar (dupla jornada de trabalho).

Desse modo, persiste a concepção de professora mulher caracterizada pela doação e sacerdócio. A boa professora não prioriza remuneração, pois se o seu salário vier em primeiro lugar, será considerada “mercenária”, má-professora.

Vala ressaltar que o conteúdo dos elementos periféricos mais próximos do núcleo central sobre professora-mulher está composto por: *amor, jeito com criança, meiguice e mãe*, indicando a persistência na concepção de professora de atributos à mulher.

Apesar disso, um conteúdo do núcleo central sobre a professora mulher diz respeito à expressão: *não depende de sexo*, o que pode significar mudanças decorrentes da própria presença de homens no exercício de atividades docentes nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

- *Professor-Homem*

O conteúdo do núcleo central da representação social sobre professor-homem é o seguinte: *pai, têm vergonha, é mais rígido*.

“(…) *ser o segundo pai, segundo amigo*” (professor 31anos, 2ª série).

“(…) *às vezes até eles (os alunos) pensam que (você) é pai*” (Professor 41anos, 3ª série).

“(…) *nós temos (que) quebrar essa mística (de) (...) encontrar um homem na sala de aula de primeira à quarta série, mas a partir do momento que vai*

*trabalhando, então elas (as mulheres) vão vendo que não é só para elas (as mulheres)” (Professora 33anos, 2ª série).*

*“(…) porque é o que ocorre (…) a sociedade, (…) se conscientiza que o curso de magistério é só para mulher. Por isso que você vai na (sic) (à) escola hoje e 90% dos alunos (de magistério) é tudo mulher. Estão deixando de lado que o homem também pode exercer” (Professor 31anos, 2ª série).*

*“(…) há a questão do preconceito que ainda tá (sic) embutido em algumas pessoas” (Professor 41anos, 3ª série).*

*“(…) é o preconceito entre os próprios homens: ‘eu pra (sic) ensinar, não sei o que..., só com mulher na sala’. (...), mas não é por aí (...). Essa coisa (de homens estudantes) de magistério faz pouco tempo” (Professor 31anos, 2ª série).*

*“(…) geralmente o homem tem um preconceito muito grande (...) (em) trabalhar com crianças, até dentro de casa mesmo (eles) têm um pouco de dificuldade em lidar com os próprios filhos. Imagine lidar com os filhos dos outros. Então o homem é um ser complicado. No Brasil principalmente o homem é muito preconceituoso, muito! Não sei nem o que lhe diga. Está mudando! (...) A gente vê os homens aí em profissões que antigamente eram ditas profissões femininas: ator que seria (uma) profissão relacionada às artes artísticas, e professor também. Um exemplo disso (...) (foi) o concurso que entrou, no ano passado, os professores homens” (Professor 23 anos, 1ª série).*

*“(…) eles (os alunos) tendem (a) ficar mais apreensivos do que com a professora. (...) acostumados com aquela visão da tia que é mais carinho (...) se perde(m), mistura(m) as coisas. Não sabe(m) distinguir responsabilidade de sala de aula e a amizade do professor” (Professor 41anos, 3ª série).*

*“(…) no campo profissional, (...) a presença dele (homem) (...) (traz) a questão da disciplina (...) de comportamento” (Professor 31anos, 2ª série).*

*“Professor homem lembra mais autoridade” (Professora 33 anos, 2ª série).*

Os professores ao associarem a concepção de professor homem à figura paterna realizaram um processo de objetivação. Vejamos como Vala define este processo:

*“a objetivação diz respeito à forma como se organizam os elementos constituintes da representação e ao percurso através do qual tais elementos*

*adquirem materialidade e se tornam expressões de uma realidade pensada como natural” (2000: 465)*

Para este autor, inspirado em Moscovici, a objetivação se realiza envolvendo três momentos: construção seletiva, esquematização, naturalização. Desse modo, um aspecto ganha destaque e organiza os demais e finda por perder a sua origem.

Considerando que na nossa sociedade, a concepção de pai é a de ser provedor financeiro e da moral da família, quando os professores se identificam com a figura paterna estariam objetivando esse “novo” campo profissional como forma de paternidade moral. Com efeito, os alunos desses professores não são seus filhos e, portanto, não são por eles sustentados. Os professores homens se sentem responsáveis pela formação desse aluno como provedores morais das crianças que eles estão ajudando a educar.

Essa concepção de provedor moral, certamente, foi possível pelo fato de os professores destacarem o relacionamento homem adulto se relacionando com crianças, experiência que remete à relação pai-filho que é, ou já foi, uma relação adulto-criança.

Desse modo, mesmo que indicando mudanças, a imagem de professor pai se ancora ainda em relações de caráter familiar, acrescentando a dimensão masculina ao que anteriormente era predominantemente feminino. A relação professor-aluno se naturaliza, assim, como relação de parentesco.

Um outro campo de estudo que analisa essa naturalização, num outro viés, é a produção teórica sobre gênero e masculinidade. Para os autores desta vertente, tanto a feminilidade como a masculinidade são construções sócio-culturais e históricas sobre os corpos sexuados (Connell, 1995, 1998; Kimmel, 1992, 1998; Scott, 1996) e essas construções são internalizadas pelos indivíduos a ponto de não mais serem vistas como construções históricas, mas sim, como algo “natural” em oposições binárias (Scott, 1996).

Bourdieu, ao fazer um estudo do mundo dos cabilas da Argélia, focaliza como esses indivíduos vão categorizando o mundo ao seu redor nos seus aspectos subjetivos e objetivos. O autor afirma que

*“a divisão dos gêneros está inscrita na ordem social das coisas, a divisão dos dias, do calendário de atividades rurais, de espaço, bem como a oposição entre casa e a assembléia, todas essas divisões objetivas se vêem inscritas nos corpos, na forma de disposições, e se tornam princípios subjetivos de visão, categorias cognitivas através das quais os indivíduos vêem e constroem o mundo como realidade significativa, viva. Tendo se originado do mundo, tais esquemas de percepção estão de acordo com a ordem objetiva das coisas e nos inclinam a tomar o mundo como dado. Essa concordância espontânea entre as estruturas sociais e as estruturas cognitivas – quando ocorre – é a base da experiência dóxica da dominação masculina como inscrita na natureza das coisas, invisível, não questionada”* (1998: 1998)

A partir dessas concepções teóricas que demonstram ser as construções sociais naturalizadas por meio de um processo cognitivo, pode-se entender por que os homens recorreriam às relações familiares como estratégia para evitar a discriminação no exercício da docência elementar.

A relação professor homem e criança é uma ligação não sancionada socialmente ao gênero masculino. Por várias razões. A primeira, diz respeito à docência ser um espaço associado ao gênero feminino pelos motivos que já foram expostos. Dentre eles, temos o cuidar da criança que é tradicionalmente vinculado à mulher. A habilidade em cuidar da criança seria um “dom” com o qual que as mulheres nascem. Mesmo que elas ainda não sejam ou venham a ser mães, elas são vistas como mais competentes que os homens além de não oferecerem perigo, pois elas são mulher-mãe-cuidadora (Cruz, 1998).

A segunda se refere à desconfiança da relação homem adulto-criança, aspecto analisado em estudos como os de Cruz, (1998); Fonseca, (1998) e Medrado, (1998).



Considerando as peculiaridades de cada pesquisa, Cruz estuda homens na creche, ou seja, um campo de trabalho tradicionalmente não masculino. Fonseca investiga pais adolescentes destacando a existência de uma recusa social no reconhecimento que alguns adolescentes se tornaram pais. Para este autor, “(...) o filho é percebido, em nossa sociedade como ‘sendo da mãe’, e o(a) adolescente é principalmente reconhecido(a) como filho(a)” (1998: 187).

Medrado (1998: 152), por sua vez, estuda como a relação de cuidado entre pai e filho é veiculada pela mídia. Este autor, fazendo uma analogia ao dito popular “*Levo papai no bolso e mamãe no coração*”, expõe que na nossa cultura ocidental contemporânea as atribuições de papéis parentais são distintas para cada gênero, cabendo à mãe ser a provedora afetiva e “naturalmente” “cuidadora” da prole. Seria à mãe o coração (suprir afetivamente) e ao pai o bolso (suprir material e moralmente a família).

Este autor (op.cit) selecionou 26 comerciais de televisão tendo como critério o tema cuidado. Ele os analisa indicando que na maioria dos comerciais as mães aparecem como figura principal na interação baseada no afeto e no cuidado com os filhos, ao passo que os pais, protagonistas apenas em quatro comerciais, interagem com filhos no tocante à educação moral e à garantia da segurança financeira para o filho.

As atribuições parentais são engendradas num processo histórico e conjuntural. Ou seja, mãe e pai não têm o mesmo significado para qualquer cultura nem no decorrer do tempo de uma mesma cultura, como alega Parrini:

*“Os estudos antropológicos e históricos permitem visualizar a variabilidade histórica cultural da paternidade e seu caráter construído, ligado a determinados contextos políticos, econômicos, sociais; assim como a certas configurações simbólicas e imaginárias. A paternidade será construída de maneiras específicas em cada sociedade, em um momento histórico dado e será afetada pelos processos sócio-culturais que se desenvolvam em tais momentos” (2000: 70).*

Corroborando com o argumentado acima, Medrado expõe como percebe, por meio de comerciais televisivos, o afeto paterno na nossa cultura:

*“O ‘afeto paterno’ aparece, metaforicamente na relação entre os personagens masculinos adultos e animais de estimação. Em dois comerciais (do cigarro Marlboro e da ração para cães Pedigree Champs) aparecem homens adultos cuidando afetuosamente de animais, garantindo não apenas sua alimentação, mas inclusive tratando de enfermidades e favorecendo seu desenvolvimento com carinho e atenção” (1998: 153).*

Medrado ainda nos chama a atenção para uma certa semelhança entre estes comerciais e os das mães cuidando de sua prole.

*“É interessante notar a estrutura cênica de um deles, do cigarro Marlboro, em que a composição da música, texto, e imagens apresentam, inclusive, uma certa semelhança com os comerciais em que as mães cuidam das crianças” (op. cit).*

O que estes três estudos enfocam diz respeito à tensão social vivenciada pelo homem adulto cuidando de criança, seja no seu trabalho, seja na família. Esta tensão é vinculada à preocupação de abuso sexual por parte desses homens às crianças:

*“(...) o medo manifestado pela presença de homens na creche e também no cuidado de crianças na família, parece estar relacionado a uma concepção da sexualidade masculina como algo incontrolável” (Cruz, 1998: 244).*

Assim, segundo esta autora, existe uma representação social da sexualidade masculina como incontrolável. A sexualidade do homem seria concebida de maneira hiperdimensionada, levando-o a fazer sexo a qualquer momento, em qualquer situação.

A este respeito podemos considerar, como exemplo, algumas falas de nossos entrevistados:

*“(...) já pensou chegar uma mãe de aluno aqui (na escola) o professor (homem) tá (sic) com alguma criança no colo? Principalmente, depois que a gente vê tanto coisa (violência sexual) nos jornais” (Professora 35 anos, 3ª série).*

*“(...) A educação infantil (...) é muito mais entregue à professora mulher do que ao professor (homem). Eu particularmente já (...) (sofri) discriminação e*

*não me entregaram as salas (turmas) de menor idade (a pré-escolar 1 e 2 com alunos de quatro à cinco anos e a educação infantil com alunos de seis anos), porque inclusive (...) falam aos corredores que a assistente de direção da escola chegou (dizer) para um funcionário que provavelmente não me entregaria a sala (com os alunos menores) pelo fato de (...) ser homem(...), embora eu seja pai e cuide de uma criança de dois anos de idade. Portanto, 'xixi' e 'cocô' não (...) (são) problemas pra (sic) mim. (...)nessas séries, infelizmente, quando uma criança precisa ir ao sanitário, ela precisa de cuidados (...) (como) não contamos com uma assistente na sala de aula, normalmente, a professora é quem acaba dirigindo o trabalho (fazendo a higiene das crianças. Então, por conta disso (...) eu sofri discriminação ” (Professor 42anos, 2ª série).*

*“(...) é uma sociedade machista (...) e quando eu digo machista, (...) é o homem em relação à mulher e a mulher em relação ao homem. Então o que aconteceu cuidar de criança é coisa de mulher” (...) (Professor 41anos, 4ª série).*

Enfocando ainda esta tensão vivenciada pelo homem na sua relação com o cuidado infantil, os autores dos três estudos, já referidos aqui, afirmam que esta tensão é percebida tanto no campo profissional como no grupo familiar. A tensão decorre da suposta identificação desse homem que cuida de criança como sendo homossexual.

*“(...) a sociedade tem mania de (...) (dizer) aquilo que acha (...) certo. Tem até homens que dizem: ‘(...) homem no primário é baitola (homossexual)’” (Professor 31anos, 2ª série).*

Cruz alega que a homossexualidade é percebida como uma outra ameaça masculina na creche, além do abuso sexual. “(...) o homossexual, é negado, representa a inadequação, porque tem comportamento ou características consideradas femininas, fugindo do que é considerado um masculino ‘normal’” (1998: 245-246).

Esta constatação de Cruz nos remete a Kimmel (1998), entre outros, sobre a construção da masculinidade hegemônica que é engendrada na negação do que seja associado ao feminino e do que seja associado às masculinidades subalternas como raça/etnia, opção

sexual, classe social. No caso de nossos entrevistados, a saída para os professores homens foi ancorar a sua participação na docência elementar (relação de cuidado adulto-criança) à imagem do pai, como já citamos.

Entretanto, autores como Carvalho, no seu estudo intitulado *No Coração da Sala de Aula: Gênero e Trabalho nas Séries Iniciais* (1999), mostra, que embora a relação homem adulto-criança seja estigmatizada, quando envolve cuidado infantil pode ter uma dimensão afetiva.

Desta maneira, a referida autora, indo um pouco na contra-mão de vários estudos que criticam a relação professor-aluno como uma relação de parentesco porque caracterizada pelo cuidado e afetividade, considera a relação professor-aluno uma relação profissional, que inclui a afetividade como parte do cuidado, contribuindo, inclusive, para melhorar o processo educacional.

No entanto, se de um lado a professora se identifica com as mães, mães-espirituais, tias e os professores homens associam a sua prática docente à figura paterna, há que admitir que esse processo consiste numa estratégia de atualização do modelo da masculinidade hegemônica.

Assim, é permeado por esse modelo que “(...) a 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” (Carvalho,1998: 415). Desta maneira, continua Carvalho, se um professor ministrasse aulas na primeira série, isso seria “natural”, e o jardim da infância seria para as mulheres, se o professor ensinasse no jardim de infância, então, o berçário seria um campo de atuação feminino e assim por diante.

Nesse contexto, algumas perguntas sobre a presença masculina nas séries iniciais do Ensino Fundamental feitas no início do estudo deverão ser recordadas.

- *Uma forma de resgate do espaço masculino?*

Considerando os dados sobre o magistério masculino na Educação Básica, parece estar ocorrendo, no Brasil, um resgate desse território “perdido”. Um resgate que se caracterizaria pela participação comum dos dois gêneros (masculino e feminino) na docência dos anos iniciais à semelhança do que já acontece de quinta à oitava série do Ensino Fundamental. No entanto, isso não significa menosprezar as diferenças hierárquicas dentro de cada gênero e entre os gêneros, nem pretender que o magistério masculino nas séries iniciais do Ensino Fundamental esteja livre de tensões.

- *Um processo de re-significação da atividade do magistério nesse nível de ensino?*

Consideramos que sim, se pensarmos no conteúdo do núcleo central das representações sociais sobre professor, professor-homem e professora-mulher, conforme já demonstramos.

As representações sociais sobre professor o caracterizam como uma atividade profissional relacionada a práticas institucionais como, por exemplo, compromisso, responsabilidade e se reciclar. Por outra parte, as representações sociais tanto do professor-homem como da professora-mulher são atravessadas pelas construções sociais sobre masculino e feminino. Desse modo, não temos a docência elementar apenas como sinônimo de mães, tias, amor. Temos, também, representações sociais que associam o magistério à figura do pai, segundo pai, disciplinador.

- *Uma forma de ratificar a natureza feminina desse trabalho, onde os professores homens podem se identificar com práticas pedagógicas associadas ao gênero feminino?*

Apoiando-nos nas respostas dadas às duas perguntas anteriores, afirmamos que não. Desta maneira, o que caracterizaria o movimento dos professores homens seriam estratégias de atualização do modelo de masculinidade hegemônica e não mera confirmação do espaço da docência como sendo de “natureza” feminina. O recurso à figura paterna, até porque são casados e têm filhos, seria uma forma de evitar serem identificados com pedófilos ou homossexuais, re-significando, assim, a docência.

Assim sendo, casados e pais, eles podem ser identificados como heterossexuais ganhando respeitabilidade, pois, pai pode brincar e educar “seu filho”.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo focalizou a docência elementar exercida por indivíduos que integram este grupo profissional, ou seja, professores homens e mulheres, investigando as construções de sentidos nas práticas docentes recortadas pelo gênero, a partir de suas representações sociais suscitadas por meio de livres-associações e entrevistas.

A análise dos dados recolhidos permitiu caracterizar a estrutura das representações sociais sobre o magistério quanto ao seu núcleo central e elementos periféricos e apreender

mudanças nas representações sociais sobre o professor. Verificamos que a produção acadêmica tem demonstrado ser o magistério dos anos iniciais não somente um campo profissional do gênero feminino, mas também associado ao trabalho de mulher tendo em vista implicar uma relação adulto-criança, caracterizada pelo cuidado infantil.

Esta relação de cuidado infantil quando exercida pelo homem-adulto é geralmente estigmatizada. O entendimento dessa relação estigmatizada decorre do fato do magistério elementar ser uma atividade de mulheres e para mulheres. Desta forma, a heterossexualidade deste professor é questionada, por ele se encontrar realizando tarefas “femininas”, ou seja, o cuidado infantil. Por outro lado, representações que hiperdimensionam o apetite sexual masculino, caracterizando o homem, como dotado de um apetite sexual insaciável, fazendo-no ser visto com desconfiança pela sociedade relacionando-o à pedofilia.

O exercício da docência elementar por homens, desta maneira, é atravessado por tensões sobre a homossexualidade e a pedofilia. Como saída para não serem identificados como homossexuais e pedófilos e estratégia de atualização da masculinidade hegemônica, os professores homens se associam à figura paterna.

Os professores ao se identificarem com a figura paterna estariam implicitamente confirmando a sua heterossexualidade expressa pelo seu status de casados e de pais, exercem, assim as suas atividades nas séries iniciais do Ensino Fundamental, como provedores morais dos seus alunos, que são identificados como “filhos”.

Assim, a presença masculina nas séries iniciais do Ensino Fundamental parece re-significar este campo de trabalho. Agora temos não apenas as professoras como mães espirituais, mas também os professores como pais morais no trato com as crianças.

Nesse processo a afetividade anteriormente vinculada a relações de parentesco e de maternagem, se estendem à “paternagem”, passando a caracterizar a relação profissional professor adulto-criança como uma relação de cuidado da qual faz parte a afetividade, transformada em elemento de desenvolvimento educacional dos alunos.

Desse modo, este estudo sobre as representações sociais do mundo da docência elementar atravessado pelos gêneros permite observar uma atualização da concepção de professor.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, Jean C. - *Pratiques Sociales et Représentations* – Paris: PUF, 1992, pp.01-19.

\_\_\_\_\_. “A Abordagem Estrutural das Representações Sociais” in Antonia Moreira e Denize Oliveira (orgs.) *Estudos Interdisciplinares de Representação Social*. Goiânia: AB, 1998, pp. 27-38.

ALEXANDER, J. “O Novo Movimento Teórico” *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. ANPOCS, nº 4, 1987, pp.5-28.

AGUIAR, Neuma. *Gênero e Ciências Humanas: Desafio às Ciências desde a Perspectiva das Mulheres*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

ALMEIDA, Ângela M<sup>a</sup>. e COSTA, Wilse A. “A Construção Social do Conceito de Bom Professor” in Antônia Moreira e Denize Oliveira (orgs.) *Estudos Interdisciplinares de Representação Social*. Goiânia: AB, 1998, pp. 251-269.



ANDRADE, M<sup>a</sup> A. A. “A Identidade como Representação e a Representação da Identidade” in Antônia Moreira e Denize Oliveira (orgs.) *Estudos Interdisciplinares de Representação Social*. Goiânia: AB, 1998, pp. 141-149.

ANDRÉ, Marli e LÜDKE, Menga. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

BABBIE, Earl, R. *The Practice of Social Research*. California: Wadsworth, 1979.

BADINTER, Elisabeth. *XY: Sobre a Identidade Masculina*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BARBIERI, Teresita. “Sobre la categoria genero: Una Introducción Teórico- Metodologica” in Sandra Azeredo e Verena Stolcke (coords.). *Direitos Reprodutivos*. São Paulo: FCC/DPE, 1991, pp. 25-45.

BELOTTI, Elena G. *Educar para a Submissão: O descondicionalismo da Mulher*. Petrópolis: Vozes, 1975.

BERGER, Peter L. e LUCKMANN, Thomas. *A Construção Social da Realidade*. Ed.:19<sup>a</sup>. Petrópolis: Vozes, 2000.

BOURDIEU, Pierre. *A Dominação Masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

\_\_\_\_\_ *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.

\_\_\_\_\_ “Conferência do Prêmio Goffman: A Dominação Masculina Revisitada” in LINS, Daniel (org). *A Dominação Masculina Revisitada*. Campinas: Papirus, 1998, pp.11-27.

BOUDON, Raymond e BOURRICAUD, François. *Dicionário Crítico de Sociologia*. São Paulo: Atica. 2000.

BRUSCHINI, Cristina. “O Trabalho da Mulher no Brasil: Tendências Recentes” in Heleieth I.B.Saffioti e Mônica Munhoz-Vargas (orgs.). *Mulher Brasileira é Assim*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1994.

BURIN, Mabel e MELER, Irene. Gênero: “Una Herramienta Teórica para el Estudio de la Subjetividad Masculina” in *Varones: Gênero e Subjetividad Masculina*. Barcelona: Paidós, 2000, pp. 21-69.

CARVALHO, M. Pinto. *No Coração da Sala de Aula: Gênero e Trabalho Docente nas Séries Iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.

\_\_\_\_\_ “Vozes Masculinas Numa Profissão Feminina” in *Estudos Feministas*, FCS/UFRS. n° 2: 1998, pp. 406-422.

CONNELL, Robert W. “Políticas da Masculinidade” in *Educação e Sociedade*. 1995, pp. 187-206.

\_\_\_\_\_ “El Imperialismo y el Cuerpo de los Hombres” in Tereza Valdés e José Olavarria (eds). *Masculinidad y Equidad de Género en América Latina*. Santiago:1998, pp. 76-89.

COSTA, Wilse. A. *A Construção Social do Conceito de Bom Professor*. Cuiabá:UFMT (Dissertação de Mestrado), 1998.

CRUZ, Elizabete, F. “Quem Leva o Nenê e a Bolsa?: O Masculino na Creche”. in Margareth Arilha; Sandra Unbehaum e Benedito Medrado. (orgs). *Homens e Masculinidades*. São Paulo: Editora 34, 1998, pp. 235-255.

DUBAR, Claude. *A Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto, 1997.

DURKHEIM, Émile. *Sociologia e Filosofia*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1970.

ENGUITA, Mariano F. “A ambigüidade da Docência: entre o Profissionalismo e a Proletarização”. *Teoria e Educação*, vol. 4: 1991, pp. 41-61.

FARR, Robert M. “Representações Sociais: A teoria e sua História” in Pedrinho Guareschi e Sandra Jovechelovitch (orgs). *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1994, pp.31-59.

FERREIRA, Andréa T. B. *A Docência Elementar: Nos Limites de Uma Territorialidade Feminina?* Recife: Universidade Federal de Pernambuco (Dissertação de Mestrado), 1996.

FONSECA, Jorge L.C.L “Paternidade Adolescente: Da Investigação à Intervenção” in Margareth; Arilha; Sandra Unbehaum e Benedito Medrado. (orgs). *Homens e Masculinidades*. São Paulo: Editora 34, 1998, pp. 185-214.

\_\_\_\_\_ *Docência Uma Profissão?* Recife. UFPE, (Monografia de Conclusão do curso de Psicologia), 1993.

FONSECA, Claudia. “Uma Genealogia de Gênero” *Revista de Antropologia*. UFPE. Vol. 1 n° 2, 1996

FREIDSON, Eliot. *Renascimento do Profissionalismo*. São Paulo: Edusp, 1998.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_ *História da Sexualidade*. 12a ed., Rio de Janeiro: Graal, 1997.

GARCIA, Mara S. “Conhecer o Homem a partir do Gênero e para além do Gênero” in Margareth; Arilha; Sandra Unbehaum e Benedito Medrado. (orgs). *Homens e Masculinidades*. São Paulo: Editora 34, 1998, pp. 31-51.

GALINDO, Wedna. *Estudo sobre Identidade Docente*. Recife: UFPE, (Monografia de Conclusão do curso de Psicologia), 1993.

GATTI, Bernardete A. *A Construção da Pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano, 2002.

GIL, Antônio. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1991.

\_\_\_\_\_ *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 1994.

GOMÁRIZ, Enrique. *Los estudios de Género y sus Fuentes Epistemológicas: Periodización y Perspectivas*. Santiago: Ediciones de Las Mujeres/ Isis Internacional, 1992, nº 17, pp.83-110.

GOUVEIA, Aparecida J. *Professoras de Amanhã: Um Estudo de Escolha Ocupacional*. São Paulo: Pioneira Editora, 1970.

HAGUETTE, Teresa M. F. *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Vozes, 1987.

HEILBORN, M<sup>a</sup> Luiza. E Carrara, Sérgio. “Em Cena, Os Homens...” *Estudos Feministas*. FCS/UFRS nº 2, 1998, pp. 370-374.

HEILBORN, M<sup>a</sup> Luiza. E SORJ, Bila. “Estudos de Gênero no Brasil” in Sérgio Micelli (org.) *O Que Ler na Ciência Social Brasileira (1970-1995) – Sociologia*. São Paulo: Sumaré / Brasília: ANPOCS-CAPES, 1999, p.183-221.

IZQUIERDO, M<sup>a</sup> Jesús. “Uso y Abuso Del Concepto de Género” in Mercedes Vilanova (comp.) *Pensar Las Diferencias*. Barcelona: Instituto Catalã de la Dona/ Universitat de Barcelona, 1994, pp.31-52.

JOVCHELOVITCH, Sandra. “Re(des)conbrindo o outro: Para um Entendimento da Alteridade na Teoria das Representações Sociais” in Ângela Arruda. *Representado a Alteridade*. Petrópolis: Vozes, 1998, pp. 69-82.

\_\_\_\_\_ “Vivendo a Vida com os Outros: Intersubjetividade, Espaço Público e Representações Sociais” in Pedrinho Guareschi e Sandra Jovchelovitch (orgs). *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1994, pp. 63-85.

JODELET, Denise. “La Representación Social: Fenómeno, Concepto y Teoría” in Serge Moscovici. *Psicología Social*. Barcelona: Paidós, 1986, pp. 469-506.

\_\_\_\_\_ “A Alteridade como Produto e Processo Psicossocial” in Ângela Arruda. *Representado a Alteridade*. Petrópolis: Vozes, 1998, pp. 47-68.

JOHNSON, Allan G. *Dicionário de Sociologia: Guia Prático da Linguagem Sociológica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

KIMMEL, Michael. *La Producción Teórica sobre la Masculinidad: Nuevos Aportes*. Santiago: Ediciones de las Mujeres/Isis Internacional, nº 17, 1992, pp.129-138.

\_\_\_\_\_ “Produção Simultânea de Masculinidades Hegemônicas e Subalternas” *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, nº 9, 1998, pp.103-117.

LIRA, Cátia. *A Prática do Serviço Social sob o olhar de quem a realiza*. Recife: UFPE, (dissertação de mestrado) 1996.

LOURO, Guacira L. *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MEDRADO, Benedito. “Homens na Arena do Cuidado Infantil: Imagens Veiculadas pela Mídia” in Margareth Arilha; Sandra Unbehaum e Benedito. (orgs). *Homens e Masculinidades*. São Paulo: Editora 34, 1998, pp.145-161.

MINAYO, Maria C. “O Conceito de Representações Sociais dentro da Sociologia Clássica in Pedrinho Guareschi e Sandra Jovchelovitch (Orgs.) *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1994, pp. 88-111.

NASCIMENTO, Pedro F. G. *Ser Homem ou Nada: Diversidade de Experiências e Estratégias de Atualização do Modelo Hegemônico da Masculinidade em Camaragibe/PE*. Recife. UFPE, (Dissertação de Mestrado) 1999.

NOLASCO, Sócrates. *O Mito da Masculinidade*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

\_\_\_\_\_ (org). *A Desconstrução do Masculino*. Rio de Janeiro, 1995.

NOVAES, M<sup>a</sup> C. de S. *Professora Primária: De Mestre à Tia*. São Paulo: Cortez, 1986.

NÓVOA, Antônio. “Para o Estudo Sócio-Histórico da Gênese e Desenvolvimento da Profissão Docente” *Teoria e Educação*. Porto Alegre, vol.4, 1991, pp.109-139.

OLIVEIRA, P. Oliveira. “Discurso Sobre a Masculinidade”. *Estudos Feministas*. FCS/UFERS nº 1, 1998, pp. 91-112.

\_\_\_\_\_ “Crises, Valores e Vivências da Masculinidade” in *Novos Estudos*. CEBRAP, Nº 56, 2000, pp. 89-110.

ORLANDI, Eni. *Análise de Discurso: Princípios & Procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

PARKER, Richard G. *Corpos, Prazeres e Paixões: A Cultura Sexual no Brasil Contemporâneo*. São Paulo: Best Seller, 1991.

PENIN, Sonia. *Cotidiano e Escola - A obra em Construção*. São Paulo: Cortez, 1989.

PEREIRA, Luiz. *A Escola Numa Área Metropolitana*. São Paulo: Pioneira Editora, 1967.

PERRINI, Rodrigo. “Los Poderes Del Padre: Paternidad y Subjetividad Masculina” in José Olivarría e Rodrigo Parrini (editores). *Masculinidad/es. Identidad, Sexualidad y Familia: Primer Encuentro de estudios de Masculinidad*. Santiago, 2000.

PERRUSI, Artur. *Imagens da Loucura - Representação Social da Doença Mental na Psiquiatria*. São Paulo: Cortez; Recife: Editora Universitária UFPE, 1995.

ROSEMBERG, Fúlvia. “A Educação de Mulheres Jovens e Adultas no Brasil” in Heleieth Saffioti e Mônica Munhoz-Vargas (orgs.). *Mulher Brasileira é Assim*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1994.

RUBIN, Gayle. *O Tráfico de Mulheres: Notas Sobre a “Economia Política” do Sexo*. Recife: SOS Corpo, 1993.

SÁ, Celso P. *A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais*. Rio de Janeiro: UERJ, 1998.

\_\_\_\_\_ *Núcleo Central das Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. *O Poder do Macho*. São Paulo: Moderna, 1996.

SANTOS, M<sup>a</sup> F. S. “Representação Social e Identidade” in Antônia Moreira e Denize Oliveira (orgs.) *Estudos Interdisciplinares de Representação Social*. Goiânia: AB, 1998, pp. 151-159.

SAPAROLLI, E. *Educador infantil: Uma ocupação de gênero feminino*. São Paulo: PUC (Dissertação de Mestrado), 1997.

SCOTT, Joan. *Gênero: Uma Categoria Útil de Análise Histórica*. Tradução: Chistine R. Dabat e Maria B. Ávila. Recife: SOS Corpo, 1996.

SILVA, Sérgio Luis. *Imagens de reconhecimento e de conflito: um estudo sociológico das representações sociais da política*. Recife: UFPE(dissertação de mestrado), 1997.

STOLLER, Robert J. *Masculinidade e Feminilidade: Apresentações do Gênero*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

TREVISAN, João S. *Seis Balas num Buraco Só: A crise do Masculino*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

VALA, Jorge. “Representações Sociais e Psicologia do Conhecimento Quotidiano” in Jorge Vala e M<sup>a</sup> B.Monteiro (orgs.) *Psicologia Social*. 2<sup>a</sup>ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000, pp. 457-502

VALE DE ALMEIDA. *Senhores de Si: Uma Interpretação Antropológica da Masculinidade*. Lisboa: Fim de Século, 1995.

WEBER, Silke. *O Professorado e o Papel da Educação na Sociedade*. Campinas: Papyrus, 1996.

## ANEXO 1

### ROTEIRO DAS LIVRES-ASSOCIAÇÕES

*O QUE LHE VEM À CABEÇA QUANDO VOCÊ ESCUTA A PALAVRA ...*

*Professor?*

*Professor- homem?*

*Professora- mulher?*

*Bom- professor?*

*Mau- professor?*

## **ANEXO 2**

### **ROTEIRO DAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS**

- *Perguntas de ordem mais objetivas:*

Identificação do candidato:

1. O que estudou (curso, ano de conclusão e onde estudou)?
  - 2º grau
  - 3º grau
2. Qual a sua religião?
3. Indique o nível de instrução dos seus pais e o do (da) cônjuge (se tiver).
4. Indique ramo de atividade em que trabalham (trabalhavam) pai, mãe, cônjuge.
5. Indique cargo, função ou posto desempenhado (ou que desempenham) por seu pai, sua mãe, pelo (pela) cônjuge e o descreva.
6. Caso tenha irmãos, indique pela ordem cronológica: sexo, idade, escolaridade, cargo ou função que exercem (exerceram).
7. Você que idade tem?
8. Desde quando ensina e qual a série que ensina?

- *Perguntas de ordem mais subjetivas:*

9. Seria possível reconstruir as diferentes experiências de trabalho que teve, indicando tipo, duração e importância para a vida profissional atual?
10. Que aspectos foram mais importantes para o que faz hoje?
11. Por que escolheu o curso de Formação para o Magistério?
12. Hoje as pessoas escolhem esse curso pelos mesmos motivos? Por quê?
13. E o curso universitário? Por que o escolheu?
14. As pessoas que fazem tal curso os escolhem por esses mesmos motivos? Por quê?
15. Para você, o que é ser professor (a)?
16. Ser professor (a) sempre significou isto? Por quê?
17. O que determinou tais mudanças?
18. Que perspectivas percebe para o(a) professor(a)? a curto prazo/ a longo prazo?
19. Seus colegas também pensam assim? Por quê?
20. E as outras pessoas, de modo geral, o que pensam?
21. Quem escolhe mais a profissão docente os homens ou as mulheres? Por quê?
22. E entre as camadas sociais, qual a que mais escolhe a profissão docente? Por quê?
23. Para você o que é ser um(a) “bom/boa” professor(a) de crianças de 6 à 10 anos?
24. Para você o que é ser um(a) “mau/má” professor(a) de crianças de 6 à 10 anos?
25. Que conselhos/recomendações você daria a uma mulher que pensa em ser professor de crianças?
26. Que conselhos/recomendações você daria a um homem que pensa em ser professor de crianças?
27. Para você quem entende mais o universo das crianças o homem ou a mulher? Por quê?
28. Na sua opinião o que é ser homem? Por quê?



29. Há vantagens ou desvantagens em ser homem? Quais são?
30. Na sua opinião o que é ser mulher? Por quê?
31. Há vantagens ou desvantagens em ser mulher?
32. Há alguma coisa que agente não falou antes que você quer colocar neste momento?

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA  
CURSO DE MESTRADO

**Magistério Masculino: (Re)Despertar Tardio da Docência**

**Marcelo Henrique G. de Miranda.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco, como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Silke Weber.

**Recife  
Fevereiro/2003**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA  
CURSO DE MESTRADO

**Magistério Masculino: (Re)Despertar Tardio da Docência**

**Marcelo Henrique G. de Miranda.**

**Orientadora: Silke Weber**

**Recife**

**Fevereiro/2003**

**Marcelo Henrique G. de Miranda.**

**Magistério Masculino: (Re)Despertar Tardio da Docência**

---

---

**Recife**  
**Fevereiro/2003**

**Magistério Masculino:**  
**(Re)Despertar Tardio da Docência**

À minha mãe e ao meu irmão Márcio, por me ensinar o sentido do amor.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	001
-----------------	-----

<b>1. A QUESTÃO DA PROFISSÃO.....</b>	<b>003</b>
1.1 Perspectivas Sociológicas no Estudo das Profissões.....	003
1.2 História e Representações da Atividade Docente.....	010
<b>2. GÊNERO.....</b>	<b>020</b>
2.1. Fazendo uma Retrospectiva.....	021
2.1.1. Gênero e Feminismo.....	023
2.1.2. O Conceito de Gênero.....	026
2.2. O Despertar sobre os Homens.....	035
2.2.1. Homens e Masculinidades.....	036
<b>3. CONSTRUÇÃO SOCIAL DA REALIDADE E DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL.....</b>	<b>045</b>
3.1. As Representações Sociais .....	047
3.1.2. Núcleo Central e Elementos Periféricos.....	052
<b>4. ASPECTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>057</b>
4.1. O Processo de Pesquisa.....	059
4.2. Seleção dos Entrevistados.....	066
<b>5. O MUNDO DA DOCÊNCIA.....</b>	<b>069</b>
5.1. Quem são os Professores Entrevistados.....	069
5.2. O Mundo da Docência Elementar.....	075
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>099</b>
<b>7. BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>101</b>
<b>8. ANEXOS.</b>	
8.1. Roteiro de Livres-Associações.....	107
8.2. Roteiro das Entrevistas Individuais.....	108

- 8.3. Livres-Associações sobre Professor (Núcleo Central e Elementos Periféricos)
- 8.4 Livres-Associações sobre Professor-Homem (Núcleo Central e Elementos Periféricos)
- 8.5 Livres-Associações sobre Professor-Mulher (Núcleo Central e Elementos Periféricos)
- 8.6 Livres-Associações sobre Bom-Professor (Núcleo Central e Elementos Periféricos)
- 8.7 Livres-Associações sobre Mau-Professor (Núcleo Central e Elementos Periféricos)

## **RESUMO**

Este estudo tem como objeto as representações sociais em torno da profissão docente e concomitantemente sobre as representações sociais de gênero, no que se refere à

identidade profissional desse grupo social. Dois conceitos nortearam este estudo. O primeiro, é o de Representações Sociais entendido como “teorias” do senso comum que são engendradas pelos indivíduos na sua interação social, influenciando, desse modo, concepções de mundo e práticas sociais, no nosso caso, práticas profissionais. O segundo é Masculinidade, compreendido como uma construção sócio-cultural e relacional com outras masculinidades e feminilidades sobre o corpo masculino. Sob estes dois marcos teóricos foram analisadas as associações e entrevistas realizadas com 10 professores que atuam no Ensino Fundamental da rede municipal da cidade do Recife. A análise das verbalizações permitiu confirmar a docência elementar como espaço associado às mulheres por lidarem com crianças, por serem mais sensíveis, enfim, por ancorarem a docência ao quadro de conhecimento já instituído sobre o gênero feminino. A docência constitui, assim, um campo profissional estigmatizado aos homens. Isto leva os professores a utilizarem como estratégia de atualização do modelo hegemônico de masculinidade representações sociais que se ancoram na figura paterna: “as crianças necessitam de um exemplo de homem”, sendo os professores o segundo pai, o tio.



“Encontrei hoje em ruas, separadamente, dois amigos meus que se haviam zangado um com o outro. Cada um me contou a narrativa de por que se haviam zangado. Cada um me disse a verdade. Cada um me contou as suas razões. Ambos tinham razão. Não era que um via uma coisa e outro outra, ou que um via um lado das coisas e outro um lado diferente. Não: cada um via as coisas exatamente como se haviam passado, cada um as via com um critério idêntico ao do outro, mas cada um via uma coisa diferente, e cada um, portanto, tinha razão.

Fiquei confuso desta dupla existência da verdade”.  
(Fernando Pessoa).

## AGRADECIMENTOS

A Silke Weber, pela orientação e dedicação com que me orientou e ajudou com suas pertinentes observações, na realização deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Sociologia que contribuíram na minha formação acadêmica.

Aos amigos: Almir, Ana Maria, Ricard, Liane, Aluisio, Paulo, Geraldo que sempre torceram por mim e estavam ao meu lado neste processo de socialização da vida.

Aos meus colegas: Cristiano, Emílio, Cybelle, Remo, Rosane, Keila, Wilma, Suzana, Ednilson, Cecília, Dayse, com quem dividi não apenas este processo de socialização acadêmica, mas importantes situações da minha vida pessoal.

A Fátima Santos e especialmente a Renata, que sempre foram tão carinhosas e prestativas ao me auxiliaram no entendimento do *software* Evoc.

A Sergio Ricardo, que sempre me ajudou na realização de deste estudo, incentivando-me nas horas difíceis.

A Alda Batista e Kátia Ramos, que sem o seu incentivo especial, estaria comprometida o meu ingresso no Mestrado.

## **ABSTRACT**

The point of this research are the social representations involved at teaching as a profession and specifically, the ones concerning gender, since this social group has a professional identity. It is based on two concepts. The first one is called Social Representations, which are “theories” in common that are acquired by ones at social interaction. This influences concepts of world and social practices (professional ones). The second one is called Masculinity, which can be understood as a social-cultural building, related to other masculinities and feminilities about a male body. Under these two theoretical approaches,

associations and interviews made with 10 teachers from municipal Elementary School in Recife of Brazil were analyzed. This analysis showed elementary teaching as a female profession, since they deal with children are more sensitive. Finally, women have a kind of natural feeling which lets them use their previous knowledge when teaching. Then, teaching becomes a stigma for men. This makes teachers use social representations based on paternal figures as an updating strategy of the masculinity model: “children need a man’s example”. Male teachers would be a second father, the uncle. Then, men would be diminishing prejudice against them, since they would be going what has not been socially designed for them.



