

Os professores do sexo masculino no ensino “primário”: um “corpo estranho” no cotidiano das escolas públicas do Rio de Janeiro (Brasil) e de Aveiro (Portugal)¹

Amanda Oliveira Rabelo

Resumo

Este artigo apresenta um estudo comparativo sobre o professor do sexo masculino que trabalha no ensino público “primário” do Rio de Janeiro (Brasil) e de Aveiro (Portugal). O que se pretende averiguar, fundamentalmente, são os motivos e as consequências da escolha profissional desses docentes que se enveredam por uma área tipicamente relacionada ao gênero feminino, uma associação tão forte que esses professores parecem um “corpo estranho” no cotidiano das escolas públicas “primárias”. Apontamos que a presença de professores do sexo masculino na docência do ensino “primário” é uma forma de inserir as questões de gênero na educação, mostrando que existem outros temas e outras vozes que ecoam nas escolas, ou seja, indivíduos capazes de exercer essa profissão independentemente do seu sexo.

Palavras-chave: gênero; escolha profissional; formação de professores.

¹ Este artigo contém algumas conclusões presentes na tese de doutorado “A figura masculina na docência do ensino primário: um ‘corpo estranho’ no cotidiano das escolas públicas ‘primárias’ do Rio de Janeiro-Brasil e Aveiro-Portugal” (Rabelo, 2008).

Abstract

Male teachers in elementary education: a "foreigner body" in public schools daily life of Rio de Janeiro (Brazil) and Aveiro (Portugal)

This paper presents a comparative study about male teachers who work in the elementary public schools in Rio de Janeiro (Brazil), and in Aveiro (Portugal). We intended, basically, to investigate the reasons and consequences of the professional choice of these teachers enrolled in an area which is typically regarded as woman's job; an association so strong that these teachers seem a "foreign body" in the daily lives of "primary" public schools. We demonstrate that the presence of male teachers teaching at "primary education" is a way of discussing gender issues in education. Also it shows that there are other issues and voices in the schools, as to say, there are individuals able to work in a profession regardless the gender.

Keywords: gender; professional choice; teacher training.

Introdução

Sabemos que historicamente algumas profissões se tornaram femininas por excelência. Obviamente, isso não aconteceu facilmente (sem manifestações contrárias), mas trouxe-lhes consequências. O ofício de professor primário foi um dos exemplos de profissões que foram feminizadas (Almeira, 1998), o que representou tanto uma perspectiva de "liberdade" e oportunidade de trabalho para muitas mulheres quanto uma desvalorização de *status* e salários.

Como alguns estudos apontam (Bertelli, 2006; Pincinato, 2004; Williams, 1995), para entendermos as desvantagens (e se existem vantagens) da mulher no mercado de trabalho, é essencial examinar as vantagens/desvantagens do homem. Nossa pesquisa centrou-se no esforço de compreender as motivações dos homens que escolhem a profissão de professor primário,² assim como as consequências de tal opção: facilidades, dificuldades e preconceitos que esses encontram por serem a minoria nesse segmento.

Ou seja, nosso objetivo foi entender por que os homens escolhem o magistério? Essa escolha é bem vista pelas pessoas do seu cotidiano ou é desvalorizada? Esses homens estão satisfeitos com a sua profissão ou ela serve como um trampolim para outras? A aptidão para o magistério depende do sexo? Eles são bem recebidos na sua profissão ou sofrem discriminações? Será que ganhamos algo com a existência ou ingresso de homens no magistério primário?

² Utilizaremos neste artigo o termo ensino "primário" de acordo com a Classificação Internacional Tipo da Educação da Unesco (Cite 1, 1997, citada por Eurydice, 2001) e como tentativa de usar um termo compreensível no Brasil e em Portugal (pois ele já foi utilizado em ambos os países) para designar o "1º ciclo do Ensino Básico (1º CEB)" – que é o nome dado em Portugal às quatro primeiras séries do ensino básico, no qual a criança entra aos seis anos de idade – e a "1ª fase do Ensino Fundamental" – utilizado no Brasil para designar as cinco primeiras séries do ensino fundamental, no qual a criança entra aos seis anos de idade.

Pesquisar a opção docente dos homens que ingressam no magistério público primário é importante porque a escola é o espaço de vivência e convivência educacional onde a maioria da população é socializada.³ Dessa forma, esta investigação se mostra relevante ao promover discussões centradas nas representações de gênero que rondam o campo profissional da docência, questionando a normalização do magistério enquanto profissão aliada a atributos considerados femininos, tendo como desafio desmistificar as representações preconceituosas de gênero que cercam os professores desse segmento.

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

A tese foi orientada pela abordagem de investigação narrativa, centrada no método qualitativo, para obter uma maior profundidade dos dados, e no quantitativo, com o fim de adquirir também dados mais gerais sobre a temática. A informação foi recolhida por meio de inquéritos por questionário e de entrevistas com professores “primários” do sexo masculino.

Ou seja, a metodologia que utilizamos para abarcar os nossos objetivos foi elaborada a partir de um conjunto dos processos. Dessa forma, não separamos os enfoques de investigação quantitativos e qualitativos, ao contrário, de acordo com a proposta de Sampieri *et al* (2006), preferimos um modelo multimodal e misto de investigação que converge tais enfoques aproveitando as suas vantagens.

Optamos por nos centrar em um método qualitativo para obter uma maior profundidade dos dados, porque consideramos que entre o indivíduo e o seu entorno há uma relação dinâmica, existindo um vínculo indissociável entre o subjetivo e o objetivo que não pode ser traduzido somente por números. No entanto, ao mesmo tempo, utilizamos a investigação quantitativa (com dados obtidos tanto em órgãos oficiais do Brasil e de Portugal quanto nos questionários que aplicamos) com o fim de adquirir também dados mais gerais sobre a temática.

Aproveitamos para explicar que esse recorte espacial foi tomado e escolhido como ponto central de discussões e comparações com o intuito de captar diferenças e semelhanças entre esses dois locais, nunca esquecendo da influência da colonização portuguesa sobre a cultura e a escola brasileira, mas também destacando as características locais como forma de perceber que caminhos diferentes podem ser traçados e dependem dos vários condicionantes a que eles são submetidos.

Realizamos entrevistas narrativas semiestruturadas com seis professores escolhidos ao acaso,⁴ dentre uma amostra de 209 docentes do ensino público que responderam anteriormente a um questionário

³ Em ambos os países este ensino é obrigatório, gratuito e oferecido pelo poder público. De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo de Portugal, o ensino no 1º CEB é globalizante, da responsabilidade de um professor único (monodocência), que pode ser coadjuvado em áreas especializadas. No Brasil, há muito tempo as quatro primeiras séries têm sido oferecidas por um só professor, continuando dessa forma até hoje tanto no ensino público quanto no particular (com exceções, pois algumas disciplinas costumam ser dadas por um professor/a a parte e em algumas escolas divide-se professor/a por disciplina).

⁴ Somente selecionando um por faixa etária de cada país.

objetivo e subjetivo⁵ – 60 do Distrito de Aveiro (Portugal) e 149 do Estado do Rio de Janeiro (Brasil).⁶ Tais dados permitiram a análise da informação obtida e forneceram dados mais amplos (pela categorização, apreciação e quantificação das estatísticas e dos discursos escritos provenientes dos questionários), assim como possibilitaram situar as informações em vivências (nas narrativas de entrevistados),⁷ analisando os significados presentes e a sua relação com a sociedade, as suas instituições e os seus enunciados. A combinação desses processos de recolha de dados/discursos possibilitou-nos fazer o confronto entre o geral e o local.

As entrevistas e os questionários distribuídos a esses professores do sexo masculino no ensino público primário do Brasil e de Portugal oferecem-nos pistas para que as discriminações de gênero possam ser superadas, para que tanto mulheres quanto homens não sejam alvo de discriminação no magistério e quiçá no mercado de trabalho como um todo. Portanto, passaremos a expor algumas das conclusões do nosso trabalho que foram possíveis com a análise dos nossos dados.

Motivações que levaram os homens a escolher a profissão de professor "primário" e consequências dessa escolha

Escolha profissional

Ao analisar os motivos da escolha profissional do homem pelo magistério primário, encontramos algumas particularidades desta investigação, pois, ao invés de serem mais influenciados por aspectos "extrínsecos" à profissão (como falta de opção, empregabilidade, melhor opção acessível, estabilidade, acesso mais rápido ao mercado de trabalho, entre outras), a maioria dos professores que inquirimos e entrevistamos, tanto em Aveiro – Portugal (AV-PT) quanto no Rio de Janeiro – Brasil (RJ-BR), tiveram uma maior motivação por fatores "intrínsecos" à docência (como gosto pela profissão, por ensinar, por querer mudar o mundo, por gostar de crianças, entre outras),⁸ o que contraria algumas referências acadêmicas sobre o assunto e as representações que circulam na sociedade de que os homens não gostam e não têm aptidão para lidar com crianças.

As narrativas dos nossos entrevistados, assim como as questões abertas respondidas pelos nossos inquiridos, demonstraram que os homens gostam de lidar com crianças e que a maioria escolheu essa profissão por afinidade e não porque essa foi a melhor opção possível. Mesmo assim, eles levam em conta a viabilidade da profissão, o que demarca que os professores não estão alheios às vicissitudes da vida e que as motivações estão interligadas, não sendo possível separá-las.

No entanto, alguns professores, que optaram pela docência por motivos extrínsecos a ela, depois passaram a gostar da profissão. O que também pode indicar que eles romperam as suas próprias representações de que o homem não é capaz de ensinar a crianças, por não ter os "dons

⁵ Que foi distribuído a todos os professores do sexo masculino do ensino público, sobre os quais obtivemos dados e autorização, de 32 agrupamentos do Distrito de Aveiro (Portugal) e de 41 prefeituras do Estado do Rio de Janeiro (Brasil).

⁶ Foram distribuídos 113 questionários em AV-PT e 328 no RJ-BR, o que equivale a uma taxa de retorno, respectivamente, de 53% e 45%.

⁷ Assim como as informações também permitiriam que as vivências pudessem ser analisadas no que têm de singular ou comum.

⁸ Utilizamos a expressão "fatores extrínsecos e intrínsecos" para a escolha profissional de acordo com a obra de Jesus (2002).

maternos naturais". O problema maior está nos professores que não passaram a gostar da profissão, pois, como afirma Paulo Freire (1997), para ser professor é preciso gostar do que faz, até porque ressaltamos que o mal-estar docente pode levar à perda de qualidade na educação (conforme afirma Esteve, 1992). Por isso, é importante que os professores escolham a docência por questões intrínsecas, o que é facilitado pela divulgação e informação correta aos estudantes sobre a profissão e também pela revalorização dela (como indicam as referências bibliográficas sobre mal-estar docente).

Apesar de encontrarmos uma grande quantidade de docentes que apontam uma satisfação das pessoas próximas com relação à sua profissão (na média mais de 60%, o que não esperávamos), a existência das insatisfeitas com a sua opção profissional surte efeitos mais fortes nos professores, que acreditam (e lamentam) a desvalorização da docência na sociedade, o que, junto com as discriminações sofridas, são alguns dos motivos para o seu mal-estar docente.

Estatuto financeiro e social da profissão

Ao analisar a insatisfação e a satisfação das pessoas próximas aos docentes, a existência de opiniões conflitantes fez com que uma questão se mostrasse latente: o estatuto social e financeiro da profissão é bom ou ruim?

Tanto no Rio de Janeiro – Brasil (RJ-BR) quanto em Aveiro – Portugal (AV-PT), alguns professores pontuaram que as pessoas consideravam a profissão docente com prestígio e outros sem, alguns achavam a profissão financeiramente boa e outros má. Surpreendeu-nos a existência de um número muito baixo de professores em AV-PT que consideravam a profissão financeiramente ruim, o que é explicado pelos entrevistados pela valorização financeira que a profissão teve em Portugal nas últimas décadas. Tais contradições geraram a necessidade de uma maior análise sobre esses aspectos na literatura acadêmica e nos dados oficiais de ambos os países.

Ao efetuar tal análise, verificamos que a docência em Portugal teve uma valorização financeira muito grande (principalmente no ensino primário), estando a profissão atualmente quase equiparada com a de outros profissionais que necessitam de qualificações acadêmicas equivalentes, carecendo de maiores melhorias na fase inicial da carreira. Quando comparado com o Brasil, a discrepância mostra-se ainda mais clara. Neste país, percebemos que a profissão docente sempre teve uma má remuneração, apenas tendo algumas melhorias entre as décadas de 40 a 60, que se demonstram somente se apreciarmos as representações acerca da profissão como feminina, ou seja, que "não precisariam" sustentar uma família com os seus proventos.⁹

Quanto à desvalorização social, em Portugal, os professores que participaram deste estudo e as bibliografias consultadas consideram que

⁹ Para mais informações sobre tal análise, ver Rabelo (2008); sobre a situação brasileira, Campos (2002), Almeida (1998), Martins (1996), Gouveia (1957), Louro (1989), Tanuri (2000), entre outros; sobre a situação portuguesa, Nóvoa (1987), Mónica (1978), Araújo (2000), Teodoro (1973), Benavente (1990), Fenprof (1990), Pardal e Martins (2006), entre outros.

ela aumentou nas últimas décadas, pois durante o Estado Novo havia a estratégia de exaltar o estatuto social dos professores como se "compensasse" o financeiro. Depois de 25 de Abril de 1974, houve uma valorização do papel do professor, mas essa foi decrescendo junto com a consideração social do papel da escola e do professor (que não era mais um dos únicos representantes da cultura acadêmica).

O fato dos professores serem um dos grupos profissionais mais numerosos das sociedades contemporâneas dificulta a melhoria do seu estatuto socioeconômico. Mas, apesar de parecer que o estatuto dos docentes está em total degradação, perdendo o prestígio que sentiam ter, em uma análise mais fina não podemos concluir isso, pois a profissão ainda tem os seus atrativos. Isso mostra que o estatuto social não é totalmente associado ao financeiro,¹⁰ pois pode haver uma valorização financeira dissociada da social e vice-versa. Mas isso não significa que o aspecto financeiro deva ser esquecido, pois o elevado nível de mal-estar nessa profissão demonstra que várias melhorias são necessárias, inclusive no salário, que é a mais visível e valorizada atualmente.

Cabe ressaltar que, em ambos os países, a desvalorização financeira e social da docência não foi relacionada com a entrada das mulheres no magistério – pois antes disso ela já existia –, havendo até mesmo uma valorização social e financeira da profissão em Portugal e no Brasil com esse ingresso. Por isso, podemos afirmar que a feminização do magistério primário não tem potencializado uma depreciação social e/ou financeira da profissão, assim também consideramos que essa desvalorização não diminuiria com a entrada de mais homens no magistério primário, como nos indica Williams (1995).

Mal-estar docente do professor

Há uma grande insatisfação e sintomas de mal-estar nos professores que entrevistamos e inquirimos provocados principalmente pela desvalorização social (tanto no RJ-BR como em AV-PT) e financeira (mais no RJ-BR), presente, inclusive, nas condições de trabalho inadequadas, na falta de investimento, na mudança de valores, entre outras.

Podemos dizer que, apesar da maioria gostar da profissão, a maior parte dos professores do RJ-BR (os entrevistados e 67% dos inquiridos) e mais de um terço dos de AV-PT (os entrevistados e 37% dos inquiridos) encontram-se, de alguma forma, insatisfeitos.

Destaca-se a grande quantidade de professores que deseja abandonar a docência (embora não seja a maioria); contudo, a maior parte dos docentes que não quer continuar sendo professor do ensino primário deseja continuar a trabalhar na educação, mas em outros cargos.

No RJ-BR, alguns se sentem motivados a deixar a profissão por causa das diferenciações salariais e de carga horária – que fazem com que não se consiga progredir financeiramente tanto no ensino primário quanto em outros níveis de ensino – ou de atividades dentro da educação que permitem

¹⁰ Como dantes considerávamos, porque no Brasil, em geral, a desvalorização do estatuto financeiro significou também uma desvalorização social.

o maior acúmulo de funções e maiores vencimentos (como nos postos administrativos e ensino em outros segmentos), outros professores (tanto no RJ-BR como em AV-PT) desejam abandonar pela maior afinidade com alunos de faixas etárias maiores ou pelo gosto por determinada disciplina.

Dessa forma, percebemos que a maioria dos professores que quer deixar a docência do ensino primário gosta da profissão (para muitos, esta inicialmente não era percebida como um trampolim para outras atividades), mas deseja o “progresso na carreira” tanto nas questões financeiras (o que inclui a carga horária) como nas sociais (o homem é considerado incapaz de lidar com crianças do ensino primário, por isso ensinar para “alunos mais adiantados” é visto socialmente como promoção, assim como assumir funções diretivas/administrativas).

Por tal motivo, é preciso desmistificar as representações de gênero preconceituosas, mas também é crucial que a carreira docente ofereça oportunidades de ascensão, melhoria salarial e profissional, sem obrigar a renunciar ao exercício da atividade letiva.

Entretanto, outra análise pode ser feita sobre essa vontade de “progredir na carreira”, conforme referem vários autores: os homens têm privilégios nos cargos de maior prestígio na educação. Isso pode ser explicado pelas representações que circulam na sociedade de que o homem não tem aptidão de lidar com crianças e seria mais disciplinador e autoritário – aspectos importantes para exercer cargos de direção, bem como o ensino para jovens e crianças com maior idade.

Tais representações exercem pressões sobre os professores para que saiam da docência primária (percebemos a existência dessas pressões sobre alguns dos professores entrevistados e inquiridos). Assim, compreendemos que a necessidade de afirmação da masculinidade em uma profissão feminizada, sem prestígio e com baixa remuneração, pode converter-se em estratégias de afirmação, por exemplo, na busca pelos cargos educacionais de mais alta remuneração e prestígio, os quais predominam nas representações como mais adequados aos profissionais do sexo masculino, que lhes dariam maior respeito, autoridade e poder. Ou seja, os estereótipos de gênero podem gerar pressões e determinar essa busca por altos cargos.

A vantagem dos homens no magistério – presente na maior facilidade de atingir postos de comando da educação – pode ser percebida inclusive na maior concentração proporcional dos professores do sexo masculino que conseguem atingir esses postos, frente às mulheres, apesar destas estarem revertendo esse processo tanto em AV-PT como no RJ-BR (no Brasil, apesar de proporcionalmente ainda demonstrarem desvantagens nesse acesso, elas já são a maioria nos cargos diretivos nas escolas de ensino primário).

Mesmo diante da insatisfação dos docentes, a maioria dos brasileiros e dos portugueses envolvidos neste estudo deseja continuar sendo professor primário (51% de RJ-BR e 74% de AV-PT) e alguns aprenderam a gostar da profissão (mesmo os que entraram “por acaso”).

Enfim, nem todos são afetados da mesma forma pelo mal-estar docente e existem professores felizes que se autorrealizam no trabalho. As mudanças

de pensamento dos que "aprenderam a gostar da profissão" representam a valorização dos aspectos positivos da docência, mas sem esquecer dos negativos, por isso não entendemos essa mudança como um simples conformismo, pois o desejo de lutar por melhorias continua presente (conformismo maior seria continuar na profissão desejando abandoná-la).

Interferência de preconceitos de gênero nas representações e nas práticas dos professores

Ao aprofundarmos sobre as questões de sexo, percebemos que os papéis de gênero são construídos. Assim, asseguramos que não existe uma aptidão para o magistério específica do sexo feminino, nem mesmo os homens que são professores do ensino primário estariam "fora de lugar". No entanto, as representações de gênero dos docentes que rompem as fronteiras e trabalham em profissões consideradas femininas nem sempre concordam com tais considerações.

Ao questionar sobre "Quem tem mais aptidão para o magistério primário?", surpreendemo-nos com as respostas dos inquiridos e entrevistados.

Houve uma quantidade grande de professores (principalmente no RJ-BR) que considerou que a mulher tinha maior aptidão para o magistério primário, alguns diziam ser o homem e uma maioria afirmava ser indiferente.

Contudo, muitos dos que demarcaram que a aptidão era indiferente ao gênero continuavam a delimitar divisões dos papéis sexuais nas suas respostas (por exemplo, a mulher seria maternal, carinhosa e paciente e o homem seria paterno, controlador e profissional), o que confirma que os homens em ocupações tradicionalmente femininas nem sempre são desprovidos de preconceitos (mesmo os que ultrapassam dificuldades e discriminações) e por vezes apoiam a masculinidade hegemônica para afirmar a sua virilidade e competência.

Apesar de encontrarmos, entre as respostas dos docentes a essa pergunta, muitas representações de gênero preconceituosas, a maioria dos professores do sexo masculino no ensino primário não apontaram preconceitos e mostraram que estão introduzindo contradições e resignificando relações de gênero.

Eles são homens que estão na escola repensando os papéis masculinos e femininos nas profissões e, por estarem incluindo mudanças nos papéis de gênero, acabam por sofrer muitas discriminações que foram relatadas e descritas por nossos entrevistados e inquiridos (mais no RJ-BR, onde 43,5% dos professores já presenciaram ou sofreram alguma discriminação, do que em AV-PT, com 15,25%).

Uma dessas discriminações é a homofobia contra o professor, que se baseia na representação preconceituosa de que todos os docentes do ensino primário do sexo masculino são homossexuais. Destaca-se que a homofobia se aplica não só aos homossexuais, mas a toda pessoa que

tem ou parece ter alguma qualidade que se atribui ao outro sexo. Essa discriminação se faz nos pequenos detalhes, como no jeito corporal, na voz e nas atitudes/opções (Welzer-Lang, 2001). Assim, o próprio fato de estar em uma profissão socialmente considerada como feminina é alvo de homofobia e, muitas vezes, tem repercussões na dificuldade de arrumar emprego, na necessidade que o professor tem de reafirmar a sua masculinidade ou no pensamento em abandonar tal profissão. Será que é mesmo necessário afirmar-se enquanto homem na docência do ensino primário? Há algum impedimento para que um homossexual seja professor?

Percebemos que a homossexualidade não é um problema em si para a história nem para a sociedade, mas sim a sua repressão. Por isso, provavelmente, enquanto a homossexualidade for considerada anormal e houver homofobia, a necessidade de se afirmar como homem estará presente em muitos homens da nossa sociedade. É preciso intensificar e aprofundar as discussões a respeito das sexualidades alternativas, propiciando a possibilidade de mudança quanto à assimilação e aceitação do outro, repercutindo com isso na produção das subjetividades.

Já conhecíamos a existência de tal preconceito no RJ-BR (assim como confirmamos na literatura acadêmica que ele existe em outros locais do Brasil), por isso considerávamos que também encontraríamos tal representação em Portugal, no entanto, para a nossa surpresa, ela não apareceu, questionamos esse fato nas entrevistas e os professores confirmaram a sua não existência.

Será que as fronteiras de gênero são menos rígidas em Portugal do que no Brasil? Acreditamos que não, apenas a associação da necessidade de "atributos femininos" para essa profissão não é tão forte como no Brasil, o que se demonstra na não existência de tal preconceito e na menor quantidade de discriminações demarcadas pelos professores portugueses frente aos brasileiros.

Apesar da quantidade das discriminações sobre o professor do sexo masculino ser menor em AV-PT, ainda as encontramos. A que mais vimos em AV-PT foi a de que o "homem não tem dom para lidar com crianças", essa foi a segunda maior no RJ-BR. Essa discriminação pode não ser tão "forte" como a consideração de que todos os professores do sexo masculino seriam homossexuais, mas tem suas bases nos mesmos critérios de gênero que levam alguém a julgar que um homem é homossexual, ou seja, as qualidades e papéis de cada sexo. Mas o olhar se inverte: ele é homem, por isso não tem as características femininas que são essenciais para ser um bom professor primário.

Discrimina-se o professor do sexo masculino por ser "diferente" da maioria, considerando que por esse fato não tem qualidades para ser docente primário. Algumas vezes essa discriminação foi associada à homofobia, pois ou ele tem as características femininas e é considerado homossexual, ou tem as masculinas e não possui as femininas e, por isso, não tem aptidão para o magistério. Tal discriminação também gera efeitos negativos aos professores do sexo masculino, principalmente na sua

contratação, mas os nossos entrevistados não demonstraram essa dificuldade de conseguir emprego.

Outra discriminação acontece porque a maioria dos professores(as) do ensino primário é do sexo feminino, assim acredita-se que a profissão é feminina (o que apareceu tanto no RJ-BR como em AV-PT), por causa dessa crença não se espera ver um homem sendo professor primário (nem estudando para ser), fala-se ou escreve-se nos documentos "professora", ao invés de uma forma que incluisse homens e mulheres (como professor/a). Apesar de parecer mais branda, tal generalização muitas vezes vem associada de outras representações preconceituosas, por isso acreditamos que esse pode ser um preconceito de gênero menos declarado que os outros, mas que pode ocultar outros que não foram ditos.

A suspeita ou preocupação de que os professores primários do sexo masculino possam ser pedófilos ou assediar os(as) alunos(as) é outra representação preconceituosa que os acomete. Esta segue a mesma "lógica" dos preconceitos de gênero anteriormente citados¹¹ e vai mais além, pois contém o temor da "sexualidade masculina" e acredita na representação de que falta à mulher a sexualidade. Tal representação, além de provocar os efeitos descritos anteriormente sobre as outras discriminações, ainda gera preocupações nos professores que podem passar a vigiar a sua afetividade, com receio de serem mal vistos, o que paradoxalmente pode servir para confirmar o preconceito de que a mulher é afetiva e o homem não. Entretanto, nem sempre essa preocupação é demonstrada por nossos entrevistados, que afirmam a sua afetividade, mas às vezes precisam antes confirmar a sua competência.

A representação de gênero preconceituosa de que a docência por ser uma profissão com baixa remuneração não é adequada a um chefe de família também agride/agrediu alguns dos entrevistados, mas reafirmamos que essa representação é atualmente injustificada tanto no Brasil como em Portugal (a profissão docente não é mais tão mal remunerada em Portugal e no Brasil paga-se tão pouco por ela quanto por outras profissões consideradas masculinas) e correlaciona preconceitos de gênero, pois hoje o homem não é mais o único a sustentar a família. Assim, a veiculação de tal representação discrimina e pode ser um estímulo para a não escolha do homem pela docência ou a "fuga" deste da profissão. No entanto, ela sozinha pode não ter efeitos tão intensos, pois não é só o salário que o afasta dessa profissão, o que é verificado no caso de Portugal, onde o salário teve grandes melhorias, mas a proporção de homens continua muito baixa.

Apesar de todas essas representações de gênero preconceituosas, alguns professores entrevistados e inquiridos (de AV-PT e do RJ-BR) demarcam que são bem recebidos na profissão, acontecendo até mesmo uma discriminação positiva por serem do sexo masculino, ou seja, uma preferência por eles, visto que o homem seria mais disciplinador, competente e profissional do que a mulher. Tal preferência pode parecer paradoxal, mas não é, ela também remete a representações de gênero preconceituosas e reforça o fato dos homens encontrarem facilidades nesse

¹¹ De que o ofício do magistério primário precisa de características femininas, mas se o homem as tem, o que não seria "normal", ele não é adequado à docência do ensino primário, se o homem tem características masculinas, ele não serve porque não tem as necessárias características femininas e tem outras que atrapalhariam o exercício da profissão.

ofício, inclusive de progressão na carreira, o que demonstra que a integração dos homens em trabalhos de mulher nem sempre muda as hierarquias baseadas em gênero, porque muitos deles tendem a se concentrar nas especialidades mais prestigiosas e melhor pagas.

Alguns professores nos inquéritos e nas entrevistas (principalmente em AV-PT) descreveram que nunca vivenciaram nem presenciaram nenhuma discriminação por ser docente primário do sexo masculino. Será que essa discriminação já está ultrapassada, principalmente em Portugal?

Apreciamos que tais discriminações em AV-PT são transferidas para outro nível (como os educadores de infância), o que mostra que as tarefas masculinas e femininas são construídas socialmente e dependem intensamente do contexto. Além disso, as estratégias para afirmar a sua masculinidade podem explicar a existência de professores do RJ-BR que demarcaram nunca terem vivenciado nem presenciado situações de discriminações contra o professor primário do sexo masculino, pois eles podem não ter dado muita margem para preconceitos.

No entanto, a grande quantidade de docentes do RJ-BR que vivenciou ou presenciou discriminação mostra que as representações de gênero preconceituosas sobre tais professores ainda são muito fortes nesse meio e muitas vezes torna-se necessário demarcar seus lugares profissionais (sua masculinidade e competência) por causa de discriminações.

Enfim, geralmente, quando o professor consegue romper a barreira dos preconceitos (que significa muitas vezes a necessidade de uma grande luta de afirmação contra os empecilhos colocados, o mau recebimento e más considerações sobre ele) e consegue mostrar a sua competência e profissionalismo, ele se beneficia de vantagens na carreira e chega a ser preferido frente às professoras primárias.

Conclusão: “um corpo estranho na profissão docente”

O fato de percebermos que os professores também têm preconceitos e muitas vezes não mudam as hierarquias baseadas em gênero, reforçando a masculinidade hegemônica, até mesmo como forma de fugir das discriminações, e aproveitando-se das vantagens de ser do sexo masculino/dominante, faz-nos questionar: será que ganhamos algo com a existência/ingresso de homens no magistério primário?

Entendemos que as discriminações existentes contra esse professor agem como uma preocupação com o diferente e com a possível mudança da ordem vigente que ele pode potencializar, por isso o simples fato de aparecer um professor do sexo masculino (diferente da maioria) gera representações preconceituosas. No entanto, o(a) docente é um dos indivíduos que socialmente tem por função divulgar representações, logo, é possível resistir contra elas.

Sabemos que resistir não é fácil, portanto, escolhemos a seguinte frase de Nóvoa (1988, p. 16) como uma espécie de lema: “Lembrando-vos sempre que viver com esperança não autoriza ninguém a cultivar ilusões; mas

lembrando-vos também que denunciar as ilusões não é, não pode ser renunciar a ter esperança". Assim sendo, denunciaremos algumas ilusões, mas essas não significam que devemos renunciar a ter esperança. Os professores têm acesso sucessivo ao cotidiano e às dificuldades da sala de aula, onde eles podem tentar aprimorar as práticas educativas e a realidade escolar, assim como possibilitar as efetivas mudanças educacionais a partir da incitação de dúvidas às representações vigentes.

Nesse sentido, defendemos que a entrada dos homens no magistério primário mostra a todos¹² que eles podem ter sucesso exercendo essa profissão, por isso ela não é somente feminina. Isso porque, apesar das discriminações, notamos que esses professores são, na maioria das vezes, bem recebidos e considerados habilidosos no seu exercício profissional, o que contraria os estereótipos e acaba por divulgar socialmente que nem a docência nem as qualidades "tradicionalmente femininas" são específicas das mulheres.

Salientamos que o simples ingresso de homens no magistério pode ajudar a mudar a definição da masculinidade e incluir as qualidades ditas "femininas" nesta, pois as crianças com que esses professores primários lidam poderiam identificar-se com novos modelos masculinos exercendo essas atividades. Elas teriam outros modelos de homens que não percebem o trato com crianças como uma tarefa somente da mulher e que podem incluir aspectos considerados "femininos" na sua masculinidade, dessa forma, a presença deles nessas ocupações pode mudar as distinções entre homem e mulher, mesmo que de forma sutil, que é uma etapa importante para a realização da igualdade de gênero.

Finalizando, expomos que alguns homens continuam no magistério primário, mesmo sofrendo discriminações, e que a voz dessa parcela de professores, que é minoria absoluta no magistério primário, mostra que pode haver uma resistência a essas determinações, ou seja, que a aptidão para o magistério não depende do sexo. Tal resistência comprova-se na luta de muitos desses homens para continuar na docência também demarcada no sucesso profissional desses professores e no reconhecimento por parte das crianças e dos seus responsáveis.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, J. S. D. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Unesp, 1998.

ARAÚJO, H. C. *Pioneiras na educação: as professoras primárias na viragem do século: contextos, percursos e experiências, 1870-1933*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

BENAVENTE, A. *Escola, professoras e processos de mudanças*. Lisboa: Livros Horizontes, 1990.

¹² Tanto para as crianças como para os seus pais, mães e outros profissionais e pessoas que veem nessa profissão.

BERTELLI, E. *Os não ditos e os vividos: trajetórias masculinas numa "profissão feminina"*. Artigo apresentado no 7º Seminário Internacional Fazendo Gênero – Gênero e Preconceitos –, realizado em Santa Catarina, 2006.

CAMPOS, M. C. S. D. S. Formação do corpo docente e valores na sociedade brasileira: a feminização da profissão. In: CAMPOS, M. C. S. D. S.; SILVA, V. L. G. D. (Eds.). *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: Edusf, 2002. p. 13-37.

ESTEVE, J. M. *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher, 1992.

EURYDICE. *Glossário europeu da educação*. Brussels: Eurydice, 2001. v. 3.

FEDERAÇÃO NACIONAL DOS PROFESSORES (Fenprof). *Jornal da FENPROF*, Lisboa, n. 73, suplemento, dez. 1990.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

GOUVEIA, A. J. Professores do Estado do Rio. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 67, p. 30-63, jul./set. 1957.

JESUS, S. N. D. *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto, 2002.

LOURO, G. L. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 31-39, jul./dez. 1989.

MARTINS, Â. M. S. *Dos anos dourados aos anos de zinco*. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 1996.

MÓNICA, M. F. *Educação e sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Presença, Gabinete de Investigações Sociais, 1978.

NÓVOA, A. *Le temps des professeurs*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987.

_____. *Um tempo de ser professor: palestra proferida no Museu João de Deus*, em 16 de novembro de 1987. Lisboa: [s.n.], 1988.

PARDAL, L.; MARTINS, A. *As representações sociais e o sentido das escolhas académicas*. 2006. [Não publicado].

PINCINATO, D. A. V. *História do magistério: experiências masculinas na carreira administrativa no estado de São Paulo (1950-1980)*. Trabalho apresentado na 27ª Reunião da Anped, Caxambu, MG, 2004.

RABELO, A. *A figura masculina na docência do ensino primário: um "corpo estranho" no cotidiano das escolas públicas "primárias" do Rio de Janeiro-Brasil e Aveiro-Portugal*. 2008. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação) – Universidade de Aveiro, Portugal, 2008.

SAMPIERI, R. H. et al. *Metodologia de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: McGraw Hill, 2006.

TANURI, L. M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TEODORO, A. *Professores: que vencimentos?* Lisboa: O Século, 1973.

WELZER-LANG, D. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 460-482, 2001.

WILLIAMS, C. *Still a man's world: mens do women's work*. Berkeley, CA: University of California Press, 1995.

Amanda Oliveira Rabelo, doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Aveiro, Portugal. Atualmente é bolsista de pós-doutorado da Universidade de Coimbra com projeto de pesquisa financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT/Portugal).

amandaorabelo@hotmail.com

Recebido em 7 de abril de 2009.

Aprovado em 24 de agosto de 2009.