

**Gênero, masculinidade e magistério:
horizontes de pesquisa**

**Gender, masculinity and teaching:
research horizons**

José Luiz FERREIRA*

Maria Eulina Pessoa de CARVALHO**

Resumo: O magistério da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental é um campo feminizado, sendo raros os estudos empíricos sobre a docência nele exercida por homens. Este texto objetiva refletir sobre essa questão a partir das categorias gênero e masculinidade, entendidas como construções sociais e históricas, pressupondo-se a possibilidade de reconstruções cotidianas das identidades de homens, mulheres e docentes. Considerar a docência masculina no espaço escolar majoritariamente feminino remete à discussão sobre novas identidades masculinas e femininas e sobre o próprio exercício da docência, na direção de uma sociedade não-sexista e da equidade de gênero.

Palavras-chave: gênero. masculinidade. docência. educação infantil. ensino fundamental.

Abstract: Teaching in pre-school and primary school is a female field. Therefore, it is no surprise that there are very few empirical studies about male teachers. This article reflects on teaching in pre-school and primary school from the perspective of gender and masculinity which are understood as social and historical constructions. This notion presupposes the possibility of daily reconstructions of the identities of men, women and teachers. The consideration of male teaching in a predominantly feminine space invites for discussion about new male and female identities towards gender equity and a non-sexist society, as well as about the practice of teaching itself.

Keywords: gender. masculinity. teaching. pre-school. primary school.

* Mestre em Educação pela UFPA. Professor Assistente da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: zel Luiz@ch.ufcg.edu.br

** Doutora em Currículo, Ensino e Política Educacional pela Michigan State University, USA. Professora do Departamento de Habilitações Pedagógicas, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba. E-mail: mepcarv@terra.com.br

INTRODUÇÃO

O processo de feminização do magistério primário, consolidado ao longo do século XX, marcou a escola e as identidades de homens e mulheres a partir de suas primeiras experiências com o ensino. Na educação infantil, as mulheres ocupam 98,5% das funções docentes. Nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, esse percentual cai para 83,5% (RAIS 2003, MEC/INEP 2004). Tais dados demonstram que a presença de homens na docência nesses níveis ainda é rara e que são poucos os que ousam ingressar e permanecer nessa atividade profissional.

Este texto tem como objetivo apresentar algumas reflexões sobre o magistério na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, a partir das categorias gênero e masculinidade, entendidas como construções sociais e históricas, pressupondo-se a possibilidade de reconstruções cotidianas das identidades de homens, mulheres e docentes.

O texto está articulado em duas partes: a primeira trata brevemente dos estudos de gênero no Brasil, destacando a emergência dos estudos sobre masculinidade; a segunda aborda o exercício do magistério por homens em escolas de educação infantil e ensino fundamental a partir dos raros estudos empíricos disponíveis e da experiência de um dos autores, e problematiza o próprio exercício da docência a partir da emergência de

novos perfis masculinos e femininos na direção de uma sociedade não-sexista e da equidade de gênero.

1 ESTUDOS DE GÊNERO E MASCULINIDADE

Até os anos de 1990, na maioria dos países ocidentais e no Brasil particularmente, as análises das relações de gênero focalizavam quase exclusivamente as mulheres e a feminilidade, empreendidas por pesquisadoras e militantes feministas em luta por direitos e contra as desigualdades de gênero expressas em dominação masculina, opressão e exploração das mulheres. Estando o poder, há milênios, concentrado em mãos masculinas, ainda difere a participação social de homens e mulheres em todos os campos, inclusive o acadêmico (SAFFIOTI, 1987), onde elas se concentram na educação, nas letras, no serviço social, na psicologia, na nutrição e na enfermagem, áreas de conhecimento supostamente femininas. Isso apesar de o nível de instrução das mulheres em relação aos homens, em toda a população, ser hoje mais elevado (LOMBARDI e BRUSCHINI, 2003).

Como reconhecia Marcel Mauss (apud D'AVILA NETO, 1978, p. 33), nunca foi feita uma sociologia dos dois sexos ou de gênero: “temos feito a sociologia dos homens, e não a sociologia das mulheres ou dos dois sexos”. Na mesma linha situa-se a crítica de Michelle Perrot (1992). Para ela a história tem sido escrita por homens e so-

bre os homens. Bourdieu ajuda nessa reflexão quando coloca que a dominação masculina “está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (...), em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação” (BOURDIEU, 1999, p. 17).

Na história da humanidade sobrou pouco espaço para as mulheres, uma vez que o domínio dos homens era algo que prescindia de justificativa, como assinalou Pierre Bourdieu (1995). Ele se garante naturalmente, como um artefato indiscutível, ao redor do qual as coisas deveriam girar, radicado no campo simbólico, desde a linguagem ao jeito de se vestir, de andar, de comer, de enfrentar os desafios do cotidiano, etc. À mulher foi reservado um lugar de pouco ou nenhum destaque, restrito à vida privada.

Os estudos de gênero na academia são uma conquista do movimento feminista, inicialmente como estudos da mulher (os *women's studies* que se legitimaram na década de 1970, nas universidades anglo-americanas) e, posteriormente, como estudos feministas. Na década de 1990, no contexto global de mudanças tecnológicas, reestruturação produtiva e surgimento

de novos paradigmas científicos, esses estudos consolidaram-se internacionalmente como um campo interdisciplinar e como uma importante categoria de análise dos aspectos psicológicos, sociais e culturais da feminilidade e masculinidade.

Durval Muniz Albuquerque Júnior (2003) aponta a genealogia marxista, psicanalítica, frankfurtiana e existencialista dos estudos feministas, que explicam a vertente dicotômica do conceito de gênero. A perspectiva marxista recorreu aos conceitos de trabalho e reprodução, definindo as mulheres como uma classe que deveria lutar em pé de igualdade com os outros excluídos e vencidos da história, assim como os operários e camponeses, buscando a revolução social e, especificamente, o direito ao trabalho e a valorização da esfera da reprodução (trabalho doméstico e reprodução biológica) — dicotomia produção-reprodução. A historiografia de inspiração psicanalítica colocou a psiquê feminina, localizada “na esfera da irracionalidade, do sentimento, do fantasioso, do pouco prático”, em oposição à psiquê masculina, “assentada na esfera da racionalidade, do pragmático e do utilitário” (p. 22) — dicotomia do eu. A contribuição dos estudiosos da Escola de Frankfurt¹

¹ A Escola de Frankfurt refere-se não apenas à criação do Instituto de Pesquisa Social na Universidade de Frankfurt, Alemanha, mas também a uma equipe de pesquisadores - com destaque para Adorno, Horkheimer e Marcuse - e a uma teoria social - de inspiração marxista, porém crítica de sua institucionalização, bem como do fascismo e da indústria cultural - conhecida como teoria crítica, uma abordagem integrada de disciplinas como a filosofia, a sociologia, a economia, a história e a psicanálise, para estudo da sociedade e dos indivíduos, da cultura e da consciência. Atualmente, Habermas é seu representante mais famoso.

não ultrapassou a discussão entre o público e o privado, o lugar do sistema e o lugar da vida, o lugar dos agentes econômicos e o lugar da intimidade, a razão pública objetiva e a esfera doméstica ou familiar anti-racional, subjetiva – dicotomia público-privado. Ao afirmar que gênero e sexo não são a mesma coisa, Simone de Beauvoir² contribuiu decisivamente para a compreensão do gênero como produto de uma experiência histórica e cultural, mas ao considerar que o corpo da mulher era um produto masculino, já que a sociedade é produto da dominação masculina, repôs a dicotomia entre homem e mulher, apontando uma saída para as mulheres a partir da tomada do poder na sociedade (p.24). Novas teorizações vêm evoluindo a partir dessas críticas à divisão binária de gênero.

Ora, discutir as relações de gênero é confrontar as relações de poder que existem entre homens e mulheres e reconhecer os privilégios do sexo masculino e da masculinidade como sistema cultural. Talvez esse fato possa explicar por que existem tão poucos homens estudando as questões de gênero, diz Heleieth Saffioti (1987). A relação opressor-oprimido, como coloca Paulo Freire (1986), não se des-

faz a não ser a partir do processo de libertação dos oprimidos, a partir do qual se viabiliza também a libertação dos opressores. Os estudos de gênero influem diretamente na vida dos sujeitos, questionando sentimentos, atitudes e modos de relacionamentos.

No Brasil, os estudos sobre mulher, sexualidade e relações sociais de sexo, ganharam impulso na década de 1980, motivados pelo estabelecimento da Década da Mulher (1975-1985) pela ONU. Desde então, a academia brasileira vem participando dos diversos eventos dedicados à mulher patrocinados pela ONU, a exemplo da Conferência de Beijing³, em 1995, e avançando na produção científica sobre essa temática. Já se evidencia uma crescente produção de trabalhos acadêmicos sobre gênero em revistas especializadas (com destaque para *Estudos Feministas*), dissertações de mestrado e teses de doutorado, núcleos de estudos em universidades, e grupos de trabalho (GTs) em reuniões científicas, a exemplo das Associações Nacionais de Pós-Graduação (ANPED, ANPOLL, ANPOCS, ANPUH) e da SBPC. Porém, essa produção ainda é concentrada no viés feminino.

Refletindo o amadurecimento des-

² Simone de Beauvoir, escritora francesa e feminista, escreveu várias obras, destacando-se *O Segundo Sexo (Le Deuxième Sexe)* em 1949. Companheira de Jean Paul Sarte, viveu de 1908 a 1986.

³ A Conferência de Beijing sobre a Mulher foi realizada em setembro de 1995, com cerca de 180 delegações governamentais e 2500 organizações não-governamentais. Foi a mais influente de todas as conferências mundiais sobre a mulher.

se campo de estudos, as autoras e autores tratam gênero como uma categoria complexa e ampla. Por exemplo, Marília Carvalho (2000, p. 139) entende gênero como uma categoria que não apenas

descreve as interações entre homens e mulheres, mas uma categoria teórica referida a um conjunto de significados e símbolos construídos sobre a base da percepção da diferença sexual e que são utilizados na compreensão de todo o universo observado, incluindo as relações sociais e, mais particularmente, as relações entre homens e mulheres.

Para outras autoras, gênero constituiu-se na identidade do corpo, de origem eminentemente social (GROSSI apud CARDOSO, 1994, p. 266), ou corresponde ao sexo social, fruto das relações diferenciadas por classe, raça, etnia e idade entre homens e mulheres (DUQUE-ARRAZOLA, 1993, p. 41). Portanto, há que se levar em conta as diferentes construções de gênero numa mesma sociedade, dependentes de representações, modelos, expectativas e imagens variáveis de homem, de mulher e de relações humanas mediadas pelo trabalho, pelo lazer, pelo afeto, pelas pulsões, pela política, pelo poder. Em outras palavras, considerar as diferentes construções de gênero supõe necessariamente dizer que o gênero tem história, e que o masculino e o feminino se transformam social e culturalmente (LOURO, apud SOUSA, 1994, p. 15).

As relações sociais entre homens e mulheres, marcadas por papéis e identidades masculinas e femininas dicotômicas e polarizadas, abarcadas pelo termo gênero, implicitamente têm implicações recíprocas. Diversos autores fazem menção ao caráter relacional da categoria gênero, a exemplo de Scott (1990, p. 7), que argumenta que um “implica o estudo do outro”:

esta utilização insiste sobre o fato de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado em e por este mundo. Este uso rejeita a validade interpretativa da idéia de esferas separadas e sustenta que estudar as mulheres de maneira isolada perpetua o mito de que uma esfera, a experiência de um sexo, tinha muito pouco ou nada a ver com o outro sexo.

A questão de gênero envolve a cumplicidade dos dois sexos na luta pelas conquistas de direitos — emprego, moradia, cesta básica, valorização do trabalho — que interessam não só a um, mas ao outro também. Bourdieu (1999, p. 136) ressalta que “o esforço no sentido de libertar as mulheres da dominação, isto é, das estruturas objetivas e incorporadas ... não pode se dar sem um esforço paralelo no sentido de liberar os homens dessas mesmas estruturas que fazem com que eles contribuam para impô-las,” pois, na perspectiva relacional, os homens também estão prisioneiros e, sem se aperceberem, vítimas, da representação dominante” (p. 63). Scott (1990), Badinter (1994), Saffioti

(1987), além de outras autoras e autores, afirmam a necessidade de avançarem os estudos sobre a masculinidade nos diversos campos sociais: no trabalho, na educação, na saúde, no lazer e no esporte, entre outras áreas. Arilha, Unbehaum e Medrado (1998) lembram que os estudos sobre a condição masculina foram influenciados pela luta histórica dos movimentos feministas, de gays e lésbicas.

Todavia, como entender a emergência do masculino nos estudos de gênero, se a medida de todas as coisas é masculina? Se, como afirma Albuquerque Jr (2003, p. 21), os homens ainda são “donos do poder, ocupantes do espaço público, produtores de riqueza, chefes de família, responsáveis perante a lei, controladores da cultura”, o que resta então para pensar o masculino? Uma resposta pode estar na revolução feminista, a qual, ainda que incompleta, abalou a dominação masculina — embora haja permanências na mudança, como ressalta Pierre Bourdieu (1999) — e dirigiu novas questões aos próprios homens. Paradoxalmente, todo o discurso que visibiliza ou celebra questões femininas está inexoravelmente tratando também das masculinas. Nesse sentido, estudiosos como Albuquerque Jr (2003) e Welzer-Lang (2004) assinalam a presença real, mas oculta, dos homens no contexto das problemáticas de gênero.

Se o gênero é um produto histórico-cultural, atualizado através do processo de socialização, podemos pen-

sar na possibilidade de mudança, pois, se as relações de gênero são construídas historicamente, elas se configuram e re-configuram num processo contínuo. Os homens têm sido falados acerca de dominação, crises e dúvidas. Nolasco (1993, p. 9), tomando a psicanálise como referência, busca não só compreender o perfil do novo homem, como também ajudá-lo a conviver numa sociedade cujos valores arraigados do machismo e do patriarcado são abalados. Ele afirma que:

a chamada crise da masculinidade é um tema que dia a dia ganha mais força, e por diversos meios somos informados de que ser homem está em questão. Efetivamente, muitos de nós — homens — criticamos o modelo masculino sob o qual fomos educados, modelo ao qual já não nos conformamos e que começa a nos sufocar.

Para ele a masculinidade, enquanto uma categoria geral, hegemônica, entrou em decadência. A representação da masculinidade branca, heterossexual continua a existir, mas muitos de seus valores referentes ao homem macho, viril, dono de poderes, são questionados.

Também centrado no trabalho psicanalítico, Luiz Cuschnir (1994) afirma que ser homem é um mistério e preconiza o masculismo, movimento que busca conhecer o pensamento, sentimentos, medos, desejos e angústias dos homens. Suas preocupações vão no sentido de entender o homem contemporâneo, angustiado, perplexo,

frente às novas configurações sociais e aos diferentes perfis da mulher, que trabalha, é independente e toma iniciativa sem esperar a decisão dele. Com essa mulher, tal homem sente dificuldade para conviver.

Garcia (1998, p 36) aponta que não existe uma única compreensão ou expressão de masculinidade, mas múltiplas. Tanto a feminilidade quanto a masculinidade integram a dimensão simbólica e as relações sociais e institucionais; são construídas socialmente, históricas, mutáveis e relacionais. Há uma diversidade de tipos de masculinidades, cada uma referente à forma de inserção do homem na estrutura social, política, econômica, cultural e às trajetórias cotidianas.

Assim também pensa Robert Connell (1995) sobre o conceito de masculinidade: trata-se de masculinidades e não de masculinidade. Porém, o autor faz um alerta contra a compreensão desse conceito como um *pout-pourri* de identidades e estilos de vida relacionados ao consumo. Na construção e reprodução das masculinidades estão envolvidas relações de poder: “a masculinidade é uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura de relações de gênero” (p.188), prática como ação racionalizada e com significado histórico, ou seja, como atos propositais praticados pelos homens. Assim, os casos de estupro, de violência contra a mulher não podem ser entendidos como atos apenas “racionais”, mas como

tentativas de manutenção da supremacia masculina.

Para Connell (1995), a narrativa convencional sobre a construção da identidade masculina merece algumas correções. A primeira diz respeito ao fato de que, em torno da masculinidade hegemônica, existem outras formas de masculinidade. Numa escola, por exemplo, pode haver vários tipos de masculinidades, afirmadas a partir de práticas e interesses específicos. Se um grupo encontra no esporte, no futebol, uma forma de se auto-afirmar, outro grupo vai buscar no próprio desenvolvimento acadêmico uma maneira de se mostrar mais inteligente, mais capaz do que outros grupos e indivíduos do mesmo sexo e/ou superior às mulheres.

A segunda se contrapõe à visão do gênero como um molde social cuja marca é estampada na criança, sem escapatória: as crianças já nascem, como numa fábrica, com o selo de qualidade de feminino ou masculino que a sociedade espera. Daí sua sugestão de pensar a construção de masculinidade como um projeto perseguido ao longo de muitos anos, através de muitas voltas e reviravoltas, envolvendo uma série de questões que devem ser trabalhadas em contextos institucionais (escolas, fábricas, famílias) e via forças culturais (meios de comunicação de massa, religião, feminismo).

Por fim, Connell (1995, p. 191) coloca a possibilidade da construção das masculinidades simultaneamente

como um projeto coletivo e um projeto individual. Essa idéia assenta-se no entendimento de que “se as masculinidades são construídas através dessas formas, elas são também constantemente reconstruídas”. Lembrando Bourdieu (1995), só uma ação coletiva na perspectiva de organizar uma luta simbólica seria capaz de pôr em questão a dominação masculina. Não só os membros do sexo dominado, mas também do sexo dominante, devem fazer parte dessa ação coletiva; os homens só poderão colaborar para a libertação, libertando-se do ardiloso privilégio.

Assim, na dinâmica individual-coletivo-individual pode-se construir uma sociedade mais equânime, consciente das relações de interdependência e comprometida com a justiça social e de gênero. Os casos de violência contra a mulher não são apenas contra ela; o interesse de que a esposa, a filha ou amiga fiquem livres de assédio sexual, de um estupro, não é algo que as beneficia apenas, mas que amplia a possibilidade de uma vida menos perigosa do ponto de vista da ameaça de homens *incorporados* de formas de masculinidade violenta, pois entende-se que o nexos entre masculinidade e violência é uma construção cultural.

2 HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Segundo Pierre Bourdieu (1999), relações de gênero são relações de

poder enraizadas na divisão das coisas e das atividades, sexuais ou de outra natureza, segundo a oposição masculino e feminino, em conformidade com sistemas de posições binárias (alto/baixo, em cima/embaixo, fora-público/dentro-privado, duro/mole, etc.). Nos espaços da casa, nos corpos e nos habitus (disposições psicossomáticas) dos agentes, a divisão de sexo e gênero está “na ordem das coisas”, funcionando como princípios de visão (subjetivamente) e de divisão (objetivamente).

É no processo de socialização/educação que se inculca o “habitus sexuado e sexuante”, de acordo com Bourdieu (apud SOUSA, 1994), ou seja, que se constroem os sujeitos masculinos e femininos. Essa construção não fica apenas no campo social, mas é também corporal, pois cada sexo aprende gestos, movimentos, falas, exclusivamente prescritos ou proscritos, imprimindo no seu corpo um conjunto de “signos sociais” (MEDINA, 1987). No caso dos meninos, espera-se que eles sejam mais inteligentes, agressivos, dinâmicos; e elas, as meninas, mais calmas, meigas, carinhosas. As mulheres são tachadas de masculinas, se fizerem atividades ditas do outro sexo, como é o caso da prática de determinados esportes historicamente concebidos como esportes para homens; da mesma forma, os homens são chamados de homossexuais, “bichas”, “gays”, se fugirem aos padrões masculinos heterossexuais.

Para Elizabeth Badinter (1993), ser homem envolve a condição de encarar a masculinidade como um objetivo e um dever, afirmando-se no imperativo, mais do que no indicativo. Implica um esforço que não é exigido das mulheres, como se a feminilidade fosse natural e a masculinidade precisasse ser conquistada, e a alto preço. Logo cedo os meninos precisam dar prova de virilidade e os adolescentes devem passar pelo rito de passagem de se tornarem homens ficando com uma mulher.

Ao tratar da masculinidade nordestina no período histórico de 1920-1940, Durval Muniz Albuquerque Jr (2003) afirma que a masculinidade é produto de múltiplos encontros e relações. O sertanejo era representado como uma reserva de virilidade, macheza, bravura, capacidade de luta, de enfrentamento, de energia para as batalhas que o espaço regional engendrava, era valente, um brigão, em defesa da honra e do bem. Hoje, em meio a tantas mudanças sociais, os homens estariam propensos a se tornarem menos viris. Essa era a constatação de Gilberto Freyre (apud ALBUQUERQUE Jr, 2003, p. 77) em relação à nova geração de meninos e à educação doméstica:

o homem ausente de casa [...], a vida sem companhia masculina adulta, a falta de atividades físicas ao ar livre, tornavam as novas gerações de meninos nascidos na cidade propensas a se tornarem pouco viris, em extremos se entregando ao meio-sexo, tendo seu

sexo sociológico distinto do seu sexo biológico, meninos deslocados numa sociedade patriarcal.

Nesse contexto, tratar do magistério de homens requer inicialmente duas explicações. A primeira é que historicamente o magistério — função pública exercida inicialmente por homens, em época em que eles eram os únicos cidadãos letrados — se feminizou ao longo do século XX, com o deslocamento dos homens para o ensino de aprendizes de faixa etária mais elevada e de grau mais elevado, ou para cargos de gestão, com melhor remuneração e prestígio. São raros os homens ocupacionalmente inseridos no segmento da educação infantil até a 4ª série do ensino fundamental. A segunda é que esse segmento constitui um campo de trabalho tipicamente feminilizado, aparentemente consolidado como natural: a educação de crianças é coisa de mulher.

Na Paraíba, principalmente nas localidades mais distantes dos grandes centros, a presença do homem ensinando crianças, apesar de ser em número pequeno, é real, como se pode constatar nas diversas experiências de cursos de formação em serviço desenvolvidas pelas instituições de ensino superior do estado. No caso da Universidade Federal de Campina Grande, especialmente no curso de pedagogia, passou-se a ter mais professores homens a partir do ano de 1998, quando foi efetivado um programa de formação de professores

voltado para aqueles e aquelas que estavam em sala de aula, mas ainda não tinham a qualificação em nível superior.

A escola é um espaço marcado pelo gênero? Se o campo está estigmatizado para os homens (CARVALHO, 1998), o que explicaria a procura e a manutenção dos homens no magistério? Como as construções sócio-culturais da masculinidade e da feminilidade afetam as concepções e práticas docentes de homens e de mulheres?

Guacira Lopes Louro (1997) faz um resgate do movimento histórico de masculinização e, posteriormente, de feminização do magistério. As primeiras escolas no Brasil foram administradas e lecionadas por homens, religiosos, bispos, padres. Os jesuítas, além de catequizarem os índios, eram formadores de meninos e jovens brancos dos setores dominantes na época. Só a partir da segunda metade do século XIX é que as mulheres vão chegando à escola, primeiro na condição de alunas e depois como docentes.

Carvalho (1998, p. 5), ao focar o ensino nas séries iniciais do ensino fundamental, diz que

predomina uma visão maternal e feminina da docência no curso primário, colocando em relevo os aspectos formadores, relacionais, psicológicos, intuitivos e emocionais da profissão, frente àqueles aspectos socialmente identificados com a masculinidade, tais como a racionalidade, a impes-

soalidade, o profissionalismo, a técnica e o conhecimento científico.

Se a escola tem uma concepção doméstica da docência, se o fazer pedagógico estiver aliado a uma representação da docência como maternagem, será mais difícil aceitar o homem como educador. Se, de outro modo, a escola é mais aberta, vem acompanhando o debate sobre as relações de gênero e busca uma educação livre de estereótipos, é provável que o homem não seja tão rechaçado na escola como educador (SAPAROLLI apud CARVALHO, 1998). Portanto, é válida a tentativa de investir na compreensão das relações sociais de sexo e gênero na formação continuada do professorado, equipes técnicas, gestores e setores que trabalham com as políticas públicas para a educação.

Pesquisar sobre magistério e masculinidade é adentrar as discussões sobre a natureza do trabalho docente e também ampliar as discussões que envolvem a família, a escola, a educação das crianças, a participação dos pais e da comunidade. Se a presença da mulher na condição de professora é aceita de modo natural, a mesma coisa não se pode dizer, ainda, em relação aos homens. O trabalho com crianças de diferentes faixas etárias exige do professorado posturas para as quais a família e a escola não se encontram totalmente preparadas.

Cruz (1998), ao estudar a educação em creches na cidade de São Paulo e focalizar as representações do

masculino, por adultos e crianças, identificou, além do velho dilema do despreparo das educadoras para tratar das questões da sexualidade, reações diferenciadas sobre a presença do homem na creche. Umas achavam que eles daria certo nas funções de zelador, segurança, coordenador, diretor. Outras, mesmo que achassem a idéia simpática, consideravam “um pouco estranha” essa presença. Já os familiares afirmaram que “homem não deve dar banho em menina”.

Carvalho (1998), em estudo com cinco professores, todos homens, atuantes na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental de escolas públicas e particulares do Estado de São Paulo, mostra que dois deles colocaram a dedicação, a afetividade e o envolvimento com as crianças como características inerentes às suas práticas pedagógicas, como parte integrante de suas opções ideológicas e de sua própria masculinidade. Os outros rejeitavam a forma feminina de ser professora, recusando a justificativa da vocação e do apego às crianças, e procuravam envolver-se com atividades que se aproximavam mais do fazer masculino, como os jogos de contato corporal, ou acentuavam a idéia de que é o homem que impõe mais respeito em sala de aula. Estes últimos consideravam ainda a oportunidade de pular fora do serviço.

Marcelo Miranda (2003), em sua dissertação de mestrado, trabalhou com seis professores em pesquisa re-

alizada na cidade do Recife e descobriu que os homens chegam ao magistério um pouco mais tarde que a mulher, e que muitos já trazem uma certa experiência com o ensino, seja ministrando cursos específicos, atuando como instrutores técnicos, ou em estudos bíblicos. Os motivos da opção deles pela docência são: o gostar, a vocação, a identificação com algum professor na sua vida escolar, motivos religiosos, e até mesmo o mercado de trabalho, que “não fica saturado”. Alguns professores afirmaram que tinham procurado uma outra opção no vestibular, mas que, não dando certo, voltaram-se para a segunda opção, que foi a Pedagogia.

Em experiência de formação continuada de professores desenvolvida durante cinco anos no pequeno município de Coxixola, no Estado da Paraíba, distante aproximadamente 240 km da capital, esses e outros fatores se fizeram presentes. Coxixola tem apenas oito escolas, todas localizadas na zona rural e um corpo docente constituído de 9 professoras e 4 professores (dados de 2004). Dentre estes, tanto há professores que exercem o magistério como principal profissão, quanto professores que vêem nesse trabalho a única possibilidade de sustentar a família, dispendo-se a abandoná-lo caso apareça uma oportunidade diferente, situação também encontrada entre as mulheres.

Vocação, compromisso com as crianças, interesse em aprofundar os estudos, iniciativas para envolver a co-

munidade, participação efetiva e ativa nos encontros de planejamento caracterizavam o desempenho docente desses homens, que em nada se diferenciava daquele que se espera das mulheres no exercício profissional nesse campo tradicionalmente feminino. Durante o período de cinco anos de permanente atividade com eles, não se observou desinteresse por parte de nenhum deles; ao contrário, estavam sempre presentes nas atividades, ávidos por novas aprendizagens.

No desenvolvimento das atividades curriculares notou-se que professores e professoras lidavam, com facilidade ou dificuldade, com conteúdos que eram vistos como masculinos ou femininos. No caso dos homens, conteúdos ligados ao campo extra-cognitivo, a exemplo de amor, solidariedade, fraternidade, dança, significavam sempre um desafio a ser cumprido. Da mesma forma, se os conteúdos estavam ligados ao campo masculino, a exemplo de esporte, em especial o futebol, as professoras sentiam dificuldade. Um exemplo foi o tema gerador desenvolvido no mês de agosto de 2000, Jogos Olímpicos. Uma professora relatou que tinha sentido muita dificuldade para desenvolver o tema, que foram os alunos que a ajudaram, pois se tratava de um conteúdo que os meninos sabiam mais.

A própria experiência de vida integrada a preparação docente e repercute no trabalho pedagógico. Anto-

nio Nóvoa (1995) diz que não se pode separar a pessoa do/da profissional. Ser homem ou ser mulher numa sociedade desigual não significa a mesma coisa, quando efetivamente as construções sociais de um e de outro se materializam no exercício da prática profissional. As questões de gênero perpassam a prática pedagógica, estando em primeiro plano na própria constituição da professora e do professor como pessoa do sexo feminino ou masculino. As determinações de homem e de mulher, de masculino e feminino são determinações da prática pedagógica: as professoras e professores pensam, sentem e fazem aquilo em que acreditam.

De uma forma ou de outra, a presença de homens e mulheres no magistério tem interferências no processo de conhecimento das crianças e na configuração das masculinidades e feminilidades dos professores e professoras, alunos e alunas. Essas configurações são um processo aberto, mais ou menos reprodutoras de padrões e modelos ou *habitus* rígidos. As práticas pedagógicas são realizadas por professores, professoras, alunas e alunos interagindo em situações diferentes. Cada professor, cada professora constitui-se num sujeito historicamente situado em um determinado tempo, com sua própria história de vida, o que significa que as práticas docentes são singulares, derivam das próprias identidades dos sujeitos, homens ou mulheres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença do homem na docência nos primeiros anos de escolarização das crianças aponta horizontes de pesquisa a serem explorados. Os estudos de gênero têm focado a compreensão do magistério como um espaço feminilizado e são raros, ainda, os estudos sobre o magistério masculino nas séries iniciais do ensino fundamental. Nesse contexto, uma questão oportuna é como os estudos de gênero poderiam abordar a questão da docência de modo menos polarizado. Por outro lado, os estudos sobre a masculinidade estão avançando, mas ainda não respondem a muitas questões, principalmente no campo da educação, campo mesmo de reprodução, de vivência e de estudo dos processos de construção e reconstrução das subjetividades, identidades e noções de masculino e feminino.

Os pontos de chegada dos estudos sobre a masculinidade indicam construções sociais, culturais, complexas, plurais. Que contribuições tais estudos podem trazer para o campo da educação e da docência? Os poucos estudos empíricos disponíveis sobre o exercício do magistério infantil e das séries iniciais por sujeitos do sexo masculino não indicam diferenças marcantes em relação aos modelos femininos de docência. Pode-se esperar uma reconfiguração do magistério no sentido duma abertura desse campo profissional para homens na educação infantil e nas séries iniciais

do ensino fundamental? Que implicações a presença de homens em lugares e trabalhos femininos na escola teria para a transformação das relações de gênero e dos sentidos e práticas da docência? Como ampliar as visões de homem e de mulher na direção da construção de uma sociedade não-sexista e da equidade de gênero?

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE Jr, D. M. **Nordestino, uma invenção do falo**: uma história do gênero masculino (Nordeste, 1920-1940). Maceió: Catavento, 2003.

ANPOCS – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais. Disponível em: <www.anpocs.org.br> . Acesso em: 23 nov. 2005.

ANPOLL – Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Letras e Linguística. Disponível em: <www.anpoll.ufal.br> . Acesso em: 19 set. 2005.

ANPUH – Associação de Nacional de História. Disponível em: <www.anpuh.uepg.br>. Acesso em: 08 nov. 2005.

ARILHA, M., RIDENTI, S. G. U.; MEDRADO, B. (Orgs.). **Homens e masculinidades**: outras palavras. São Paulo: ECOS/Editora 34, 1998.

_____. Homens: entre a “zoeira” e a “responsabilidade”. In: ARILHA, M., RIDENTI, S. G. U.; MEDRADO, B. (Orgs.). **Homens e masculinidades**: outras palavras. São Paulo: ECOS/Editora 34, 1998. p. 51-78.

- BADINTER, E. **XY – sobre a identidade masculina**. (tradução Maria Ignez Duque Estrada). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- _____. A dominação masculina. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n.2, p. 133-184, jul./dez. 1995.
- CARDOSO, L. F. O gênero e o movimento humano. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 15, n. 3, jan. 1994.
- CARVALHO, M. P. de. Gênero e política educacional em tempos de incerteza. In: HYPOLITO, Á. M.; GANDIN, L. A. (Orgs). **Educação em tempos de incerteza**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 137-162.
- _____. Vozes masculinas numa profissão feminina: o que têm a dizer os professores. **Revista de Estudos Feministas, Rio de Janeiro**, v. 6, n. 2, p. 406-422, 1998.
- CONNELL, R. W. **Políticas da masculinidade**. *Educação e Realidade*. 20(2), jul/dez, 1995, p. 185-206.
- CRUZ, E. F. “Quem leva o nenê e a bolsa?”: o masculino na creche. In: ARILHA, M., RIDENTI, S. G. U.; MEDRADO, B. (orgs). **Homens e masculinidades: outras palavras**. São Paulo: ECOS/Editora 34, 1998. p. 235-255.
- CUSCHNIR, L. **Masculino, como ele se vê; Feminina como o homem vê a mulher**. São Paulo: Saraiva, 1994.
- D’ÁVILA NETO, M. I. **O autoritarismo e a mulher: o jogo da dominação macho-fêmea no Brasil**. Rio de Janeiro: Achimé, 1978.
- DUQUE-ARRAZOLA, L. S. Linguagem e educação não-sexista. **Contexto & Educação**, Ijuí, v. 8, n. 30, p. 39-43, abr./jun. 1993.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GARCIA, S. M. Conhecer os homens a partir do gênero e para além do gênero. In: ARILHA, M., RIDENTI, S. G. U.; MEDRADO, B. (Orgs.). **Homens e masculinidades: outras palavras**. São Paulo: ECOS/Editora 34, 1998.
- LOMBARDI, M. R.; BRUSCHINI, C. **Mulheres e homens no mercado de trabalho: um retrato dos anos 1990**. In: MARUANI, M.; HIRATA, H. (Orgs.). **As novas fronteiras da desigualdade homens e mulheres no mercado de trabalho**. São Paulo: Editora Senac, 2003. p. 323-354.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MEDINA, J. P. S. **O brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo**. Campinas: Papyrus, 1987.
- MIRANDA, M. H. G. de. **Magistério masculino: (re)pensar tardio da docência**. 2003, Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.
- NOLASCO, S. **O mito da masculinidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.
- ONU - Organização das Nações Unidas – Brasil. <www.onu-brasil.org.br>. Acesso em 10 nov. 2005.
- PERROT, M. **Os excluídos: operários,**

mulheres e prisioneiros. 2 ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1992.

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. <www.sbpcnet.org.br

SCOTT, J. Gênero: uma categoria de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 15. n. 2, jul./dez.1990. p. 5-22.

SOUSA, E. S. de. **Meninos, à marcha! meninas, à sombra**: A história do ensino da Educação Física em Belo Horizonte (1897-1994). 1994. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1994.

WELZER-LANG, D. Os homens e o masculino numa perspectiva de relações sociais de sexo. In: SCHPUN, M. R. (Org.). **Masculinidades**. São Paulo: Bomtempo Editorial; Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004.

Encaminhado em: 11/10/05

Aceito em: 05/04/06