



Educação e Pesquisa

ISSN: 1517-9702

reveedu@usp.br

Universidade de São Paulo

Brasil

Oliveira Rabelo, Amanda

Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental

Educação e Pesquisa, vol. 39, núm. 4, octubre-diciembre, 2013, pp. 907-925

Universidade de São Paulo

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29830063006>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

 redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# **Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental<sup>I</sup>**

Amanda Oliveira Rabelo<sup>II</sup>

## **Resumo**

Este artigo tem como objetivo analisar algumas representações de gênero que envolvem a docência nas séries iniciais do ensino fundamental no Rio de Janeiro (Brasil) e em Aveiro (Portugal), especialmente as representações geradoras de discriminações que afetam os homens atuantes na profissão. Socialmente definida como feminina, tal profissão carrega representações que podem diferenciar as práticas e as escolhas, sendo que muitas delas associam o magistério ao feminino e alegam que os professores homens estariam fora de lugar. A partir da análise qualitativa e quantitativa de questionários e entrevistas com professores desse segmento, examinamos, então, quais são as representações de gênero que circulam em relação à docência nas séries iniciais do ensino fundamental, se existe discriminação em relação a eles, bem como se os homens que entram na profissão são desprovidos de preconceitos e ajudariam a diminuir as discriminações de gênero. Concluímos que o simples fato de existir um professor do sexo masculino nas salas de aula pode provocar várias representações de gênero; nesse sentido, os professores podem ou não tentar quebrar tais representações, o que aconteceu com alguns dos participantes desta investigação. Mesmo sofrendo preconceitos, porém, muitos se aproveitam das vantagens da masculinidade na sociedade. Apesar disso, demarcamos que a presença de professores do sexo masculino nas séries iniciais é uma forma de inserir as questões de gênero na educação, demonstrar às crianças na escola que o homem também pode escolher essa atividade com sucesso e evidenciar que a aptidão para o magistério não depende do sexo.

## **Palavras-chave**

Gênero – Professores – Sexo masculino – Discriminação.

**I-** Este artigo é fruto de pesquisa financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia e realizada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

**II-** Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua, RJ, Brasil.  
Contato: amandaorabelo@hotmail.com

# **Discriminated teachers: a study of male teachers in the early grades of primary school<sup>1</sup>**

Amanda Oliveira Rabelo<sup>2</sup>

## **Abstract**

*This article aims to analyze some gender representations of teachers of the early grades of primary education in Rio de Janeiro (Brazil) and Aveiro (Portugal), especially the representations that generate discrimination affecting male teachers. Socially defined as female, such occupation has representations that may differentiate practices and choices. Many of such representations associate teaching to the feminine and claim that male teachers are out of place. Using qualitative and quantitative analysis of questionnaires and interviews with teachers, I examine gender representations regarding teaching the early grades of primary education, whether there is discrimination affecting male teachers, as well as whether men who join the profession are free from prejudice and help to reduce gender discrimination. I conclude that the mere fact that there is a male teacher in the classrooms can cause various representations of gender; in this sense, teachers may or may not try to break such representations, which happened to some of the participants of this research. In spite of suffering from prejudice, many take advantage of masculinity in society. Nevertheless, we established that the presence of male teachers in the early grades is a way of including gender issues in education, demonstrating to school children that men can also choose this activity successfully and evidencing that the aptitude for teaching does not depend on one's sex.*

## **Keywords**

*Gender – Teachers – Male – Discrimination.*

**I-** This article is based on research funded by Fundação para a Ciência e a Tecnologia and carried out at Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação of Universidade de Coimbra.

**II-** Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua, RJ, Brasil.  
Contact: amandaorabelo@hotmail.com

Nos últimos tempos, assistimos a uma grande proliferação de pesquisas que interligam a profissão educacional às perspectivas de gênero, mas que têm como objeto de estudo apenas a categoria representada pelas mulheres, sem considerar que a feminização produz uma generificação da profissão que atinge também os professores homens.

Ao enfatizar as vozes femininas nas atuais investigações educacionais, corre-se o risco de desconhecer o pensamento dos homens que se enveredam pelo magistério e o processo de adaptação/recriação do masculino no ambiente escolar. Quando se trata do olhar masculino do professor desse segmento, quase não são encontradas referências ao tema; e mais, os preconceitos e discursos que frequentam a sociedade contemporânea são reafirmados no cotidiano escolar. Assim, o professor homem torna-se um *corpo estranho* nas séries iniciais do ensino fundamental.

Examinaremos, então, quais representações de gênero<sup>1</sup> circulam sobre a docência nas séries iniciais do ensino fundamental. Existem preconceitos em relação a tais professores? Os homens que entram nessa profissão, por ultrapassarem dificuldades e discriminações, são desprovidos de preconceitos? Em suas práticas, eles ajudariam a diminuir as discriminações de gênero?

## Metodologia

Partindo dos objetivos e das questões enunciadas, elaboramos nossa metodologia articulando todos os aspectos necessários ao nosso estudo. Ou seja, não separamos os enfoques de investigação em quantitativos e qualitativos, mas, ao contrário, de acordo com a proposta de Sampieri, Collado e Lucio (2006), preferimos um modelo multimodal e misto de investigação que converge tais enfoques e aproveita suas vantagens.

**1-** A maioria das que encontramos foi baseada no gênero, mas as discriminações de etnia, de sexualidade e geracional também apareceram, o que demonstra que essas questões não podem ser dissociadas.

Nesse sentido, optamos por nos centrarmos em um método qualitativo para obter uma maior profundidade dos dados, porque consideramos que entre o indivíduo e seu entorno há uma relação dinâmica, existindo um vínculo indissociável entre o subjetivo e o objetivo que não pode ser traduzido só por números. No entanto, ao mesmo tempo, utilizamos a investigação quantitativa para obter dados mais gerais sobre a temática.

Dentre uma amostra de 209 professores do ensino público que responderam a questionários<sup>2</sup> – 60 do Distrito de Aveiro (Portugal) e 149 do Estado do Rio de Janeiro (Brasil)<sup>3</sup> –, entrevistamos seis professores (três de cada local) escolhidos ao acaso, um de cada faixa etária por país (até 30 anos; de 30 a 40 anos; de 40 em diante).

Tal material permitiu a análise da informação obtida e forneceu dados mais amplos (por categorização, apreciação e quantificação das estatísticas e dos discursos escritos provenientes dos questionários), bem como possibilitou situar as informações em vivências (nas narrativas de entrevistados) e vislumbrar os significados nelas presentes: sua relação com a sociedade, suas instituições e seus enunciados. A combinação desses processos de recolha de dados/discursos permitiu-nos fazer o confronto entre o geral e o local.

Considerando as ponderações de vários autores, entendemos que não há diferença na memória de homens e mulheres:<sup>4</sup> as memórias diferenciam-se de acordo com as experiências sociais e as trajetórias de cada indivíduo, sendo que as memórias das mulheres podem ser diferentes das dos homens devido às ocupações e posições sociais que geralmente têm. Assim, há memórias diferentes de acordo com sua construção, com o modo como a pessoa se vê no mundo, com a relação entre pessoal e político

**2-** O questionário com questões abertas e fechadas acompanhou alguns aspectos centrais presentes no roteiro de entrevista. Tomamos cuidado para garantir a equivalência de conceitos nos dois países.

**3-** Foram distribuídos 113 questionários no Distrito de Aveiro e 328 no Estado do Rio de Janeiro, o que equivale a uma taxa de retorno, respectivamente, de 53% e 45%.

**4-** Ver, por exemplo, o trabalho de Catani et al. (1997).

etc. De acordo com essa reflexão, analisamos as narrativas dos homens que optam por um ofício considerado feminino e percebemos que seus discursos podem estar entrelaçados tanto às considerações sociais que tentam moldar as formas de pensar dos indivíduos, quanto aos novos olhares sobre elas.<sup>5</sup>

Utilizamos neste trabalho a investigação narrativa – de acordo com as orientações de Bolívar, Domingo e Fernández (2001) – para avaliar, a partir da informação recolhida, a existência ou não de preconceitos. Observamos que o recurso metodológico da narrativa não possibilitará atingir a contínua mobilidade e fluidez de nosso pensamento (FENTRESS; WICKHAM, 1992); mesmo assim, ele é essencial para apreciar e criticar fatos que dizem respeito às tradições ainda não estudadas de um grupo e aos fatores que levam um indivíduo a agir de determinada maneira.

A narrativa possibilita esclarecer processos subjetivos da experiência humana. Tais processos facilitam o contato com as *pequenas histórias* e experiências singulares de indivíduos, grupos e comunidades de segmentos muitas vezes esquecidos, o que permite registrar uma história popular (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001). A partir desse aporte histórico e individual será possível entrelaçar os dados e analisar os modos de transmissão dos valores e das descontinuidades e rupturas que são efetuadas nos discursos dos seis professores entrevistados.

Limitamos a seis o número de entrevistas devido à impossibilidade de se fazer e analisar, com qualidade, uma grande quantidade de entrevistas abertas. Para efetuar essa delimitação, tomamos por base o fato ressaltado por Blanchet e Gotman (2001) de que a quantidade necessária de entrevistas é, de modo geral, menor do que a de questionários, pois as informações provenientes delas são validadas pelo contexto e não precisam ser legitimadas por uma amostra matematicamente delimitada.

**5-** Lamentamos, porém, a limitação textual, que não nos permite descrever tais narrativas nem por extenso nem resumidamente, mas apenas a análise que fizemos a partir delas e alguns dados provenientes dos questionários.

Os questionários aplicados aos professores que exercem atividades docentes nas séries iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino do Distrito de Aveiro e do Estado do Rio de Janeiro visam validar, complementar e confirmar ainda mais a pesquisa com a narrativa dos entrevistados.

O recorte espacial foi tomado e escolhido como ponto central de discussões e comparações com o intuito de captar diferenças e semelhanças entre os dois locais, nunca desconsiderando a 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 que estes dependem dos vários condicionantes a que são submetidos.

Nas narrativas e nos discursos contidos nas entrevistas e nos questionários, captamos as representações neles presentes, analisando as preeminências que tentam fixar significados à profissão, bem como suas fluências e as potencialidades de emancipação. Enfim, relacionamos as narrativas dos professores que entrevistamos – do sexo masculino e atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental – com dados recolhidos dos questionários que distribuímos aos professores do sexo masculino de Aveiro (AV-PT) e do Rio de Janeiro (RJ-BR) para perceber a quais representações tais professores estão submetidos.

## **As discriminações sofridas**

A utilização do termo *gênero* desenvolve-se nas análises feministas a partir de meados da década de 1970 (SCOTT, 1990; ALMEIDA, 1998), quando se define como uma construção social de atributos diferentes a homens e mulheres efetivada durante toda a vida, muitas vezes determinando as relações entre os sexos em vários aspectos.

Jane Almeida (1998, p. 43) argumenta que,

[...] sendo o sexo determinado antes do nascimento por processos biológicos

naturais, o gênero é um produto cultural adquirido e transmitido nas estruturas sociais.

Assim, os estudos de gênero consideram a diferença entre os sexos como uma construção social que muitas vezes tem gerado desigualdades. Tais estudos, entretanto, defendem a análise dessas diferenças, propondo o não acatamento daquelas assentes simplesmente no aspecto biológico e a rejeição dos enfoques naturalistas.

Lígia Amâncio (1998, p. 15) considera que a discriminação tem sua origem na “forma de pensamento social que diferencia valorativamente os modelos de pessoa masculina e feminina e as funções sociais dos dois sexos na sociedade”. Por isso, importa analisar não as diferenças entre homens e mulheres, mas o *pensamento social* sobre a diferenciação entre o masculino e o feminino, ou seja, a epistemologia do senso comum sobre os sexos, a ideologia e as relações intergrupos. Cabe ressaltar que a autora afirma que não é somente o homem, enquanto *sexo dominante*, que impõe seu pensamento sobre a mulher; os dois sexos partilham/reproduzem determinados valores. Assim, as discriminações de gênero não são atribuídas nem só às mulheres nem só aos homens.

Ambos são responsáveis pela mudança e pela igualdade de gênero: tanto as mulheres que lutam pelo término de sua subalternização na sociedade, quanto os homens que não reproduzem o papel de dominante e subvertem, de alguma forma, esses valores. No entanto, em geral, ambos assumem modelos de comportamento que lhes são socialmente impostos como se fossem naturais, partilhando pressupostos e contribuindo para acentuar a diferença de gênero. A masculinidade e a feminilidade são construídas na interação entre os sexos. Se ambos partilham os estereótipos e contribuem para a desigualdade tanto reprimindo quanto construindo modos de ser, se cada um contém o sexo oposto, é possível questionar as regras que tentam fixar o masculino e o feminino a partir dessa construção do ser, indagando sobre as relações de poder que os formulam.

Por tudo isso, destacamos que os estudos de gênero são importantes para a análise da presença dos homens em atividades socialmente consideradas femininas, pois o trabalho desses profissionais entra em conflitualidade com as expectativas e pode mostrar exceções aos padrões de gênero ou tentativas de reafirmação de sua *masculinidade*. Enfim, os estudos de gênero podem ajudar a compreender conflitos, resistências, reafirmações, satisfações e sucessos desses homens que parecem estar fora de lugar.

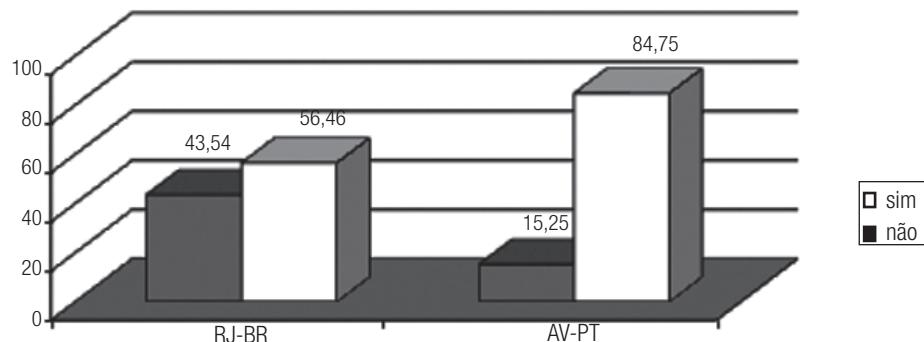
Vianna (2001/2002) analisa que o sentido feminino da profissão do magistério ultrapassa o fato de a mulher ser a maioria dos docentes, pois a feminização acontece em espaços e práticas que, mesmo quando ocupados por homens, fazem com que o magistério seja uma profissão feminina em decorrência de uma atribuição social ligada a um significado de gênero independentemente do sexo de quem a exerce.

Nessa perspectiva, percebemos em nosso estudo que os professores do sexo masculino atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental sentem fortemente as questões de gênero. O que gera maior sofrimento a esses docentes são as experiências de discriminação que vivenciaram ou presenciaram. Entretanto, há uma grande diferença nessa percepção nos dois locais que investigamos (e que analisaremos a seguir), pois, conforme percebemos no gráfico 1, no Rio de Janeiro, 43,54% dos inquiridos já presenciaram alguma discriminação, ao passo que, em Aveiro, esse percentual é bem menor: de 15,25%.

Como esse assunto contempla tabus, é preciso ter muita cautela tanto nas entrevistas quanto nos questionários distribuídos (devido a isso, certas perguntas não foram feitas nestes últimos<sup>6</sup>). Portanto, nas entrevistas, os relatos foram recheados de emoções que envolveram, entre outros aspectos, a não aceitação familiar da escolha profissional; a implicância de colegas associada ao baixo rendimento e a suspeitas de homossexualidade decorrentes da atuação como docente nesse segmento; as

**6-** Por exemplo, perguntas relacionadas à orientação sexual.

**Gráfico 1 –** Vivenciou ou presenciou discriminação de professor do sexo masculino atuante nas séries iniciais? (%)



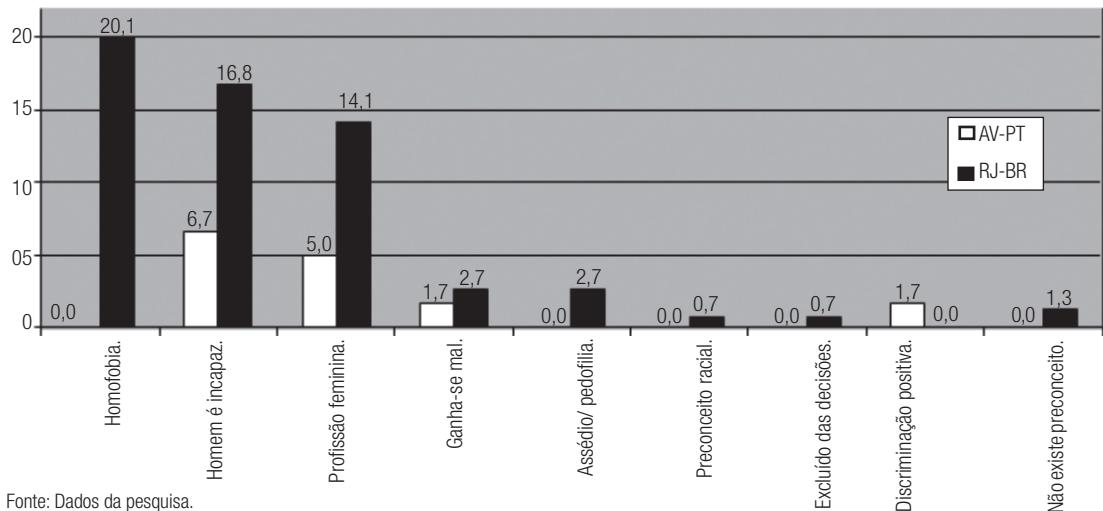
Fonte: Dados da pesquisa.

discriminações por parte de colegas e pais/mães de discentes; o estranhamento quando diziam ser professores de crianças tão novas.

Nos questionários, os preconceitos que mais apareceram foram aqueles relacionados com: a homossexualidade (homofobia); a concepção de que o homem é incapaz de lidar com crianças (por exemplo, por ser diferente, jovem, indelicado, autoritário); o pressuposto de que todos/as os/as professores/as do segmento são mulheres ou de que se trata de um trabalho

feminino; o medo da pedofilia e do assédio sexual; a consideração de que a docência é um ofício pouco rentável e não adequado para homens. Também foram citadas outras discriminações, como o preconceito racial, a discriminação positiva e a exclusão de decisões. No gráfico 2, categorizamos os preconceitos citados nos inquéritos por porcentagem de professores que vivenciaram ou presenciaram tal preconceito (uma mesma justificativa pode estar em mais de uma classificação):

**Gráfico 2 –** Qual foi a discriminação presenciada ou vivenciada por ser professor do sexo masculino atuante nas séries iniciais? (%)



Fonte: Dados da pesquisa.

A representação guia nossa atuação de forma imperceptível, transmitindo-nos desde cedo quais seriam as atitudes adequadas a

cada gênero e reprimindo as consideradas inadequadas. Cabe ressaltar que entendemos o termo *representação* de acordo com as

abordagens construcionistas, como a de Hall (1997). Nesse sentido, representar é definir aquilo que conta como real, como conhecimento (o que envolve relações de poder), é “uma tentativa – sempre frustrada – de fixação, de fechamento, do processo de significação” (SILVA, 1998).

No aparecimento e na descrição de tais discriminações, percebemos que elas não aparecem sozinhas, mas estão intimamente relacionadas com outros referenciais (como a raça<sup>7</sup>) e outras formas de divisões sociais (por exemplo, as de classe, idade). Como observa Scott (1990), só é possível redefinir e reestruturar o gênero em conjunto com uma visão de igualdade política e social (que inclui sexo, classe e raça), pois o gênero é profundamente vinculado às questões de poder.

De acordo com Williams (1995), as aspirações profissionais das crianças sofrem segregações sociais; as crianças policiam as outras e marginalizam quem não se conforma ao comportamento apropriado ao gênero. Mas os garotos sofrem mais desaprovação social quando mostram interesse por atividades do sexo oposto e, por isso, não surpreende que tão poucos homens considerem perseguir carreiras consideradas femininas. As mulheres também são confrontadas com estereótipos negativos das profissões femininas e são forçadas a defender sua opção profissional; entretanto, as reações negativas que elas enfrentam não põem em questão a integridade de sua característica, como frequentemente acontece com homens.

Assim, temos atitudes e julgamentos que pensamos ser nossos, mas que, na verdade, provêm de *preconceitos*, sem que possamos nos dar conta desse processo. Dessa forma, a relação da representação com o preconceito pode ajudar-nos a entender vários dos discursos que circulam sobre o professor do sexo masculino nas séries iniciais do ensino fundamental.

Conforme explica Williams (1995), a cultura popular reforça, por meio de

**7-** A discriminação racial não será aprofundada neste artigo porque ela foi pouco citada em nosso estudo. Contudo, o fato de ela ser citada mostra que não pode ser descartada. Sobre esse assunto, ver o trabalho de Connell (2005).

representações preconceituosas, a crença de que esses homens são anormais. Além disso, raramente se retratam homens em ocupações consideradas femininas, e quando isso acontece, eles são representados de maneira extremamente estereotipada, por exemplo, associados à homossexualidade, à pedofilia e/ou à falta de jeito, tal como aparece inclusive em filmes. Por causa disso, os homens sofrem algumas discriminações, como a não contratação motivada por medo da sexualidade masculina, mas a “maioria das discriminações são mais sutis” (WILLIAMS, 1995, p. 13), como o fato de serem empurrados para outras posições em decorrência de estereótipos (por exemplo, posições de chefia ou em áreas que lidem com crianças maiores ou adultos). Enquanto alguns homens podem sentir-se desconfortáveis com essas expectativas (e, por isso, deixar a profissão), outros permanecem e se conformam com as frequentes recompensas.

Entretanto, como afirma Williams (1995), quando o homem entra em profissões predominantemente de mulheres, apesar das representações que sobre ele recaem, ele não abandona sua masculinidade (seja ela hegemônica, cúmplice, marginalizada, pró-feminista etc.), nem perde seu interesse em sustentar os privilégios masculinos na sociedade (ao contrário, aproveita as vantagens de ser do sexo dominante). Em outras palavras, mesmo com tais preconceitos, os homens não perdem a masculinidade nessas ocupações, muitas vezes despistando as representações populares (por exemplo, mostrando que não são homossexuais, nem pedófilos, nem sem jeito para a docência), e outras vezes reafirmando algumas dessas representações.

Analisaremos, então, as representações expressas pelos entrevistados e questionados.

#### **A homofobia contra o professor do sexo masculino atuante nas séries iniciais do ensino fundamental**

A dominação masculina e o heterocentrismo são os paradigmas que têm condicionado nossas representações e nossas práticas (WELZER-LANG,

2001). Eles fazem com que a virilidade seja buscada pelo homem ao se afastar da feminilidade, ou seja:

Não se *nasce* Homem, nem se é Homem, empenha-se constantemente na busca de *tornar-se* Homem. A virilidade representa justamente o investimento numa rede de relações com a busca do reconhecimento da masculinidade. (AREDA, 2006, p. 1)

Como explica Welzer-Lang (2001, p. 465), “na socialização masculina, para ser um homem, é necessário não ser associado a uma mulher. O feminino se torna até o pólo de rejeição central”.

Assim, as relações sociais entre homens são estruturadas na imagem hierarquizada das relações entre homens e mulheres e produzem a homofobia para que, com ameaças, os homens se calquem sobre os esquemas ditos normais da virilidade. Nesse sentido, o autor define a homofobia como:

[...] a discriminação contra as pessoas que mostram, ou a quem se atribui, algumas qualidades (ou defeitos) atribuídos ao outro gênero [...]. A dominação masculina produz homofobia para que, com ameaças, os homens se calquem sobre os esquemas ditos normais da virilidade. (WELZER-LANG, 2001, p. 465)

A homofobia aplica-se, então, não só aos homossexuais, mas a toda pessoa que tem (ou parece ter) alguma qualidade que se atribui ao outro sexo. Talvez devido à possibilidade de os homossexuais occultarem-se, percebemos que a homofobia em relação aos homens é mais aplicada aos pequenos detalhes corporais, de voz e atitudes/opções.

Dois entrevistados descrevem-nos essa vigilância. Vinícius<sup>8</sup> (RJ-BR, 24 anos) afirma que não é homossexual, mas que, desde a infância, já

<sup>8</sup> - Os nomes são fictícios para preservar o anonimato.

sofreu várias acusações de que o seria por causa de sua voz, de seu jeito desengonçado de mexer muito as mãos e de sua sensibilidade. Diz ele:

[...] eu sou muito carinhoso, então homem não é carinhoso, homem não chora, homem não tem jeito pra cortar, pra colar. [...] Eles querem chamar a gente de bicha? Por mim, pode me chamar, eu não tenho nada pra provar a ninguém, hoje eu já tô nessa etapa, eu também tive muito medo disso tudo, então eu tive que me afirmar como homem.

O professor André (RJ-BR, 38 anos), que nos assumiu ser homossexual, disse que também enfrentou problemas devido ao seu gestual e ao seu modo de andar. Ele teve uma professora primária que chamou sua avó para dizer que ele era diferente, tinha trejeitos femininos, afirmindo que isso talvez se devia ao fato de ele não ter pai e que ele teria que mudar esse jeito. Depois disso, ela passou a tentar controlá-lo, corrigindo a todo momento seu andar, que deveria ser “Reto. Direito. Igual de homem”.

Além do gestual, do físico e dos atributos comumente associados às mulheres (como sensibilidade, choro ou paciência), o próprio fato de esses professores estarem em uma profissão socialmente considerada feminina, com a necessidade de qualidades ditas *femininas* para exercer o ofício, é alvo de homofobia. Isso se torna evidente em entrevistas, questionários e outras situações: no Rio de Janeiro, por exemplo, ouvimos declarações preconceituosas até mesmo por parte dos setores administrativos da educação, insinuando que só havia professores homossexuais nesse segmento.

A homofobia causa problemas até mesmo na empregabilidade dos docentes do sexo masculino nas séries iniciais do ensino fundamental. O professor Vinícius (RJ-BR) já perdeu o emprego em uma escola privada por causa de preconceito; já teve, ainda, que “reforçar a sua masculinidade” perante uma mãe de aluno que o considerava homossexual e também perante os varredores de sua escola.

O professor André (RJ-BR) também relata que sofreu homofobia na escola particular onde deu aula, mas “por sorte foi apoiado”. Ele acredita que pode haver muitos professores homossexuais, mas que isso não influencia a educação dada às crianças.

O professor Roberto (RJ-BR, 49 anos) nunca foi ofendido e explica que o preconceito nunca prejudicou sua vida e nunca o fez desistir, afirmando que nunca deu “liberdade pra isso, a gente tem que se impor”. Ele considera que o preconceito existe, até porque “carinho e afago não são consideradas coisa de homem”, mas argumenta que a homossexualidade não interfere no profissionalismo da pessoa, pois, “apesar de ser casado e não ter tendência de ser homossexual”, acredita que seria o mesmo professor se fosse homossexual.

Várias justificativas dos professores do Rio de Janeiro que responderam ao questionário confirmam a existência da representação preconceituosa na sociedade e das discriminações que eles sofreram por terem feito essa escolha profissional e praticarem o ofício docente. Tais justificativas mostram como a representação preconceituosa de que o curso de formação de professores desse segmento ou o próprio ofício é para homossexuais marca os professores, tanto que repercute, muitas vezes, no pensamento em abandonar a profissão.

Outras justificativas indicam que esse preconceito leva a um sofrimento e a uma tentativa de afirmação da masculinidade. Como já mencionamos, nossos entrevistados Vinícius e Roberto evidenciaram a necessidade de “se impor como homem”. Diversos autores e investigações mostram que os homens atuantes em profissões consideradas femininas têm a necessidade de afirmar sua masculinidade (até mesmo buscando relacionamentos heterossexuais), pois, conforme afirma Torrão Filho (2005, p. 144), “a maior ansiedade com relação à homossexualidade, para os homens, está nesta identificação com o feminino”, então o homem deseja mostrar que não é feminino.

Welzer-Lang (2001) argumenta que a existência de homens pró-feministas, de homossexuais e de outros homens que de alguma forma transgridem as definições de masculinidade expõe uma variedade extrema que contesta objetivamente e/ou subjetivamente as definições homofóbicas e heterossexuais da masculinidade. “As fronteiras de gênero têm a tendência, do lado dos homens, de se decompor, de explodir, e o masculino se mostra em todos os seus estados” (p. 471). Portanto, as transgressões da masculinidade nem sempre significam que se coloquem em causa as relações sociais de sexo/gênero, pois,

[...] quando se examinam certas formas de emergência de novas figuras masculinas à luz das relações sociais de sexo, os exemplos de que não se ponham em dúvida posições de dominância masculina são numerosos. (WELZER-LANG, 2001, p. 471)

Faz-se necessário questionar se é preciso afirmar-se como homem e se há algum impedimento para que um homossexual seja professor. Como explica Sayão (2005), a heterossexualidade compulsória é algo que atormenta as pessoas, pois a homossexualidade ainda é concebida como um problema na cultura escolar. No entanto, as interações que meninos e meninas vivenciam com adultos de qualquer orientação sexual não são determinantes de sua própria orientação, já que a atribuição de gênero é insuficiente para a identidade de gênero, que é uma construção subjetiva, um sentimento elaborado ao longo da vida.

Provavelmente, enquanto a homossexualidade for considerada anormal e houver homofobia, a necessidade de afirmar-se como homem estará presente em nossa sociedade. Temos que tomar cuidado, porém, com a forma como percebemos o que é normal, pois, tal como descreve Novena (2005), embora a represão e a não aceitação da homossexualidade sejam mais evidentes nas representações atuais, o discurso da normalidade também se faz presente, podendo representar o que Foucault nomeou

de poder normativo. Ainda assim, o discurso da normalidade pode permitir a intensificação e o aprofundamento das discussões a respeito das sexualidades alternativas, propiciando a possibilidade de mudança quanto à assimilação e à aceitação do outro diferente, e repercutindo na produção das subjetividades. Conforme afirma Torrão Filho (2005), a homossexualidade em si não é um problema para a história ou para a sociedade; o problema está em sua repressão: a homofobia.

É importante ressaltar que ninguém em Aveiro mencionou o preconceito referente à homossexualidade. A ausência desse preconceito foi questionada nas entrevistas com professores portugueses, que confirmaram sua não existência. Por isso, perguntamos: será que as fronteiras de gênero são menos rígidas em Portugal do que no Brasil?

Pode ser que a violência homofóbica seja menor em Portugal e maior no Brasil, que é citado por Venturi e Bokany (2011) como provável líder internacional em crimes homofóbicos. Entretanto, isso não significa que não exista homofobia em Portugal, pois o estudo organizado por Nogueira e Oliveira (2010) mostra que aquele se trata de um país muito homofóbico, o que se manifesta em insultos, repetidas *brincadeiras*, comentários nos meios midiáticos, violência doméstica etc. Assim, relacionamos a falta de preconceito contra o docente do sexo masculino nas séries iniciais com a baixa associação, em Portugal, entre *atributos femininos* e essa profissão.<sup>9</sup> Em nossos dados, isso se demonstra na não existência de tal preconceito e na menor quantidade de discriminações demarcadas pelos professores portugueses em comparação aos brasileiros.

#### **Discriminação por ser homem: homem não tem dom para lidar com crianças**

A segunda maior discriminação descrita pelos professores do Rio de Janeiro e a maior em

**9-** Do mesmo modo, em outros países, certas profissões não são associadas a atributos femininos. Por exemplo, um bailarino não é associado à homossexualidade.

Aveiro foi a de que o fato de ser homem gerava desconfiança em relação à capacidade de ser professor. Essa discriminação tem suas bases nos mesmos critérios de gênero que levam alguém a julgar que um homem é homossexual, ou seja, ela se refere às qualidades associadas a cada gênero. Mas, nesse caso, o olhar se inverte: ele é homem e por isso não tem as características femininas essenciais para ser um bom professor das séries iniciais do ensino fundamental.

Alguns dos professores inqueridos e entrevistados citam conjuntamente os dois preconceitos (homossexualidade ou incapacidade), pois ou eles têm características femininas e são considerados homossexuais (logo, *maus exemplos* que não podem dar aulas para crianças); ou têm características masculinas (que não são boas para o ofício) e não possuem, por isso, aptidão para o magistério. Em outras palavras, discrimina-se o homem da docência desse segmento (na maioria das vezes, a discriminação parte das próprias professoras) por ele ser diferente (o diferente incomoda), por ser jovem/imaturo/inexperiente/irresponsável, por ser autoritário, indelicado ou, simplesmente, sem jeito/vocação.

Por causa desse tipo de cobrança, o professor Vinícius (RJ-BR) relata que tentava “imitar o jeito de ensinar das professoras, mas ficava assim caricaturizado e os seus/suas colegas riam da sua falta de jeito”. O professor André (RJ-BR) também sofreu “suspeitas de que não seria bom professor”: “a orientadora educacional do curso normal queria me transferir porque eu era bagunceiro”. Nesse mesmo colégio alegava-se que era “preciso distribuir os homens um em cada turma para não haver bagunça, para os homens não se juntarem e não fazerem bagunça”. Também de acordo com André:

A coordenadora de didática desconfiava que alguém me ajudava a elaborar as aulas, pois não acreditava que eu era capaz de bolar determinadas aulas, porque a minha criatividade era muito grande.

A consideração de que os homens são incapazes para a docência leva a várias formas de exclusão, inclusive à não contratação do profissional devido ao seu sexo. Alguns autores (por exemplo, ABREU, 2002) relatam que os homens atuantes em áreas tipicamente femininas teriam dificuldade em obter emprego. Entretanto, nossos entrevistados não sentiram essa dificuldade, mas foram desmotivados por outros que diziam que eles sofreriam tal dificuldade. O professor André (RJ-BR) chegou a ouvir,

[...] de algumas colegas de formação, que eu nunca iria conseguir uma escola para dar aula, uma delas chegou até a me magoar e desmotivar. [...] Um rapaz da minha rua também dizia que eu ia estudar à toa, pois não conseguia emprego. Mas eu logo consegui emprego.

#### **Pressuposto de que todos/as os/as professores/as das séries iniciais do ensino fundamental são mulheres**

Talvez essa representação pareça *não discriminar tanto*, pois só se acredita que a profissão é feminina e que, devido a tal crença, não se espera ver um homem atuando nas séries iniciais.

A esse respeito, o professor Paulo (AV-PT, 29 anos) descreve:

Os pais estão habituados a que venha uma professora, mas eles depressa se adaptam. O choque às vezes é maior para os miúdos do que é para os pais, pois pode ser que tenham algum receio/medo por eu ser alto, mas eu tento mudar rapidamente essa impressão.

Vinícius (RJ-BR) percebeu o seguinte:

As crianças, logo que me veem, acham diferente e esperam de mim uma postura diferente do que das professoras. As mães de alunos compareceram mais na primeira reunião, pois de início têm receio de um professor do sexo masculino, querem saber

se eu não iria destratar o aluno, se não ia desmotivá-los e pediram para que eu falasse com cautela com a turma.

Por causa da representação de que todos/as os/as professores/as do segmento são mulheres, os documentos trazem em seus textos os termo *professora*, em vez de uma forma de escrita que incluísse homens e mulheres (como *professor/a*). O professor Roberto (RJ-BR), por exemplo, observa:

[...] documentos antigamente era tudo assim: *nome da professora*. Só vinha isso, entendeu? Um jornal contratando: “precisamos de professora para 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série”. Hoje não. Outro dia eu tive até observando isso: é tudo professor entre parênteses, o “a”. Hoje eles estão com uma outra visão.

Outros professores (RJ-BR e AV-PT) também destacaram essa discriminação na forma da escrita.

Nas questões abertas dos questionários, as respostas indicam que existe a consideração de que a profissão é feminina. Alguns docentes não descrevem discriminações associadas a essa consideração; outros mencionam que a associação da profissão com a mulher levavam a sofrer descrédito, descaso, zombarias, discriminação, preconceito, machismo etc. Parte das explicações dos inquiridos associa a ideia de a profissão ser feminina ao pensamento de que o homem não é capaz ou é homossexual. Por isso, apesar de esse ser um preconceito de gênero menos explícito do que os demais, ele pode ocultar outros preconceitos.

#### **Pedofilia e assédio sexual**

Como verificamos, a representação geral é de que o ofício do magistério nesse segmento requer atributos femininos. Assim, se o homem tem características ditas femininas, ele não é adequado à docência do ensino nas séries iniciais; se tem características masculinas, ele não serve porque não possui as necessárias

características femininas, mas outras que atrapalhariam o exercício da profissão. A suspeita ou preocupação de que os professores do sexo masculino atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental possam ser pedófilos ou assediar os/as alunos/as segue essa mesma lógica de preconceitos de gênero e vai mais além, pois tal representação contém o temor da *sexualidade masculina* e continua a acreditar na ideia de que falta à mulher a sexualidade<sup>10</sup> (ou seja, ela não possuiria impulsos sexuais causadores de corrupção).

Os professores de Aveiro descrevem a existência dessa preocupação com a sexualidade do professor do sexo masculino. Joaquim (AV-PT, 36 anos) explica:

Não toco em uma criança, especialmente depois do escândalo que aconteceu em Portugal sobre a pedofilia na Casa Pia,<sup>11</sup> pois é evidente que eu estou muito mais exposto.

A situação é complicada para ele:

Não posso ir sozinho nas aulas de natação, porque não posso ir para o balneário das meninas e ajudar as meninas a despirem-se e vestirem-se, principalmente quando são novos. Alguns dos meus colegas vão e trocam, mas eu não gostava que um professor masculino fizesse isso a uma filha minha, por mais boas intenções.

José (AV-PT, 49 anos) também alega que, “com o problema da pedofilia em Portugal, passou a ter um pouco mais de cuidado porque as pessoas, tanto das aldeias e das cidades, começaram a ver coisas que não viam”. E diz que “o professor podia fazer festinhas a um rapaz, mas agora o pessoal olha diferente”. Ele afirma, até mesmo pela conversa que teve com outros professores e professoras, que sua

**10-** Conforme descreve Araújo (2000), desde finais do século XIX começa-se a acreditar que só as mulheres podiam integrar ambos os sexos na escola sem corromper seus corpos e mentes.

**11-** Para mais informações, ver o dossiê sobre o caso (PÚBLICO, 2013).

[...] relação com meninos e principalmente com raparigas alterou-se um bocado com receio de ser visto como pedófilo. Por isso, eu começo a pensar mais antes de fazer uma carícia ou dar um beijo, uma coisa que eu fazia normalmente, e agora não.

No Rio de Janeiro, o medo da pedofilia é alternado com o preconceito pela homossexualidade. Será, então, que o *homem não feminino* é considerado perigoso? Nesse sentido, a pedofilia pode ser mais temida do que a homossexualidade, já que, conforme pontua Sayão (2005, p. 227), nem sempre a homossexualidade é vista como perigosa. A autora suspeita “que o preconceito e o estigma contra a homossexualidade podem se desenhar como representações mais próximas ‘de classe média’”. Ela cita alguns casos em que as pessoas não veem problemas em haver um professor homossexual, afirmando que “aquilo que é preocupação ou problema para alguns/as não o é para outros/as”.

O professor Vinícius (RJ-BR) conta que foi discriminado no estágio por uma professora da escola, que retirou sua filha porque tinha medo do que ele podia fazer com ela. Explica o entrevistado:

[...] me sinto mais à vontade na escola que estou e não quero mudar principalmente para não ter que conquistar novamente as pessoas e me afirmar como profissional sério que não vou “bulinar”; porque há desconfianças sobre os professores do sexo masculino neste segmento, [...] a maior preocupação dos pais hoje é com a questão do assédio sexual com menores – a pedofilia, melhor dizendo. Por isso eu tenho que demonstrar e construir confiança.

O professor André (RJ-BR) também relata que sofreu esse tipo de preconceito: “Ao começar a dar aula na escola pública, a diretora da escola falou que não queria me ver com crianças no colo”. Ele relata, ainda, que brigou

[...] com a diretora por causa disso. Disse a ela que ia reclamar dizendo que estava sofrendo constrangimento no meu trabalho, pois ela não falaria isso para uma professora. A maldade está na cabeça de cada um.

Assim, as narrativas desses professores confirmam o que descreve Sayão (2005, p. 261) em sua tese: as dificuldades imanentes à cultura institucional exigem posturas dos professores, pois

[...] o corpo masculino considerado sexualmente ativo deve ser privado de contatos mais próximos com as crianças. Poucos profissionais conseguem ultrapassar tais dificuldades. Muitos preferem aderir à cultura institucional.

Consideramos que o medo de enfrentar essas dificuldades leva, na maioria das vezes, a uma precaução que acaba por afastar o professor do sexo masculino das crianças, o que, paradoxalmente, termina por reafirmar o preconceito de que a mulher é mais afetiva e o homem não tem afeto. Mas nem sempre isso acontece, e os exemplos de dois professores entrevistados do Rio de Janeiro (Vinícius e André) permitem-nos pensar que, apesar do receio, eles podem afirmar sua afetividade, às vezes precisando antes confirmar sua competência.

#### **Um ofício que paga tão pouco não é para chefe de família**

Outra representação generificada que recai sobre os professores do sexo masculino é de que a profissão docente não é para homens porque paga salários baixos e os *chefes-de-família* não podem receber tão pouco. Contudo, demonstramos em artigo anterior que a profissão docente em Portugal não é tão mal remunerada se comparada com outras profissões; no Brasil, ela paga tão pouco quanto outros ofícios que são considerados masculinos (RABELO, 2010). Essa representação, portanto,

não é mais inteiramente justificada em ambos os casos e correlaciona preconceitos de gênero, pois presentemente o homem, em geral, não é mais o único a sustentar a família.

Pincinato (2004) descreve que, entre as décadas de 1950 e 1980, os homens no magistério paulista enfrentaram dificuldades porque a ocupação recebeu significados femininos, por não ser valorizada socialmente, oferecer remuneração baixa e haver o preconceito de que quem nela ingressa não teve competência para desempenhar outras atividades de maior prestígio. O autor afirma, ainda, que

[...] tais representações se confrontam, deste modo, com o conjunto de atitudes geralmente atribuídas aos homens, como ser poderoso, corajoso e obter sucesso e reconhecimento. (PINCIATO, 2004, p. 7)

Ainda hoje essas representações circulam e afetam os homens no magistério. Muitas vezes, elas se apresentam como discriminações ao professor do sexo masculino e influenciam para que este desista da área. O professor Roberto (RJ-BR) descreve, em suas narrativas, que o fato de a profissão docente ser mal remunerada no Brasil gera um discurso de que o ofício é para mulher, pois ela pode ganhar pouco e o homem não, afinal, “como é que vai manter uma família?”. Mas isso não foi um problema para Roberto: “graças a Deus eu até consigo porque a minha esposa também trabalha, também tem duas matrículas”.<sup>12</sup>

José (AV-PT) conta que o único aspecto em que se sentiu discriminado e rebaixado foi no

[...] monetário, pois, quando escolhi a profissão, a maioria dos professores do 1º ciclo era do sexo feminino porque recebia-se muito pouco na profissão. O homem não escolhia porque não teria dinheiro para formar uma família [...]. Em 1978, quando comecei a dar aulas,

**12-** Ter *duas matrículas* significa acumular dois empregos públicos como docente, cada um com carga horária de 22 horas semanais.

ganhava tão pouco que os meus amigos e vizinhos “gozavam” comigo dizendo que ganhavam mais. Eu ganhava igual ao meu pai (que era operário) e menos do que um carteiro. A dificuldade era tanta que se eu pudesse recuar na altura já não tiraria o curso de professor, mas eu gostava de dar aulas e fiquei na profissão quase por uma “questão de fé”, pois todos os meus amigos diziam que eu nunca iria sair daquilo. Hoje trabalho menos horas e ganho mais do que eles.

A questão da desvalorização/valorização da profissão docente é muito complexa e envolve diversos fatores. Em 1989, a OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) elucidou que a perda de prestígio do professor residiria “em três grandes vectores: o elevado número de professores, o nível de qualificação, que nunca foi muito elevado, e a feminização crescente e predominante na profissão” (apud CORDEIRO-ALVES, 1994, p. 33). Mas a explicação pode ser mais complexa do que essa, até porque a feminização é posterior ao baixo estatuto financeiro e a qualificação sempre foi baixa.

Em nosso artigo sobre o assunto (RABELO, 2010), analisamos várias questões (econômicas, sociais, locais, escolares, culturais, da expansão escolar, antilaicos, midiatização, entre outras) e concluímos que, no Brasil, a questão da má remuneração está associada à queda de prestígio da profissão; o prestígio social e financeiro, porém, ainda existe, principalmente junto às camadas mais desfavorecidas da população, que ainda percebem a educação como uma forma de ascensão social e veem a profissão docente como um ofício melhor entre as profissões que lhes são acessíveis. Em Portugal, mesmo diante do aumento da remuneração, alguns dos motivos do declínio dos professores são a perda do monopólio do saber e o aumento da quantidade de profissionais. Tais aspectos dificultam o incremento da remuneração e também fazem com que os docentes deixem de ser raros e

percam o estatuto de únicos *prestigiados*, sobretudo com a expansão da escola de massas. Entretanto, a feminização não pode ser apontada como fator importante para a desvalorização (principalmente financeira) da profissão, pois tal desvalorização é anterior à entrada das mulheres no magistério.

Assim, a representação de que essa profissão é mal paga e, por isso, não é para homens discrimina e pode ser um estímulo para a não escolha ou a *fuga* do homem em relação à docência, mas não é tão forte quanto as outras mencionadas. Conforme analisa Williams (1995), um salário mais alto provavelmente não atrairia mais homens para *ocupações femininas*. Portanto, consideramos também que não é só o salário que os afasta de tal ofício, o que podemos verificar ainda mais explicitamente em Portugal, onde o salário teve melhorias,<sup>13</sup> mas a proporção de homens continua baixa.

#### **Preferência pelos homens: a discriminação positiva**

Conceitualmente, uma discriminação positiva seria a atribuição de vantagens competitivas para um grupo em relação a um mesmo benefício. Há hoje uma grande discussão internacional sobre a necessidade de compensar as discriminações passadas e/ou prevenir a reprodução de discriminações sistêmicas por meio da implementação de medidas de discriminações positivas ou ações afirmativas que promovam tratamento preferencial às populações desfavorecidas em razão do sexo, da raça, da etnia, da classe social etc. (CITE, 2003).

Neste artigo, não queremos discutir nem defender tais ações, mas demonstrar que os docentes do sexo masculino nas séries iniciais, apesar de sofrerem diversas discriminações negativas por parte de pais e mães de alunos/as, bem como de outros/as docentes, diretores/as e funcionários/as da escola (conforme analisamos nos itens anteriores), também sofrem algumas discriminações positivas, na maioria das vezes

**13-** Nossa análise foi anterior à crise que Portugal passa desde 2010.

provenientes do fato de serem representantes do grupo de gênero dominante na sociedade. Em nossa investigação, quatro entrevistados e dois inqueridos nos questionários demonstraram uma preferência nesse sentido.

Vinícius (RJ-BR) relata que as pessoas reconheciam seu empenho e que, por isso, desde muito cedo ele trabalhou em coordenação escolar. Por sua vez, Roberto (RJ-BR) descreve que uma turma de alunos/as se reuniu com suas mães para dizer que queriam tê-lo como professor no próximo ano. Devido a isso, ele afirma que nunca sentiu preconceito; ao contrário, sempre sentiu que tiveram o maior respeito por ele.

André (RJ-BR) conta que, na escola pública onde trabalha atualmente, os/as alunos/as também querem tê-lo como professor e a maioria dos pais e mães querem que os filhos sejam seus alunos. Houve até um abaixo-assinado dos/as alunos/as e de seus pais e mães para que ele continuasse a dar aulas para a turma, mas uma professora decidiu assumir a classe; por causa disso, pais, mães e alunos/as pressionaram a coordenadoria de educação, que acabou trocando a professora. André relata ter ficado muito feliz ao saber que seu trabalho é reconhecido pela comunidade, o que resulta no fato de ele só receber elogios por parte de pais e mães de discentes.

Paulo (AV-PT) percebe o seguinte:

Às vezes, há uma certa admiração pela nossa postura, pela forma que nós estamos perante as coisas, nós homens, e pela clarividência – se é que se é permitido falar – que nós temos sobre as coisas. Pois apesar dos pais e mães de alunos, docentes e diretores não esperarem que venha um professor do sexo masculino, rapidamente eles modificam a opinião e muitos até dizem “ainda bem que é um professor, pois vai disciplinar melhor”.

Joaquim (AV-PT) também declara que nunca se sentiu discriminado, até porque normalmente os pais e as mães de alunos/as

tratam-no muito bem; aliás, em sua opinião, acontece o contrário de uma discriminação:

Está-se a notar uma coisa muito interessante: é que está a haver, por parte dos pais e mães, alguma mais-valia no fato dele ser professor do sexo masculino. Disciplina, regras, ordem... Talvez isso esteja mais aliado à nossa figura. Se pudesse explicar, tem variadas razões e cada caso terá sua explicação.

Assim, os homens encontram fácil acesso a essa profissão e facilidade de progressão na carreira. Como analisa Williams (1995), a integração do homem em trabalhos de mulher não muda as hierarquias baseadas em gênero, principalmente porque muitas vezes os homens continuam aproveitando as vantagens de representarem o sexo dominante em nossa sociedade.

### **Considerações finais: superando representações de gênero preconceituosas**

A partir dos preconceitos citados neste artigo, percebemos que o simples fato de existir um professor do sexo masculino nas salas de aula pode provocar várias representações de gênero. Vimos, porém, que há possibilidade de essas representações serem mantidas ou modificadas pelos professores, principalmente porque estes estão dentro da categoria de pessoas cuja profissão fabrica representações a partir de um saber-fazer que é codificado e transmitido, conferindo certa autoridade a quem o possui. Contudo, quando se divulgam e fabricam representações, há também a possibilidade de insurgir-se contra as estagnações do poder por meio do questionamento de certas representações que ele próprio carrega.

Fugir das representações é impossível, pois nascemos em um mundo que nos leva a pensar de determinadas formas, mas mesmo assim existem potencialidades de transformações e novas reformulações do poder. Conforme um dos nossos entrevistados disse, “o preconceito

é um incômodo com o diferente”, ou seja, uma preocupação com a possível mudança da ordem vigente. Alguns dos professores participantes desta investigação afirmam saber que são diferentes por serem uma minoria de sexo na profissão, mas desejam quebrar a padronização e o preconceito ao mostrar que um homem também pode ser um professor comprometido e capaz.

Lembramos que os/as docentes são as pessoas que estão constantemente no cotidiano escolar e perante as dificuldades da sala de aula, sendo eles quem pode tentar aprimorar as práticas educativas e a realidade escolar, além de potencializar as efetivas transformações educacionais. Mas o silêncio e as representações preconceituosas de gênero têm estado muito mais presentes nas escolas e, por isso, é preciso formular algumas questões sobre as práticas institucionais educativas e o modo como as áreas de conhecimento (inclusive sobre gênero) são mediadas institucionalmente.

Como indica Sayão (2005), ao considerar que meninos e meninas já nascem em uma cultura que produz desigualdades a serem superadas, a escola é capaz de avançar em várias dimensões, o que pode ser feito por meio do debate, do aprofundamento da categoria *gênero* e de mudanças na formação docente. A autora percebe “que o trabalho docente e a profissão professor atravessam fronteiras de gênero, desmistificam concepções e redefinem posições” (SAYÃO, 2005, p. 262).

Assim, defendemos a ideia de que a presença de professores do sexo masculino na docência nas séries iniciais do ensino fundamental é uma forma de inserir as questões de gênero na educação e demonstrar às crianças que o homem também pode escolher essa atividade e ter sucesso. Nas entrevistas, os professores destacaram que grande parte das crianças (de suas salas de aula e de outras classes da escola) e seus pais e mães gostam (ou até preferem) esses professores, pois, contrariando os estereótipos, percebem que eles têm habilidades para o exercício profissional. Isso tem como consequência a divulgação de que nem

a docência nem as qualidades *tradicionalmente femininas* são específicas das mulheres.

Em seu livro sobre homens que trabalham em profissões *tradicionalmente femininas*, Williams (1995) conclui que a presença masculina em tais profissões pode não transformar diretamente a segregação de gênero no mercado de trabalho, porque, apesar do preconceito que sofrem, eles comumente se *aproveitam* das vantagens da masculinidade na sociedade, de modo que suas estratégias para manter a masculinidade acabam apoiando a *masculinidade hegemônica*. Poucos homens participantes de seu estudo não apoiam a masculinidade hegemônica; além disso, poucos deles rejeitavam as expectativas dominantes da sociedade sobre como o homem deve ser, visualizando suas carreiras em profissões não tradicionais como uma manifestação de suas perspectivas alternativas.

Em nosso trabalho, os professores entrevistados mostraram aproveitar-se das vantagens de ser homem em nossa sociedade (depois de confirmar sua competência na profissão), o que se demonstra na facilidade de progressão de carreira ou na discriminação positiva de que os homens são alvo. Porém, eles também ressignificaram aspectos que são socialmente considerados femininos, afirmando terem afetividade, paciência, delicadeza, educação, jeito com crianças, entre outras características.

Não defendemos a necessidade de existir mais homens na docência para proporcionar modelos masculinos às crianças, assim como não julgamos que a feminização do ensino pode causar uma falta de modelos masculinos. Tal argumento é frágil, conforme aponta Driessen (2007). Em seu estudo, o autor confirma que o gênero do docente não tem efeito algum sobre o rendimento, as atitudes ou as condutas dos alunos, e salienta que a defesa da necessidade de modelos masculinos na escola pode simplesmente reforçar fortes estereótipos de papéis de acordo com o sexo. Driessen (2007) conclui, enfim, que não existe evidência empírica de que haver mais homens à frente da sala de aula conduz a uma melhor

realização e/ou a atitudes e comportamentos mais favoráveis por parte de rapazes e meninas. Ainda assim, ele indica que deve ser estimulada uma distribuição equilibrada de homens e mulheres na educação, não apenas no ensino, mas em todas as funções. Ou seja, talvez deva ser feito um chamado tanto para mais homens no ensino, quanto para mais mulheres na gestão.

Concordamos com a importância de uma distribuição equilibrada de homens e mulheres na educação (assim como nas demais áreas de trabalho) que garanta a presença equitativa de mulheres em postos de comando e em atividades consideradas masculinas, bem como de homens em profissões consideradas femininas, demonstrando que ambos os gêneros podem realizar quaisquer atividades. Enfim, precisamos discutir nossas definições de gênero e questionar aquilo que é considerado masculino ou feminino em nossa sociedade.

Como demonstra Welzer-Lang (2001), é preciso abrir espaço de discussão para uma análise não-heteronormativa que questione nossos pressupostos sobre os homens e o masculino; que vá além do heterossexismo diferencialista, mas que ofereça instrumentos para desconstruir nossas representações unívocas e, muito frequentemente, uniformes sobre os homens e o masculino; que questione os pressupostos naturalistas que organizam a invisibilização de homossexuais e de outras formas de masculinidades e feminilidades; que critique o que esconde o discurso atual, mostrando como ele reproduz valores homofóbicos e sexistas.

A consideração de que um homem não serve para a docência com crianças ou que ele, por gostar de atuar nessa área, seja homossexual ou pedófilo tem base em tais representações e pressupostos homofóbicos e sexistas da masculinidade. Por esse motivo, a inserção de homens em atividades consideradas femininas pode promover discussões acerca das representações de gênero na sociedade.

É importante perceber que, apesar de os homens que trabalham em profissões tradicionalmente femininas simbolizarem uma troca à masculinidade, eles não são desprovidos

de preconceitos, pois, em sua maioria, tentam diferenciar-se das mulheres e da feminilidade frequentemente insistindo que homens e mulheres são diferentes, como destaca Williams (1995) em seu estudo. Dessa forma, a fim de estabelecer um sentido para sua identidade masculina, eles acabam distinguindo-se das mulheres. As crianças com que esses homens (que trabalham em profissões femininas, como nos segmentos iniciais do ensino) lidam, porém, poderiam se identificar com a presença de novos modelos masculinos em tais atividades. É possível que a observação desses modelos começasse a modificar a definição da masculinidade e a incluir nela as qualidades ditas *femininas*.

Assim, mesmo que esses homens tenham concepções de gênero não totalmente igualitárias, sua presença nas referidas ocupações pode alterar as distinções entre homem e mulher – o que é uma etapa importante rumo à igualdade de gênero. Em nossa investigação, notamos que, embora vários professores do sexo masculino considerem-se diferentes das mulheres, as crianças gostam muito deles, o que provavelmente as leva a não considerar que a docência em séries iniciais é somente para mulheres, podendo, no futuro, pensar na hipótese de homens seguirem a carreira.

Destacamos os/as docentes, então, como representantes tanto da *mudança*, quanto da *estagnação*, pois eles têm legitimidade para ensinar o currículo. Nesse sentido, ouvir a parcela de professores que é minoria absoluta no magistério das séries iniciais do ensino fundamental possibilita mostrar que a aptidão para essa profissão não depende do sexo e permite que se levantem outras vozes masculinas na educação, as quais surgem no ato de recontar/reescrever os meandros da escolha e do exercício profissional.

A potencialidade dessas novas vozes evidencia que as discriminações dos papéis relacionados ao gênero na educação são provocadas por forças sociais, mas que pode haver uma resistência a tais determinações, resistência esta demarcada pelo sucesso dos homens na docência e pelo reconhecimento por parte das crianças e de seus pais e mães.

## Referências

ABREU, Jânio Jorge Vieira de. A inserção do professor do sexo masculino no magistério primário de Teresina (PI). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2., 2002, Natal. **Anais eletrônicos**. Vitória: SBHE, 2002.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: UNESP, 1998.

AMÂNCIO, Lígia Barros. **Masculino e feminino**: a construção social da diferença. Lisboa: Edições Afrontamento, 1998. (Saber imaginar o social, 7)

ARAÚJO, Helena Costa. **As pioneiras na educação**: as professoras primárias na viragem do século: contextos, percursos e experiências, 1870-1933. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000. (Memórias da educação, 8)

AREDA, Felipe. Ser gay e a possibilidade de não ser homem. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 7., 2006, Florianópolis. **Anais eletrônicos**. Florianópolis: UFSC, 2006.

BLANCHET, Alain; GOTMAN, Anne. **L'enquête et ses méthodes**: l'entretien. Paris: Nathan Université, 2001.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación**. Madrid: La Muralla, 2001.

CATANI, Denice Bárbara et al. História, memória e autobiografia da pesquisa educacional e na formação. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997. p. 13-47.

CITE (Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego). **Manual de formação de formadores/as em igualdade de oportunidades entre mulheres e homens**. Lisboa: CITE, 2003.

CONNELL, R. W. **Masculinities**. California: University, 2005.

CORDEIRO-ALVES, Francisco. A (in)satisfação docente. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, v. 28, n. 1, p. 29-60, 1994.

DRIESSEN, Geert. The feminization of primary education: effects of theachers' sex on pupil achievement, attitudes and behaviour. **International Review of Education**, n. 53, p. 183-203, 2007.

FENTRESS, James; WICKHAM, Chris. **Memória social**: novas perspectivas sobre o passado. Lisboa: Teorema, 1992.

HALL, Stuart. **Representation**: cultural representations and signifying practices. London: Sage, 1997.

NOGUEIRA, Conceição; OLIVEIRA, João Manuel de. **Estudo sobre a discriminação em função da orientação sexual e da identidade de género**. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género, 2010.

NOVENA, Nadia Patrizia. Representações sociais da homossexualidade e produção de subjetividades na organização escolar. **Revista Ártemis**, João Pessoa, n. 3, dez. 2005.

PINCINATO, Daiane Antunes Vieira. História do magistério: experiências masculinas na carreira administrativa no Estado de São Paulo (1950-1980). In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27., 2004, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Rio de Janeiro: AnPED, 2004.

PÚBLICO. **Caso Casa Pia**: cronologia de uma década. 8 fev. 2013. Disponível em: <<http://www.publico.pt/sociedade/noticia/caso-casa-pia-cronologia-de-uma-decada-1583835>>. Acesso em: fev. 2013.

RABELO, Amanda O. A remuneração do professor é baixa ou alta? Uma contraposição de diferentes referenciais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 57-88, abr. 2010.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: Mc Graw Hill, 2006.

SAYÃO, Deborah Tomé. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil**: um estudo de professores em creche. Tese (Doutorado) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal De Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul.-dez. 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A poética e a política do currículo como representação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 21., 1998, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 1998.

TORRÃO FILHO, Amílcar. Uma questão de gênero: onde o masculino e o feminino se cruzam. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 24, p. 127-152, jan.-jun. 2005.

VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma (Orgs.). **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 17/18, p. 81-103, 2001/2002.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Estudos Feministas**, Florianópolis, ano 9, n. 2, p. 460-482, 2001.

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

*Recebido em: 27.09.2012*

*Aprovado em: 10.12.2012*

**Amanda Oliveira Rabelo** é professora adjunta do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior da Universidade Federal Fluminense (INFES/UFF), pós-doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra, doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Aveiro, mestre em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio) e licenciada em Pedagogia também pela UniRio.