

## MAGISTÉRIO NO BRASIL: PROFISSÃO FEMININA E MASCULINA

Tereza Cristina Leandro de Faria<sup>1</sup>

### RESUMO

A educação da mulher, praticamente inexistente na Colônia e no Império, teve na República atenção renovada com o advento da nova ordem política e social que veiculou ideais democráticos e liberais, nos quais a educação foi elevada à mola propulsora do desenvolvimento, e as mulheres, conseqüentemente, incluídas nas suas formulações. As mulheres, ao exercerem o papel social na perpetuação da raça e da tradição e serem consideradas, por excelência, as educadoras da infância, contribuíram para a feminização do magistério. Nesse contexto, este artigo tem por objetivos refletir sobre a feminização do magistério no Brasil, praticamente institucionalizada, e chamar a atenção para a importância da contribuição da figura do homem professor na educação das futuras gerações de brasileiros.

**Palavras-chave:** Gênero; Feminização do magistério; Profissão docente.

### TEACHING IN BRAZIL: FEMALE AND MALE PROFESSION

### ABSTRACT

The education of women, virtually nonexistent in the Colony and the Empire, gained renewed attention during the Republic with the advent of the new social and political order that ran liberal and democratic ideals, in which education was elevated to the driving force of development, and women, therefore, were included in their formulations. Women, by exercising the social role in the perpetuation of race and tradition and being considered, par excellence, childhood educators, contributed to the feminization of the teaching profession. In this context, this article aims at reflecting on the feminization of teaching in Brazil, virtually institutionalized, and drawing attention to the importance of the contribution of figure of the man-teacher in the education of future generations of Brazilians.

**Keywords:** Gender; Feminization of the teaching profession; Teaching profession.

---

<sup>1</sup> Formação: graduação em Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação, todos realizados na Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Ensino na Universidade Potiguar – UnP. E-mail: terezafaria@unp.br.

## O feminino e o masculino: uma construção social

No Brasil, refletir sobre a profissão docente requer considerar o conceito de “gênero”. O termo gênero aqui tratado refere-se aos papéis sociais atribuídos ao homem e à mulher, e não à distinção sexual do macho e da fêmea. A esse respeito, Yannoullas (1992, p. 501) afirma:

A palavra sexo provém do latim *sexus* e refere-se à condição orgânica (anatômico-fisiológica) que distingue o macho da fêmea [...] A categoria gênero provém do latim *genus* e refere-se ao código de conduta que rege a organização social das relações entre homens e mulheres. Em outras palavras, o gênero é o modo como as culturas interpretam e organizam a diferença sexual entre homens e mulheres.

Para Louro (2011), o gênero diz respeito ao modo como as diferenças sociais são compreendidas em uma dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto, ou, então, ao modo como elas são trazidas para a prática social e tornadas partes do processo histórico. Nas palavras da autora (LOURO, 2011, p. 478):

Gênero, entendido como uma *construção social*, e articulado à classe, etnia, religião, idade, determinou (e determina) algumas posições de sujeito que as mulheres professoras ocuparam (e ocupam). Discursos carregados de sentido sobre os gêneros explicaram (e explicam) como mulheres e homens constituíram (e constituem) suas subjetividades, e é também no interior e em referência a tais discursos que eles e elas constroem suas práticas sociais, assumindo, transformando ou rejeitando as representações.

Dessa forma, ao utilizar o termo gênero, não estou tratando das diferenças biológicas entre o sexo masculino e o feminino, mas sim da produção de identidades de homens e mulheres no interior de relações e práticas sociais. Ao dirigir meu foco para o caráter fundamentalmente social, não há a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, portanto não nego a biologia, mas enfatizo, propositalmente, a construção histórica e cultural produzida sobre as características biológicas.

Desde que os seres humanos nascem, a feminilidade e a masculinidade são marcas que identificam cada sexo, e uma gama de marcadores sociais como raça, etnia, classe, aparência física e nacionalidade atua no desenvolvimento da consciência social de meninas e meninos. Tanto para as mulheres quanto para os homens modos de ser e de estar no mundo são construções históricas e culturais; portanto, os modos de ser de mulheres e homens dependem de um arcabouço social, cultural e histórico que faz com que a feminilidade e a masculinidade marquem cada pessoa de um determinado local, em um dado momento. Essas marcas, por sua vez, repercutem em todas as atividades e em todos os espaços sociais em que a pessoa interage, podendo interferir também nas escolhas que terá de fazer durante a vida. Uma decisão essencial é a opção profissional, sendo que alguns trabalhos são realizados, em sua maioria, por mulheres e outros por homens. Dentre os realizados em sua maioria por mulheres, destaca-se o magistério (LOURO, 2012; ALMEIDA, 2006; CATANI, BUENO, SOUSA, 2002; VIANNA, RIDENTI, 1998).

A quantidade de mulheres que escolhe a profissão docente é muito maior do que a de homens (INEP, 2007), e, na legitimação da docência como profissão feminina, algumas instituições da sociedade desempenharam ou desempenham um papel importante. A igreja, a família, legisladores, médicos e mesmo a escola muitas vezes limitam a escolha, impondo a opção pela carreira docente, sem outras alternativas, para a mulher. As divisões de classe, etnia, raça e religião têm um papel importante na determinação das formas de educação utilizadas para transformar as crianças em mulheres e homens (LOURO, 2011). Assim, as instituições sociais encaminham a mulher para a profissão docente por meio dos comentários explícitos a respeito da profissão digna que ela deve escolher; dos valores e costumes que a condicionam individualmente e permeiam a sociedade em que ela vive e da pressão que muitos pais exercem para que a filha estude para ser professora, pois, apesar da desvalorização salarial, essa ainda é uma profissão almejada pelos pais, principalmente os das classes menos favorecidas que vislumbram poucas opções de trabalho para seus filhos.

A esse respeito, comenta Lourenço Filho (2001, p. 17):

O que há, em relação à escolha da profissão – para este mister, como para tantos outros – é o resultado da formação social. Ideias, hábitos mentais, longamente firmados desde a infância; tradições da família; bom ou mau conceito local de determinado trabalho; influência direta muitas vezes dos nossos primeiros mestres que tomamos como modelo; modificações de melhoria econômica da profissão – tudo isso pode agir isoladamente ou em conjunto, num dado momento.

Vale salientar que nos primeiros anos do século XX havia a possibilidade de ganhos salariais serem menosprezados, pois o pai e/ou o marido da professora, por estar numa situação financeira melhor, podia sustentá-la. Afinal, o sustento da família cabia ao homem; o trabalho externo para ele era visto não apenas como sinal de sua capacidade provedora, mas também como sinal de sua masculinidade. Já o trabalho da mulher fora do lar denotava pobreza familiar e fracasso do marido. Para as mulheres das classes média e dominante o trabalho era permitido e aceito somente em casos excepcionais e necessidade extrema, como viuvez ou falência financeira. O serviço do lar transformou-se em serviço privado: a mulher converteu-se na primeira criada, sem participação na mais valia da produção social. A imagética, culturalmente construída, do homem provedor e da mulher rainha do lar foi utilizada por meio da educação e da religião, para manter e reproduzir não apenas a dominação masculina como também a estrutura da sociedade de classe em diferentes momentos históricos. Curiosamente, quando o marido não podia sustentar a casa e dependia financeiramente da renda da mulher professora, era mal visto pela sociedade e ainda chamado de “chupim”. Este termo pejorativo, apesar de ter caído em desuso, até hoje pode ser encontrado em dicionários, sendo definido como o “marido que vive à custa do ordenado da esposa, em geral professora” (MICHAELIS, 2012).

Dizia-se ainda que o magistério era próprio para mulheres porque era trabalho de um só turno, o que permitia que elas atendessem às obrigações domésticas. Esse fato constituiria mais um argumento para justificar o salário reduzido, supostamente, um salário complementar.

Portanto, para as mulheres professoras do início do século XX, o magistério significou o trânsito do invisível para a visibilidade e a realização de algo que não fosse o único e prestigiado trabalho doméstico, como reduto privilegiado da feminilidade.

Faz-se necessário esclarecer que os termos “feminização” e “feminilização” possuem diferentes significações. Para Almeida (1998), a “feminização do magistério” refere-se à expansão da mão de obra feminina nas escolas e nos sistemas educacionais, a

frequência à Escola Normal e aos traços culturais que favoreceram o exercício do magistério pelas mulheres.

Tambara (1998) utiliza o termo “feminização” para identificar a relação que se faz entre a “natureza feminil” e a prática docente no ensino fundamental, num movimento de colagem das características “feminis”, próprias do sexo feminino, ao magistério.

Entretanto, Yannoullas (2001) dá um sentido diferente aos dois termos, associando feminilização ao aumento quantitativo de mulheres em uma profissão e feminização às transformações qualitativas que esse aumento quantitativo provoca na sociedade. Nas palavras da autora (YANNOULLAS, 2001, p. 513):

Significado quantitativo ou feminilização: refere-se ao aumento do peso relativo do sexo feminino, na composição de uma profissão ou ocupação, sua mensuração e análise realizam-se por meio de dados estatísticos.

Significado qualitativo ou feminização: alude às transformações de significado e valor social de uma profissão ou ocupação, originadas a partir da feminilização e vinculadas à concepção de gênero predominante em uma época; seu impacto é avaliado por meio da análise do discurso.

Pressupõe-se que exista uma relação estreita entre o acesso de mulheres a uma profissão (feminilização) e a sua transformação qualitativa (feminização). À medida que cresce a presença feminina, diminuem as remunerações, a ocupação passa a ser considerada pouco qualificada e decai o prestígio social da profissão (CHAMON, 2005). A feminilização proporciona uma feminização que modifica a visão que se tem de uma profissão na sociedade. Mudanças no significado, no valor e no *status* que a profissão tem na concepção das pessoas de uma dada época. Isso acaba provocando uma transformação na remuneração e no prestígio dessa profissão e também uma influência na memória social. Assim sendo, a docência é lembrada como uma atividade desvalorizada, realizada por pessoas pouco capacitadas, já que são qualificadas apenas por serem mulheres, com condições naturais para cuidarem de crianças.

Para Ramalho e Carvalho (1994, p. 52), [...] o fator gênero, ou seja, o condicionamento sociocultural de sexo dos indivíduos que integram uma ocupação, repercute fortemente sobre suas práticas e suas concepções e, portanto, condiciona a problemática da desprofissionalização.

Segundo Almeida (2006), na década de 1970, no âmbito do magistério, um dos fatores que contribuiu para o processo de desvalorização profissional foi o ingresso nas escolas da população de baixa renda. Nos cursos de formação de professores ingressaram principalmente moças à procura de uma alternativa a profissões ainda menos valorizadas, o que se concretizou com a abertura de cursos noturnos para os que já estavam no mercado de trabalho.

Por outro lado, é importante lembrar que estudos têm demonstrado que as relações de gênero não são levadas prontas pelas pessoas para o trabalho, mas são criadas, reafirmadas e transformadas pelos critérios de funcionamento das organizações – a hierarquia, as relações e as divisões de trabalho –, atestando que o discurso e a prática do trabalho são, ao mesmo tempo, constituintes das masculinidades e feminilidades e por elas constituídos (CARVALHO, 2005).

## Mulher, homem e educação: espaços e contribuições no âmbito da docência

De acordo com Louro (1997), a educação, durante longo tempo, foi uma função estritamente masculina, ou seja, os alunos eram do sexo masculino e o ensino exercido principalmente por homens religiosos, como, por exemplo, os padres jesuítas ou aqueles que estudavam e eram contratados como tutores pelas pessoas com melhores condições financeiras.

Com a Revolução Francesa e a conseqüente ascensão da burguesia, a mulher foi chamada a assumir o seu papel social na educação dos filhos. Entretanto, a sua entrada no magistério já foi marcada por separações e discriminações efetuadas com base nas relações de gênero, pois elas já estavam arraigadas na instituição escolar, e mudar as relações excludentes de gênero não dependia apenas de sua aceitação como docente.

Com a abertura do magistério às mulheres, desqualificou-se e desvalorizou-se a mulher através do discurso da falsa igualdade dos gêneros e, principalmente, pela invocação de um papel feminino ou o suposto “dom” de um comportamento emocional e moral.

A associação da atividade de magistério a um “dom” ou a uma vocação feminina baseia-se em explicações que relacionam o fato de a mulher gerar em seu ventre um bebê com a conseqüente função materna de cuidar de crianças, que estaria ligada à feminilidade, à tarefa de educar e de socializar os indivíduos durante a infância. Assim sendo, a mulher deveria seguir seu “dom” ou sua vocação para a docência. Nesse sentido, conclui Chamon (2005, p. 69):

Afinal, a sua missão na esfera pública não passa de uma extensão de suas habilidades “naturais”: cuidado, disciplina, paciência, afeto, ordem, etc. Tudo isso, aliado à ideia de desprendimento dos bens materiais, associou-se ao caráter vocacional e missionário da mulher em geral e provocou um esvaziamento do sentido profissional das ocupações por ela assumida.

Em se tratando do Brasil, a caracterização da mulher como educadora de crianças não ocorreu de forma imediata. Na colonização, os portugueses vieram trazendo seus modelos de comportamento e dominação. O domínio patriarcal, típico na cultura ocidental judaico-cristã, foi aperfeiçoado pelo sistema capitalista em ascensão. A sociedade patriarcal determinava que as mulheres fossem subjugadas pelos homens, ou seja, pelo pai, pelo marido e pelas regras por estes elaboradas (FREITAS, 2000).

A mulher também não precisava ter boa formação; bastava-lhe aprender as primeiras letras e os cálculos aritméticos básicos para assegurar as tarefas do lar. Uma emenda do Marquês de Caravellas (apud XAVIER, 1980, p. 53) a esse respeito é esclarecedora: “[...] quanto à Aritmética somente as quatro operações, e não se ensinarão as noções de geometria prática”. Comprovando esse fato, informa Louro (2001, p. 444):

Ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã, nisso consistiam os primeiros ensinamentos para ambos os sexos; mas logo algumas distinções apareciam: para os meninos noções de geometria; para as meninas, bordado e costura.

Até a Independência do Brasil, não existia educação popular, mas, depois desse período, o ensino, pelo menos nos termos da lei, tornou-se gratuito e público, inclusive

para as mulheres. Isso aconteceu a partir da primeira lei do ensino, datada de 1827, que deu direito à mulher de se instruir, porém com conteúdos diferenciados dos ministrados aos homens, e que admitiu somente o ingresso de meninas na escola primária (BRUSCHINE; AMADO, 1988). Estava exposto na lei, conforme explicita Louro (2011, p. 447):

As mulheres carecem tanto mais de instrução, porquanto são elas que dão a primeira educação aos seus filhos. São elas que fazem os homens bons e maus; são as origens das grandes desordens, como dos grandes bens os homens moldam a sua conduta aos sentimentos delas (LOURO, 2011, p. 447).

A partir de então, a formação de professores do sexo feminino fez-se necessária, pois os tutores deveriam ser do mesmo sexo que o de seus alunos. O primeiro curso de ensino normal das Américas surgiu, então, na cidade de Niterói-RJ, em 1835. Em seu estatuto, havia alguns pré-requisitos para quem quisesse realizar o curso: a “boa morigeração”, ou seja, ter idoneidade moral e ter idade superior a 18 anos. Porém, às mulheres eram requisitadas condições diferenciadas que atestassem, ainda mais, a sua ética e os seus bons costumes, tais como: certidão de casamento, se casada; certidão de óbito do cônjuge, se viúva; sentença de separação, para se avaliar o motivo que gerou a separação, no caso da mulher separada, e idade mínima de 25 anos para exercer o magistério público, salvo se ensinasse na casa dos pais e estes fossem de reconhecida moralidade. Em síntese, todos poderiam realizar o curso de formação a partir dos 18 anos, mas havia uma diferenciação na hora de entrar no mercado de trabalho (MARTINS, 1996, p. 70).

Essa valorização da moral tinha por finalidade tornar o ensino das mulheres voltado não à instrução, entendida como formação intelectual, mas a uma tentativa adicional de disciplinar sua conduta. Isso é o se pode constatar a partir do posicionamento de Catani (1997, p. 28) sobre a questão:

[...] a ênfase do ensino feminino era nas boas maneiras, nas técnicas, na aceitação da vigilância, na aparência, na formação moralista. Coisa adequada quando o ensino fundamental se destinava às classes populares, pois o que estava em jogo não era difundir as perigosas luzes do saber, mas disciplinar as condutas e refrear a curiosidade.

Como mencionado anteriormente, o currículo do estudo feminino era diferente do masculino: as moças dedicavam-se à costura, ao bordado e à cozinha, enquanto os homens estudavam geometria. Vale salientar que as mulheres eram isentas de ensinar geometria, mas essa matéria era critério para estabelecer níveis de salário, reforçando-se, com isso a diferença salarial. Assim, as mulheres tinham direito à instrução, mas essa instrução acentuava também a discriminação sexual (FREITAS, 2000). Entretanto, apesar de o estudo passar a ser um direito assegurado por lei, a maioria das mulheres não tinha instrução, com exceção daquelas que pertenciam às elites e às classes ascendentes, pois a segregação da mulher continuava presente na sociedade.

A profissionalização feminina foi incentivada pelo processo de industrialização e pelo surgimento de uma nova forma de mão de obra: os assalariados. O progresso evidenciava-se nas cidades, nas classes dominantes e médias, e também nos centros urbanos que começavam a se industrializar.

A educação aliava-se ao desejo de modernização das classes dominantes, pela necessidade que a produção tinha de contar com trabalhadores especializados. Dessa forma, cresceram as pressões por educação, e, com elas, começou a expandir-se o número

de professores masculinos e, simultaneamente, acentuou-se a admissão de mulheres na Escola Normal, o único lugar em que elas podiam prosseguir os estudos.

Vale salientar que também houve um objetivo político na ampliação da participação feminina no magistério: as mulheres ganhavam menos e, para que se pudesse expandir o ensino para todos, era preciso que o governo gastasse menos com os professores. Os homens não aceitariam um salário menor; então era necessário que a mulher assumisse esse posto, principalmente por sua suposta “vocação natural” e/ou “dom” para essa profissão.

Segundo Catani (1997, p. 28),

Para que a escolarização se democratizasse era preciso que o professor custasse pouco: o homem, que procura ter reconhecido o investimento na formação, tem consciência de seu preço e se vê com direito à autonomia – procura espaços ainda não desvalorizados pelo feminino. Por outro lado, não se podia exortar as professoras a serem ignorantes, mas se podia dizer que o saber não era tudo nem o principal. Exaltar qualidades como abnegação, dedicação, altruísmo e espírito de sacrifício e pagar pouco: não foi por coincidência que este discurso foi dirigido às mulheres.

Com a República, as pressões por educação aumentaram e impulsionaram, ainda mais, a necessidade de ampliação das oportunidades educacionais. Os líderes republicanos consideravam o magistério uma profissão feminina por excelência, influenciados pelas teorias positivistas e burguesas, segundo as quais a mulher estava naturalmente dotada da capacidade para cuidar das crianças. Dessa forma, as mulheres, sobretudo a partir da segunda década do século XX, começaram a abraçar o magistério, principalmente as que provinham de uma situação financeira precária e de classe média.

É importante salientar que a condução da educação não era exercida pelas mulheres; estas apenas lecionavam. A estruturação da educação e o exercício dos cargos administrativos e de liderança eram geridos pelos homens. “Os homens que procuravam a escola, uma vez ingressos no magistério, aspiravam a cargos de chefia e direção, diferentemente das mulheres, que permaneciam nas salas de aula” (ALMEIDA, 2006, p. 77). Havia, dessa maneira, um grande controle sobre a atuação das professoras, e a escola continuava relegando a mulher a um plano secundário, perpetuando a submissão existente na sociedade patriarcal. De acordo com Louro (2011, p. 460),

Com exceção das escolas mantidas por religiosas, onde as mães ocupavam posição superior, nas escolas públicas, foram os homens que detiveram por longo tempo as funções de diretores e inspetores. Reproduzia-se e reforçava-se, então, a hierarquia doméstica: as mulheres ficavam nas salas de aula, executando as funções mais imediatas do ensino, enquanto os homens dirigiam e controlavam todo o sistema. A ele se recorria como instância superior, referência de poder [...].

Por conseguinte, os homens tinham privilégios na área educacional; eram considerados melhores “líderes”, e a eles eram encaminhados os alunos trabalhadores ou qualquer outra questão que exigisse uma tomada de decisão que não seria possível pelas mulheres, por terem menos firmeza nas decisões, excesso de sentimento, tolerância etc.

Entretanto, a modernização do Brasil a partir do século XIX direcionou a mão de obra masculina para outras profissões. A presença de imigrantes e o crescimento dos setores sociais médios provocaram expectativas com relação à escolarização. Esses fatores

aliados à ampliação das atividades de comércio, a maior circulação de jornais e revistas, à instituição de novos hábitos e comportamentos, especialmente os ligados às transformações urbanas, produziram novos sujeitos sociais, viabilizando esse movimento (LOURO, 2011, p. 449).

Para Chamon (2005), o desinteresse dos homens pela docência ocorreu devido à falta de reconhecimento social do ofício e aos baixos salários, incompatíveis com a cobrança existente de que fossem provedores de maior parte da renda familiar.

Segundo Lapo e Bueno (2003), além dos baixos salários, as precárias situações, a insatisfação no trabalho e o desprestígio profissional estavam entre os fatores que mais contribuíram para que os professores deixassem a profissão docente. Foi um processo que aconteceu lentamente, por meio de uma série de mecanismos pessoais e institucionais que os docentes fizeram uso, até que ocorreu o abandono definitivo.

A consideração de trabalho escolar como cuidado de crianças, a falta de afinidade com a profissão, a defasagem salarial perante outras profissões de maior *status*, a dificuldade de ingresso na carreira, as difíceis condições de trabalho e a possibilidade de ingressar em outras profissões, são algumas explicações possíveis para o afastamento dos homens (BALDIN, 2010).

Santos (2010) afirma que a explicação para o abandono da profissão de professor pelo homem é praticamente a mesma na maioria dos estudos que pesquisou, porém algumas indicações as pesquisas não conseguiram responder devido ao tempo histórico e ao caráter documental que esse tipo de investigação apresenta, são questões relativas a: como eram as condições de trabalho dos professores nas escolas particulares da época? Eram realmente melhores do que as das escolas públicas? E para onde foram os homens que deixaram a profissão de professor? De maneira geral, as razões elencadas para explicar o fenômeno são semelhantes na maioria dos estudos e, também na maioria das vezes, são mais afirmadas do que demonstradas.

Nesse contexto, chega-se ao século XXI com um número cada vez maior de mulheres no ensino fundamental, médio e superior (IBGE, 2007). O magistério, como profissão feminizada, institucionalizou-se (BERGER, LUCKMANN, 2004). Embora os homens sejam maioria na população até os 20 anos de idade, as mulheres são maioria na escola a partir da 5ª série do ensino fundamental, passando pelo ensino médio, pela graduação e pela pós-graduação. De 2000 a 2007, houve um aumento de 81,14% no número total de matrículas na educação superior. A participação das mulheres aumentou 76,92% no mesmo período. Há, hoje, cerca de meio milhão de mulheres a mais do que homens nos campi do Brasil. É verdade que as mulheres ainda são minoria na docência no ensino superior, mas a sua participação cresce, a cada ano, em um ritmo 5% maior que a dos homens, o que permite inferir que, mantida a atual tendência de crescimento, em breve elas serão também maioria.

Por outro lado, enquanto o número de matrículas de mulheres é superior desde 2001, os resultados do ENADE mostram um equilíbrio no desempenho de mulheres e homens (INEP, 2009).

Comenta Almeida (2006, p. 99):

Atualmente se sabe que somente o equipamento biológico natural não é capaz de clarificar as diferenças existentes entre homens e mulheres, e que a adoção do enfoque naturalista, ao alijar do sujeito a sua condição política e histórica, serve para justificar os mecanismos de opressão e dominação, da mesma forma que as teorias totalitaristas justificam as

desigualdades com origem na raça, crença religiosa e no poder econômico, entre outros.

Por tratar-se de uma relação social construída a partir da diferença entre corpos de homens e de mulheres, o gênero muitas vezes é aliado da história, da cultura e da sociedade e reduzido à dimensão natural, de toda forma imutável. Entretanto, nenhuma experiência corporal existe fora dos processos sociais e históricos de construção de sentidos e significados, ou seja, fora das relações sociais. Os corpos de homens e mulheres não originam essências ou experiências que fundamentem uma pretensa natureza feminina ou masculina (ALMEIDA, 2006).

Minoria absoluta na Educação Básica, a presença masculina na escola causa estranhamento, principalmente, no ensino infantil. O fenômeno da desvantagem numérica vai além da feminização do magistério: tem a ver com preconceito, desvalorização do trabalho docente e a percepções paradoxais por parte da comunidade escolar. Ora são vistos como potenciais agressores e abusadores, ora têm a sexualidade colocada em suspeição. Portanto, além da qualificação para o trabalho, o homem precisa provar ter idoneidade moral e física e identidade sexual ilibada, afirma Ramos (2011).

Para Monteiro e Altmam (2013), o início da docência na educação infantil se mostrou como o momento no qual as relações de gênero, ocorrendo de maneira desigual, ficam evidenciadas e se tornam um problema a ser superado na carreira dos indivíduos.

Ainda são escassos os estudos sobre os impactos da presença de homens na educação infantil no Brasil. Estudo realizado por Ramos (2011) demonstrou que os docentes homens, ao ingressarem na escola, são “naturalmente” encaminhados para as funções de apoio ou para as turmas de crianças maiores – que, normalmente, demandam menos ações relacionadas com o cuidado corporal. Nesse sentido, uma das principais constatações de sua pesquisa é que, para além do período probatório exigido legalmente, todos os professores homens abordados na pesquisa necessitaram de um tempo para demonstrar as competências e as habilidades com a educação e com o cuidado das crianças pequenas matriculadas nas instituições públicas de educação infantil.

A pesquisa de Sayão (2005) possibilitou-nos compreender que o trabalho docente na educação das crianças de zero a seis anos está permeado por questões que envolvem as masculinidades e as feminilidades. Ademais, mostrou-nos que a concepção de profissão feminina precisa ser representada porque qualquer noção sobre as mulheres implica, necessariamente, suas relações com os homens. Na creche, é possível desenvolver ações que contribuam para superar muitos binarismos como público e privado, masculino e feminino, corpo e mente, entre outros. Para isso, é necessário implementar mudanças na formação docente, conquanto não se possa perder de vista suas limitações no que tange a esse intento.

Já os trabalhos de Sparolli (1996) e de Cruz (1998) demonstraram, entre outros fatores, que a direção e o estilo de ensinar decorrem mais da cultura escolar, dos modelos e das práticas valorizados pela instituição do que do sexo do docente.

O estudo de Santos (2010) constatou que uma vez formados em Pedagogia, licenciatura, os professores demonstraram interesse em permanecer na profissão, ocorrendo uma migração para o ensino fundamental maior e para o ensino médio e até mesmo a realização de outra licenciatura, o que em geral não comprovou a afirmativa dos baixos salários e do desprestígio profissional, uma vez que permaneceram na educação e os que se encontravam nas redes públicas de ensino tinham salários equivalentes aos de outras modalidades de ensino, o que aponta que outras motivações conduzem ao esvaziamento desses espaços pelo sexo masculino.

De acordo com Batista e Codo (2002), tem havido um aumento gradual e significativo de homens na profissão, até o momento majoritariamente feminina, só o ensino técnico conta com mais professores do sexo masculino. Mesmo que o número de homens ainda seja bem menor que o das mulheres, é possível observar que a quantidade de homens tende a crescer em todo o país, o que pode revelar que condicionantes socioeconômicos podem estar contribuindo para o processo e dando uma nova configuração a profissão de professor.

Segundo Pizzi, Silva e Oliveira (2010), atualmente observa-se um processo, talvez ainda em fase inicial, de retorno do homem à atividade docente nos anos iniciais. Os dados da pesquisa apontam que um número significativo de homens que procuram o curso de Pedagogia desejam atuar na educação e muitos já exercem a docência nos anos iniciais e no ensino fundamental.

O censo da educação no Brasil (INEP, 2007) informa que o número de homens atuando diretamente com crianças em creches e pré-escolas gira em torno de 6%. Todavia, esse número é reduzido para 2% quando se trata da docência das crianças de zero a três anos. Expresso em números, significa dizer que, nesse período, havia 336.186 docentes atuando na educação de crianças de zero a seis anos de idade e, desse universo, apenas 11.415 se declaram pertencer ao sexo masculino. Se considerarmos os dados referentes ao primeiro segmento da educação infantil, o censo aponta a existência, em todo o país, de 1.968 homens atuando no cuidado e na educação das crianças de zero a três anos de idade.

Se, por um lado, os números permitem inferir que, na educação, a barreira entre os sexos vem sendo lentamente superada, as preferências naturalizadas por certas áreas precisam ser analisadas com mais profundidade para identificar as valorações sociais que explicam esse fenômeno e quais são suas implicações para as relações de gênero.

Portanto, essa profissão não é específica de um determinado gênero, de um determinado nível, ela pode ser exercida por quem se qualifica, devendo começar na própria escola o caminho para desconstruir essa imagética enraizada ao longo dos tempos. Em se tratando da educação infantil, penso até que os dois na mesma sala de aula podem harmonizar o convívio com e entre as crianças, compreender que os comportamentos são extremamente estabelecidos a partir de relações sociais e culturais em determinado tempo histórico e, dessa forma, desenvolver práticas que primam pela ação cooperativa e não competitiva, permitindo que tanto meninas como meninos participem das mesmas atividades. Os homens também possuem habilidades específicas, principalmente relacionadas à área de cálculo, que podem contribuir com o processo de formação de crianças em idade escolar.

O homem não está isento do compromisso com a educação escolar; afinal, a escola é o local onde interagem a diversidade e o pluralismo, e, nessa interação, as diferenças e as atuações derivadas dos dois gêneros equiparam-se em ordem de valor. Assim sendo, a contribuição do professor é muito importante, e a figura do homem que sabe cuidar, é participativo, afetivo, companheiro, espelha valores, caráter e respeito é indispensável às futuras gerações de brasileiros. Como defende Sayão (2005, p. 7), “tanto nas atividades pedagógicas quanto nas esportivas ou recreativas, os pequenos vão aprender a respeitar diferentes identidades, porque a sociedade é formada por ambos os sexos”. Para Almeida (2006), urge repensar a importância da atuação conjunta de professores e professoras na escola, devendo ser eles os principais encarregados da educação de crianças e jovens, principalmente em um momento histórico, político e social em que se decreta a falência do estado em assegurar os direitos plenos de cidadania à população de baixa renda.

As inovações tecnológicas têm afetado as relações de gênero em termos de educação e de trabalho no sentido de que o mundo de hoje assenta-se no conhecimento e

em competências comuns aos dois gêneros. A máquina, ao substituir a força física, e os avanços da tecnologia colocam homens e mulheres em patamares iguais e, a partir daí, o que deve contar é a qualificação profissional de cada um. Portanto, novos modos de ver a mulher e o homem precisam ser construídos.

## Referências

- ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: UNESP, 1998.
- \_\_\_\_\_. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Dermeval (Org.). *O legado educacional do século XX no Brasil*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, p. 59-102.
- BALDIN, Adriana Carla. *Trajetória ocupacional de cinco professores no sistema público de ensino em Pirassununga*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Instituto de Biociências. UNESP, Rio Claro. 2005.
- BATISTA, Analia Soria; CODO, Wanderley. Crise de identidade e sofrimento. In: CODO, Wanderley (Org.) *Educação, carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2002.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev.1988.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero na análise sociológica do trabalho docente: um palco de imagens. In: PEIXOTO, Ana Maria Casasanta; PASSOS, Mauro (Org.). *A escola e seus atores: educação e profissão docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 89-114.
- CATANI, Denise Barbara. (Org.) *Docência, memória e gênero. Estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.
- CATANI, Denise Barbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira de. *A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo: Escrituras, 2002.
- CHAMON, Magda *Trajetória de feminização do magistério. Ambigüidades e conflitos*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- CRUZ, E. F. “Quem leva o nenê e a bolsa?” o masculino na creche. In: ARILHA, M.; RIDENTI, S. G. U.; MEDRADO, B. (Org.). *Homens e masculinidades: outras palavras*. São Paulo: ECOS / Editora 34, 1998.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. (Org.) *Memória de professoras: história e histórias*. Juiz de Fora: UFJF, 2000.
- IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, 2007. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 8 mai. 2011.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação básica, 2007. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 15 out. 2011>.
- \_\_\_\_\_. Censo da educação superior, 2009. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 15 out. 2011.
- LAPO, Flavinês Reboló; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar. 2003.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In: CATANNI, Denise; (Org.). *Docência, memória e gênero. Estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

- \_\_\_\_\_. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- \_\_\_\_\_. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary del (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 443-481.
- LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. *A formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação*. LOURENÇO FILHO, Ruy (Org.) Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001, 125 p.
- MARTINS, Ângela Maria Souza. *Dos anos dourados aos anos de zinco: análise histórico-cultural da formação de educador no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. 1996*. 120f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.
- MICHAELIS. Dicionário de Português Online. Disponível em: <<http://www.google.com.br>>. Acesso em: 22 mai. 2012.
- MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMAM, Helena. *Trajetórias na docência: professores homens na educação infantil*. 36ª Reunião Nacional da ANPED. Goiânia: GO, 2013.
- PIZZI, Laura Cristina Vieira; SILVA, Fernanda Núbia da; OLIVEIRA, Manuella, Souza de. *Formação de docentes no curso de Pedagogia: gênero em discussão*. II Congresso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia. El acompañamiento a los docentes noveles: prácticas y concepciones. 2010.
- RAMALHO, Betânia Leite.; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. O magistério enquanto profissão: considerações teóricas e questões para pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 88, p. 47-54, fev. 1994.
- RAMOS, Joaquim. *Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte/MG*. 2011. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
- SANTOS, Débora Guimarães Cruz. *A feminização do magistério nos dias atuais: o espaço para os "tios"*. IV Fórum Identidades e Alteridades: Educação e Relações Etnicorraciais. (UFS/NPGEICIMA), 2010.
- SAYÃO, Deborah Thomé. *Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo a partir de professores na creche*. 2005. 272f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
- SPAROLLI, Eliana C. L. *Educador infantil: uma ocupação de gênero feminino*. 1997. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica-SP, São Paulo, 1997.
- TAMBARA, Elomar. Profissionalização, escola normal, feminilização: magistério sul-riograndense de instrução pública no século XIX. *História da Educação/ ASPHE* (Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação), Pelotas, n.3, p. 35-58, abril, 1998.
- VIANNA, Cláudia; RIDENTI, Sandra. Relações de gênero na escola: das diferenças ao preconceito. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.
- XAVIER, Maria Elizabete. *Poder político e educação de elite*. São Paulo: Cortez, 1980.
- YANNOULAS, Silvia Cristina. Acerca de como las mujeres llegaron a ser maestras. (America Latina, 1870-1930). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, INEP: Brasília, v. 73, n. 175, p. 497-521, set/dez. 1992.
- YANNOULAS, Silvia Cristina. Notas para a integração do enfoque de gênero na educação profissional. In: VOGEL, Arno. (Org.). *Trabalhando com a diversidade no PLANFOR: raça, cor, gênero e pessoas portadoras de necessidades especiais*. SP: UNESP, 2001.