

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

JOÃO SÉRGIO MACEDO SALGADO

**“A VOZ DE HOMEM E A VOZ DO HOMEM”: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
MASCULINAS DO MAGISTÉRIO.**

Brasília - DF, julho de 2007

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

**“A VOZ DE HOMEM E A VOZ DO HOMEM”:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
MASCULINAS DO MAGISTÉRIO**

João Sérgio Macedo Salgado

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito à obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. MARIA HELENA FÁVERO

Brasília- DF, julho de 2007

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

**“A VOZ DE HOMEM E A VOZ DO HOMEM”: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
MASCULINAS DO MAGISTÉRIO**

JOÃO SÉRGIO MACEDO SALGADO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA À BANCA EXAMINADORA

**PROF^a. Dr^a. MARIA HELENA FÁVERO - PRESIDENTE
INSTITUTO DE PSICOLOGIA – UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**PROF^a. Dr^a. FILOMENA GUTERRES COSTA – MEMBRO
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS – UCG**

**PROF^a. Dr^a. MARISA MARIA BRITO DA JUSTA NEVES – MEMBRO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA – UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

Dedico este trabalho

Aos meus pais, João e Vicência, por me deixarem como herança a persistência, principal ferramenta para a construção de caminhos e sonhos.

À Lúcia, minha companheira, Giulia e Gabriel meus filhos, por darem maior significado à minha vida.

À Zazá, José, Antônio, Paulo, Francisco e Samuel, meus irmãos, por fazerem parte da minha história

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação foi construída com a participação de muitas pessoas que nas mais diversas formas contribuíram para que este trabalho fosse concretizado. Cada um, ao seu modo, tornou-se parte significativa na constituição desse momento importante da minha história.

Agradeço:

À Professora Dra. Maria Helena Fávero, minha orientadora, pela oportunidade, pela dedicação, pela paciência e por compartilhar comigo sua sabedoria. Minha eterna gratidão.

Às professoras Marisa Brito e Claisy Marinho de Araújo, por abrirem as portas do Instituto de Psicologia da UNB e promoverem uma articulação entre a Academia e os profissionais de educação do D.F.

Às professoras Silviane Bonaccorsi Barbato, Maria Cláudia S. L. De Oliveira e Ângela Branco pelos ensinamentos teóricos, fundamentais na minha formação.

Às professores Filomena Guterres da Costa e Marisa Maria Brito da Justa Neves e ao professor Gerson Américo Janczura pela disponibilidade de ler o trabalho e participação na banca examinadora.

Às amigas da Pós graduação Andréa Bonfim, Regina Pina, Denise Oliveira, Meire Pimenta, Larissa Abrão e Eliete, que em algum momento da caminhada estiveram comigo.

Ao amigo Thiago Cardoso, que foi sempre prestativo e esteve ao meu lado quando necessitei.

Aos professores das Escolas Classe que fizeram parte do estudo, sem eles este trabalho não se viabilizaria.

Às professoras e professores da Rede Pública de Ensino do D.F, em especial os da cidade satélite de Samambaia, pelo trabalho digno e comprometido desenvolvido com as crianças do ensino fundamental.

Às amigas e amigos da Equipe de Apoio e Avaliação à Aprendizagem, que se reinventam e reconstroem a cada dia por uma educação pública de qualidade.

À Secretaria de Estado de Educação do D.F, pela permissão para coleta de dados, desenvolvimento da pesquisa e pelo tempo concedido para estudo.

Aos funcionários da secretaria do Instituto de Psicologia da UNB, sempre atenciosos e prestativos.

À Universidade de Brasília (UNB), uma das mais conceituadas instituições de ensino público do país, pela oportunidade de vivenciar a experiência mais enriquecedora da minha vida acadêmica.

“A VOZ DE HOMEM E A VOZ DO HOMEM”: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS MASCULINAS DO MAGISTÉRIO

RESUMO: Considerando-se que o processo de desenvolvimento do ser humano é constituído num contexto histórico-cultural e que a Teoria das Representações Sociais tem como preocupação compreender as interações do homem com seu meio na construção da realidade, este trabalho tem por objetivo investigar as representações sociais da masculinidade, de homens que são professores no magistério de ensino fundamental, procurando entender como estes professores se percebem ou acreditam que são percebidos profissionalmente, atuando em uma carreira socialmente associada às características femininas e ocupada predominantemente por mulheres. O trabalho foi realizado com 16 sujeitos do sexo masculino, 8 professores da área de atividades e 8 professores de áreas específicas do ensino fundamental, pertencentes a três escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal. Os sujeitos foram divididos em quatro grupos focais com quatro componentes cada, sendo dois grupos de professores de atividades e dois grupos de professores de áreas específicas, aos quais foi proposto uma discussão a respeito da masculinidade no magistério. As discussões dos sujeitos em todos os grupos, foram registradas em áudio e vídeo e posteriormente transcritas e submetidas à análise dos *atos da fala*. Os resultados demonstraram que, independente das séries ou área de atuação dos professores, ainda prevalece na concepção destes profissionais uma representação dos papéis de gênero no magistério vinculada a uma visão tradicional e naturalista em que a atividade das professoras foi associada à capacidade natural para cuidar e alfabetizar, ou seja, estavam mais habilitadas para trabalhar com as crianças das séries iniciais. Os professores foram associados às atividades de disciplina, autoridade e controle de sala de aula, estando mais aptos a lidar com alunos maiores que demandam este tipo de intervenção. Os resultados sugerem, que as discussões a respeito das representações sociais de gênero, ainda não alcançaram efetivamente o interior das instituições escolares e que transformações são necessárias para a mudança desses paradigmas.

PALAVRAS-CHAVE: representações de gênero, masculinidade, magistério, grupo focal, atos da fala.

THE MALE VOICE AND THE MALE'S VOICE: THE MALE SOCIAL REPRESENTATIONS OF TEACHING PRACTICE

ABSTRACT: Considering that the development of a human being takes place within a historical/cultural context and that the Social Representations Theory is concerned with understanding the interactions between man and his environment in the construction of reality, this paper aims at investigating the social representations of masculinity by male teachers of elementary and middle school. It aims at analyzing how these teachers regard themselves or believe to be regarded professionally, since they have an occupation that is socially associated with female characteristics and is mostly followed by women. This study was carried out with sixteen male subjects – eight elementary school teachers and eight specific subject teachers, who work at three public schools in Distrito Federal. The subjects were divided into four focal groups with four people each – two groups of elementary school teachers and two groups of specific subject teachers – who were asked to discuss masculinity in the teaching practice. Discussions in all groups were recorded on audio and video, being later transcribed and analyzed in terms *speech acts*. The results have shown that, independently from the school grades or the teacher's field of work, in the conception of these teachers there still prevails a representation of genre roles in teaching practice which is associated to a traditional, naturalist view of female teachers as being more naturally capable of looking after and alphabetizing – in other words, they are more qualified to work with children at the first levels of education. Male teachers were associated with discipline, authority and control over the classroom, being thus more able to deal with older students who require such kind of intervention. Results suggest that the discussions about social representations of gender have not got effectively into school institutions.

KEYWORDS: gender representations, masculinity, teaching practices, focus group, speech acts

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
PARTE I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
1.1 – Desenvolvimento, cultura e identidade de gênero	14
1.2 - Gênero e Masculinidade	28
1.3 - Representações sociais e papéis de gênero	38
1.4 - Trabalho, masculinidade e magistério	47
PARTE II: HOMENS E MAGISTÉRIO: O ESTUDO	
2. 1 – O problema e o método	58
2.1.1 – Sujeitos	62
2.1.2 – Procedimento de coleta de dados	66
2.1.3 – Procedimento de análise de dados	66
2.1.4 – Resultados e discussões	69
PARTE III: DISCUSSÃO GERAL	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118
ANEXOS	126

“A VOZ DE HOMEM E A VOZ DO HOMEM”: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS MASCULINAS DO MAGISTÉRIO.

INTRODUÇÃO

O magistério de Ensino Fundamental, mais especificamente as séries iniciais, tem sido ao longo da história recente da educação, associado a papéis femininos, fruto do fato da educação infantil ainda ser percebida como um território anexo ou mesmo como um prolongamento do lar, da família e sobretudo, da maternidade.

Portanto, inserido neste contexto histórico-cultural, o profissional de magistério idealizado e esperado para exercer a função de educador é aquele que demonstre vocações e habilidades compreendidas como *naturais* para uma boa interação com a criança, como por exemplo: a afetividade, a emotividade, a dedicação e o cuidado. Características culturalmente relacionadas ao papel socialmente atribuído à feminilidade.

Assim, como a escola é percebida como uma extensão do lar e da família, espera-se então, que o magistério infantil seja exercido pelas mulheres, uma vez que, segundo esse raciocínio, somente elas possuiriam as habilidades natas necessárias para uma formação adequada das crianças que iniciam o processo de escolarização, tanto nos aspectos educativos e afetivos como, principalmente, nos aspectos morais.

Com isso, o professor do sexo masculino, que atua nas séries iniciais do ensino fundamental é visto com certo preconceito e desconfiança pelos pais, pela comunidade escolar e pela sociedade em geral. Muitos homens professores, ao internalizarem essa visão

determinista de habilidades natas, sentem-se desmotivados, desqualificados e desencorajados a seguirem atuando nesta atividade, por também desenvolverem uma concepção segundo a qual, o magistério nas séries iniciais, é naturalmente, uma profissão mais apropriada às características culturalmente atribuídas às mulheres.

Além disso e compatível com isso, a sociedade espera dos homens, no papel de provedores familiar, uma dedicação direcionada a atividades melhor remuneradas, mais arrojadas, de maior destaque profissional, mais valorizadas e que lhes possibilitem maior ascensão social e financeira. Uma vez que o magistério de ensino fundamental tem sido destituído de tais valores, vê-se cada vez mais como um espaço de atuação profissional onde o homem como professor, se faz menos presente.

Esta questão ficou evidenciada em estudo desenvolvido por Fávero e Salgado (2006), no qual 25 estudantes universitários de ambos os sexos (11 do sexo masculino e 14 do feminino na faixa etária entre 18 e 50 anos), 18 professores de escolas públicas do ensino fundamental (14 do sexo feminino e quatro do masculino na faixa etária entre 25 a 42 anos), todos com formação superior e 29 pais (24 mães e cinco pais) de alunos do ensino fundamental foram instigados a se posicionarem junto à questão: *Na sua vida escolar, entre professores e professoras, qual ou quais lhe marcaram mais.*

Os dados apontaram que quando a escolha recaía na professora, a justificativa se associava às características femininas já referidas e, em contrapartida, quando a escolha recaía no professor, a justificativa se associava ao controle, ao domínio e à competência.

Assim, o presente estudo dá continuidade ao estudo da questão da relação entre magistério e gênero e se insere na linha de pesquisa Educação e Gênero, que vêm sendo desenvolvida pela Prof^ª Maria Helena Fávero, linha esta que faz parte do Grupo de

Pesquisa Psicologia do Conhecimento, como cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Mais especificamente, o objetivo do presente trabalho foi estudar as representações sociais de homens que são professores no magistério de ensino fundamental, isto é, da pré-escola à oitava série. Ou seja, buscou-se estudar como esses professores se percebem e como acreditam serem percebidos pela sociedade, no exercício da profissão em sala de aula, atuando em uma profissão associada à habilidade, à natureza feminina e predominantemente ocupada por mulheres.

Fruto desse estudo, a presente dissertação está dividida em três partes principais. Na primeira parte, apresentamos a fundamentação teórica. Na segunda parte, descrevemos nosso estudo, a partir da relação entre a questão de pesquisa e o método adotado. Na terceira parte apresentamos uma discussão geral do conjunto de dados obtidos. Por fim apresentamos nossas considerações finais, nas quais procuramos ampliar as questões inicialmente colocadas e insistimos na necessidade de mudança nas concepções das relações entre gênero e competência profissionais.

Para este estudo, levamos em consideração as teses de Fávero (2005), Fávero e Abrão (2006), sobre o processo de desenvolvimento psicológico e a articulação que ela propõe entre este processo, a mediação semiótica e a Teoria das Representações Sociais.

Assim, a primeira parte que fundamenta teoricamente o trabalho, foi subdividida em quatro itens. No item *Desenvolvimento, cultura e identidade de gênero*, abordamos o desenvolvimento humano e o processo de constituição subjetiva da identidade, considerando-se o contexto sociocultural. A idéia de desenvolvimento associada à idéia de evolução e a idéia do ser humano ativo, construtor da história humano e, portanto, construtor do seu desenvolvimento. Em *Gênero e masculinidade*, discutimos algumas

etapas do surgimento dos estudos de gênero, conceitos propostos para a definição de gênero e a inserção dos trabalhos sobre masculinidade nestes estudos, a partir dos movimentos sociais surgidos no início da década de 1960. Em *Representações sociais e papéis de gênero*, consideramos as relações existentes entre representações sociais e os papéis de gênero na sociocultura, além das práticas sociais no desenvolvimento humano, enfatizando a interação entre sujeito e sociedade na construção da identidade de gênero.

No último item, *Trabalho, Masculinidade e Magistério*, abordamos as relações que envolvem a estruturação e construção social da divisão sexual do trabalho e como o sucesso profissional, associado ao sucesso econômico serve como medida no julgamento que os homens fazem a respeito si e dos outros.

Na Segunda Parte desta dissertação, descrevemos nossa pesquisa, desde a problematização e o método adotado, até o procedimento de análise dos dados e discussão dos resultados, onde cada um dos cinco temas identificados na interlocução dos quatro grupos focais foi transcrito e classificado de acordo com as esferas e categorias dos *atos da fala*, conforme proposto por Chabrol e Bromberg (como citado em Fávero & Abrão, 2006).

Finalmente na terceira parte, concluindo esta dissertação, apresentamos nossa Discussão Geral e Considerações Finais. Com base na fundamentação teórica, abordamos a interação verbal dos sujeitos, analisando a classificação dos *atos da fala* durante as interlocuções a respeito dos temas identificados nos grupos focais.

Assim, com base no exposto procuramos ressaltar como as implicações dos dados discutidos, são importantes para a compreensão da constituição das representações sociais dos professores no magistério de ensino fundamental e nos subsidia para que possamos refletir a respeito de transformações necessárias para a mudança de paradigmas tradicionais arraigados nas estruturas educacionais.

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 – DESENVOLVIMENTO, CULTURA E IDENTIDADE DE GÊNERO

O desenvolvimento psicossocial, tanto masculino como feminino, tem sido objeto de questionamento nos mais variados campos do conhecimento humano ao longo da história da humanidade. Porém, somente a partir da década de 1960, através do movimento feminista, de acordo com Fávero e Mello (1997), a Psicologia do desenvolvimento humano passou a se debruçar sobre a questão do gênero.

Portanto, neste item, assumimos a proposta metodológica de Fávero (2005b), que ressalta a importância da mediação semiótica no processo de desenvolvimento e a articulação entre a Psicologia do Desenvolvimento e a Psicologia do Gênero, como compreensão da formação da identidade e a relação dos papéis de gênero assumidos por homens e mulheres em um contexto sociocultural que concebe o ser humano como ativo, construtor da história e construtor de seu desenvolvimento.

Nesta proposta, a autora, num primeiro momento rejeita a dualidade mente corpo, que fundamenta a rejeição às dicotomias entre pensamento e linguagem e entre indivíduo e sociedade, por meio de aporte psicossocial herdado dos autores do final do século XIX e início do século XX. Num segundo momento assume, com base nesse mesmo aporte, a importância da mediação semiótica no processo de desenvolvimento, articulando-a com a Teoria das Representações Sociais de modo a apresentar uma alternativa metodológica compatível com tal articulação.

Em texto publicado por Fávero (1997), no livro *A mulher e o câncer*, intitulado: *Menina, Moça e Mulher: O ser feminino na Psicologia*, abordando as representações sociais feminina nos diferentes períodos históricos, a autora afirma que alguns filósofos e estudiosos definiam o desenvolvimento da mulher não em relação a si, mas em relação ao homem. Estas concepções, segundo a autora, resistiram à passagem dos séculos e ainda se mantêm vivas até os dias atuais na fundamentação das práticas sociais entre os gêneros.

A afirmação de Fávero pode ser ilustrada no texto de Kant (como citado em Borges, 2005), *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime*, onde o filósofo afirma que: “O esforço da ciência é sublime, pesado, portanto é masculino; o sexo feminino é belo, leve, ele apraz imediatamente” (p.667).

Ou seja, para Kant (em Borges, 2005), a leveza do belo feminino faz com que a ciência seja, para a mulher, árida demais, colocando sob questionamento as diferenças atribuídas à compreensão do desenvolvimento cognitivo entre homens e mulheres.

Segundo Fávero e Abrão (2006), esse pensamento dicotômico de Kant, considerava não só a incapacidade da associação do gênero feminino à ciência, mas também a impossibilidade de uma psicologia científica, pois, a mente e o corpo eram concebidos de forma dissociada. A autora ressalta que este pensamento foi afrontado por Wundt que ao criar um Instituto de Psicologia a partir da cadeira de filosofia influenciou grandes nomes da sociologia como Durkheim, Mead, Thomas, Malinowsky entre outros.

De acordo com Fávero, a obra de Wundt denominada *Völkerpsychologie*, além de seu caráter histórico, traduz também uma demanda epistemológica da própria Psicologia dos anos de 1970 e 1980, que retomou a discussão a respeito da psicologia individual e da psicologia coletiva, carregada de ideologia, como já fora apontado por Wallon na década de 1950.

Assim, Farr (como citado em Fávero, 2006), considera Wundt como um antecessor das idéias de dois grandes pensadores: Vygotsky, da Psicologia Russa (como veremos mais adiante) e Mead, da filosofia Americana. Mead defendia a tese, segundo a qual, a mente emerge no curso da interação com os outros de modo que a consciência do homem sobre si é desenvolvida na experiência social.

De acordo com Fávero e Abrão (2006), a discussão sobre a relação mente/corpo se expande, uma vez que ela não se dissocia da discussão sobre a relação indivíduo/coletividade e, por isso mesmo, não se dissocia da discussão sobre a relação pensamento/linguagem.

Na medida em que se evidenciou, segundo a autora, as interações entre as regulações cognitivas e as regulações sociais e deslocou-se a ênfase da díade sujeito-objeto, para a tríade sujeito-objeto-o outro, passou-se a defender a tese segundo a qual, entender o processo de construção do conhecimento envolve também conhecer a questão *do como e quais* são os valores sociais que permeiam as informações, os procedimentos e as próprias atividades.

Assim, Fávero e Abrão (2006), argumentam que estava reafirmada a questão da mediação semiótica no desenvolvimento psicológico do ser humano, ou seja, é por meio da compreensão da atividade mediada, que supõe, um sujeito ativo, que recuperamos o sujeito cognoscente, o sujeito que constrói, sem o qual, não haveria sentido nos referirmos a uma Psicologia do Desenvolvimento ou à construção do conhecimento.

A partir da década de 1960, os estudos a respeito do desenvolvimento humano ganharam uma nova perspectiva com o interesse por parte da Psicologia Social, conforme relatado anteriormente por Fávero, por questões até então pouco consideradas, como as relações envolvendo raça, classe e mais especificamente gênero, onde os papéis sociais e

sexuais de masculinidade e feminilidade passaram a receber maior atenção pelo movimento feminista. Ou seja, para Fávero (1997), o estudo do desenvolvimento humano na Psicologia passou a se interessar pela questão do gênero, e “colocou em evidência o fato de que as concepções socioculturais sobre os gêneros masculino e feminino permeiam a história das relações inter-individuais humanas” (p. 131).

Foi através dos movimentos feministas que idéias cristalizadas nas representações sociais a respeito das diferenças no desenvolvimento entre homens e mulheres passaram a ser criticadas, combatidas e condenadas, por atribuírem às mulheres estereótipos e condições pouco favoráveis, baseadas em leis universais, no processo de socialização e construção da capacidade cognitiva.

Essas leis universais, defendidas pela corrente de pensamento positivista, consideravam que o desenvolvimento do conhecimento humano era regido por leis gerais que determinavam os fenômenos, inclusive os sociais. Essa visão do positivismo negava a compreensão subjetiva dos fenômenos.

O desenvolvimento, a estrutura de pensamento e a aquisição dos conhecimentos eram percebidos de maneira dicotômica. Ao homem era atribuída uma estrutura de pensamento superior, abstrata e madura. À mulher era atribuída uma estrutura inferior com base no pensamento concreto e imaturo. Aos homens eram atribuídas maiores aptidões para as ciências exatas, enquanto que as mulheres, como se supunha, tinham melhor desempenho em ciências humanas e sociais. O sexo masculino estava, naturalmente, mais apto às práticas desportivas, enquanto que a natureza feminina era mais propensa às práticas artísticas e manuais.

Uma das autoras que Fávero (1997) traz ao seu texto é Nancy Chodorow, que em uma releitura psicanalítica, no artigo: *Estrutura familiar e Personalidade Feminina*, chama

a atenção para a inconveniência de argumentos relativos ao desenvolvimento da personalidade masculina e feminina serem baseados somente nas diferenças sexuais biológicas. A autora propõe um modelo que considere a reprodução em cada geração, de certas diferenças gerais e quase universais que caracterizam a personalidade e os papéis masculinos e femininos.

De acordo com Chodorow (como citado em Fávero,1997), a maior descontinuidade no sentido do desenvolvimento da identificação de gênero da menina levou Freud a ver o desenvolvimento feminino como excessivamente difícil e tortuoso. Para a autora, Freud argumentava que em algum momento a menina precisava transferir sua escolha de objeto sexual primário de sua mãe e mulheres para seu pai e homens, caso ela quisesse atingir sua maturidade heterossexual. Segundo Chodorow (1979), a teoria freudiana pressupõe que todas as crianças consideram que as mães são causa de queixas e infelicidades, por darem pouco leite, terem um segundo filho. Entretanto, na menina o golpe final viria com a descoberta de que lhe falta um pênis. Ela reclama esta falta à sua mãe, rejeita-a e como reação se volta para o pai.

A literatura surgida do movimento feminista, para Chodorow (1979), discutiu exaustivamente este problema referente à misoginia freudiana e sua hipótese óbvia de que os homens possuem superioridade fisiológica e que a personalidade da mulher é inevitavelmente determinada pela falta do pênis.

A partir de uma releitura da teoria psicanalítica freudiana, Chodorow (em Fávero,1997), sugere que as diferenças decisivas no desenvolvimento das subjetividades masculinas e femininas se dariam pelo fato das mulheres serem, as grandes responsáveis pelos cuidados do filho pequeno e pela socialização feminina posterior.

Com isso, a autora, chama a atenção sobre a importância fundamental da relação mãe-filha para as mulheres, assim como ressalta os efeitos conscientes e inconscientes dos primeiros envolvimento da mulher com seus filhos, tanto meninos, como meninas. Pelo fato de homens e mulheres, vivenciarem de forma diferente esse meio social, à medida que crescem, a que se considerar o desenvolvimento das diferenças sexuais básicas na personalidade.

Na teoria psicanalítica, de acordo com Chodorow (em Fávero,1997), a personalidade resulta das experiências de relação social dos meninos e meninas desde a primeira infância. Assim, o desenvolvimento da personalidade não é resultado das deliberações conscientes dos pais. A natureza e a qualidade das relações sociais, vivenciadas pelas crianças, são individualizadas, interiorizadas e organizadas por elas, constituindo-se a sua personalidade.

Ao contrário do modelo psicanalítico tradicional, Chodorow (em Fávero,1997), sugere que a vivência pré-ediípiana ocorre de maneira diferenciada para os meninos e para as meninas. Por ser a mãe, uma mulher, espera que a identificação com a filha seja mais forte e como consequência, tenderia a relacionar-se com as crianças de sexos diferentes de maneiras diferentes.

Do mesmo modo, em Chodorow (em Fávero,1997), a maior identificação da mãe com a filha, do que com o filho, parece ser mais provável, em função dela tentar vivenciar as experiências de sua filha, ou parte dessas, como sendo experiências dela própria. Com o filho esta relação se daria de forma distinta, a mãe trata o menino de modo diferente com o intuito de enfatizar sua masculinidade em oposição a si mesma.

Para a autora, provavelmente, desde a primeira infância, as mães tendem a se identificar mais com a filha e ajudá-las a se diferenciar menos, fazendo com que os

processos de individuação e separação sejam mais difíceis para a menina. Ao passo que, ao se identificar menos com o filho, ela força-o a se diferenciar e assumir o papel masculino inadequado para sua idade e indesejável em qualquer idade de seu relacionamento com ela.

Nessa mesma perspectiva, A. Silva (1999), ressalta que o menino, no processo de resolução edípica, seria obrigado a se desligar de seu objeto de amor original, determinando uma concepção de si mesmo configurada no afastamento das relações que implique em algum tipo de dependência.

Com as meninas ocorreria o oposto, elas sentiriam dificuldades de se perceberem independentes, visto que, como ressaltado por A. Silva (1999):

No processo de construção da subjetividade e de inserção social, a masculinidade se construiria na negação da dependência e na desvalorização das mulheres. A personalidade feminina desenvolver-se-ia de forma a evitar o distanciamento afetivo, sendo marcado por uma identificação da mulher com a mãe cuidadora (p.28).

Ou seja, separação para os homens e apego para as mulheres. Assim como corroborado por Fávero (1997):

Para os meninos e homens, a separação e a individuação são criticamente ligadas à identidade de gênero, sendo que a separação da mãe é, neste sentido, essencial para o desenvolvimento da masculinidade. Por outro lado, para as meninas, a feminilidade ou a identidade feminina não dependem da separação da mãe ou do

progresso da individuação, porque enquanto a masculinidade é definida por meio da separação, a feminilidade é definida por meio do apego (p. 33).

Um dos resultados desse processo de desenvolvimento, conforme Chodorow (como citado em Oliveira, 1998), acaba constituindo nos homens a necessidade de dominarem e se sentirem superiores às mulheres num estágio posterior de suas vidas. Segundo Pleck (como citado em Oliveira 1998), esta necessidade se dá em função de uma tentativa de reparação, por parte do homem adulto, referente à dominação feminina da qual foi submetido durante a sua infância.

Em trabalho realizado por Leitão (1999), objetivando investigar as diferenças sexuais e de faixa etária no sentimento de culpa e responsabilidade pessoal para com outras pessoas expressa por crianças em idade escolar, a autora salienta que para explicar a diferença sexual no desenvolvimento e nas orientações morais masculinas e femininas, Gilligan (como citado em Leitão, 1999), adotou a posição de Chodorow segundo a qual, as meninas desenvolvem uma capacidade maior para relacionamentos devido ao contexto relacional de sua diferenciação primária.

A partir da posição de Chodorow de que o *self* masculino se fundamenta em distinção e separação enquanto que o *self* feminino se baseia em conexão e mutualidade, alguns autores como, Leitão (1999), Gilligan (1977; 1982). Gilligan; Ward & Taylor (1978), concluíram que uma orientação moral e relacional está disponível para ambos os sexos, porém, o uso espontâneo e preferencial dessa orientação varia de acordo com o gênero. Segundo Gilligan (como citado em Leitão, 1999), a diferença sexual na orientação moral está associada à concepção de *self* em relação com os outros à qual é organizada diferentemente no desenvolvimento masculino e feminino. As mulheres desenvolvem uma

concepção de *self* centrada na independência e conexão com os outros, enquanto que os homens desenvolvem uma concepção de *self* fundamentada em objetividade e separação.

De acordo com Leitão (1999), considerando-se as teorias de Gilligan e Chodorow, pode-se argumentar que as mulheres desenvolvem um senso moral baseado primariamente em relacionamentos e que, portanto, elas provavelmente expressam mais culpa interpessoal do que os homens.

Há uma tendência geral que repousa no senso comum, segundo Abrão (2003), quando questões de gênero são abordadas, vincula-se a identidade feminina à figura da mulher vitimizada, oprimida e calada por séculos de dominação masculina. Porém, as diferenças existentes entre homens e mulheres, pesquisadas, estudadas e controversas parecem não ter efetivamente uma origem natural, que justificaria a dominação como se pretendia em estudos de décadas atrás.

Como forma de ruptura com este paradigma tradicionalista e reducionista, alicerçado nos processos elementares, surgem abordagens científicas propondo metodologias que defendem o interacionismo social como perspectiva fundamental para a compreensão do desenvolvimento humano.

Essa concepção de *ser humano*, parte do pressuposto que o desenvolvimento se constrói no contexto sociocultural. Piaget, Wallon e Vygotsky, segundo Fávero (2005a), apresentavam idéias comuns a este respeito, principalmente a idéia de desenvolvimento associada à idéia de evolução e a idéia do ser humano ativo, construtor da história humano e, portanto, construtor do seu desenvolvimento.

Fávero (2005a), ressalta que, a principal contribuição da teoria de Piaget, está em considerar o homem um ser ativo na construção do conhecimento, para a autora, “o homem

passou a ser visto, como um ser ativo, organizador de ações, elaborador de operações e, portanto construtor de conhecimentos” (p. 104).

Ao definir o homem como sendo um ser geneticamente social, a teoria de Walloniana possibilitou a compreensão de forma dialética, da formação do indivíduo e da construção da sociedade, ou seja, possibilitou uma visão de interação entre o ser vivo e o meio no qual está inserido. A idéia-chave para a compreensão da teoria de Wallon, segundo Fávero (2005a), é o fato dele distinguir o desenvolvimento humano do desenvolvimento de outras espécies.

Para Wallon (como citado em Fávero, 2005a), a cria do ser humano, diferentemente dos outros animais, permanece por longo tempo, no seu meio, sendo ajudado nas suas necessidades mais urgentes. Seu interesse vital é compreender e pressentir as disposições dos outros a seu respeito e estes interesses o levam em direção aos outros.

Na teoria de Vygotsky, como salienta Fávero (2005a), é fundamental a idéia da emergência do sentido, dos signos, do papel da mediação pelos signos nos processos de formação, educação e no desenvolvimento da consciência. No entender da autora, a grande contribuição desta teoria, está em precisar o papel dos signos/conceitos e dos signos/sentimentos como elementos de mediação na formação e no desenvolvimento do sujeito em face do mundo exterior, portanto do domínio sociocultural.

Vygotsky foi um dos principais estudiosos dessa nova abordagem do processo de desenvolvimento, que defendia a tese, segundo a qual, a atividade humana é mediada socioculturalmente. A interação social, nesta perspectiva, assume um papel formador e construtor no processo de desenvolvimento.

Na sua teoria, conforme abordado por Oliveira (1995), Vygotsky explicitou três idéias básicas que sustentavam seu pensamento, quais sejam:

- As funções psicológicas têm suporte biológico, pois se originam das atividades cerebrais.
- O funcionamento psicológico está fundamentado nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, desenvolvidas num processo histórico.
- A relação dos sujeitos com o mundo é mediada por sistemas simbólicos.

Ao defender o desenvolvimento cognitivo como um processo de aquisição cultural, os estudos de Vygotsky pretendiam superar o dualismo estabelecido entre individual e social, natural e cultural, através da proposição de que o ser humano se constrói na relação com o outro, constituindo-se, portanto, num ser cultural e social. A linguagem, para ele, é considerada o signo mais importante para a promoção das interações sociais.

A ênfase dada ao aspecto ativo do sujeito e ao caráter relacional de sua construção como sujeito, consideradas nas teorias de Wallon e Vygotsky, também está presente no pensamento de Bakhtin (como citado em Sobral, 2005), que o levou a recusar tanto o sujeito hostil à interação social, sobreposto ao social, como o sujeito submetido ao ambiente sóciohistórico.

A proposta de Bakhtin defende que ao conceber um sujeito que, sendo um *eu para si*, condição de formação da identidade subjetiva, é também um *eu para o outro*, condição de inserção dessa identidade no plano relacional, responsável e responsivo, que lhe dá sentido.

Considerando a perspectiva sociohistórica, Siqueira (1997), em artigo em que analisa um estudo de caso a respeito dos papéis do homem na família, com o objetivo de discutir os elementos que contribuem para a constituição da identidade de gênero, em especial a masculina, a autora ressalta que no caso da constituição da identidade de gênero,

podemos utilizar um raciocínio análogo ao pensamento desenvolvido, principalmente, por Vygotsky e Wallon.

Para a autora o conceito de identidade traz, pelo menos, três noções implícitas: a idéia de igualdade, tal como propalada pela declaração dos direitos do homem; a idéia complementar de singularidade, ou seja, todo homem é único; e a idéia de que este sujeito único, com uma história pessoal constituída através da interação com o outro, pode se reconhecer na sua individualidade.

Assim, de acordo com Siqueira (1997), mesmo que cada sujeito possua uma história singular, nela encontra-se aquilo que é compartilhado com os outros e que torna cada biografia inteligível para os demais. Para a autora, a presença do outro é condição de possibilidade para a constituição e afirmação da identidade.

Conforme Siqueira (1997), a identidade de gênero pode ser compreendida dentro desse dinamismo como uma das facetas da identidade do sujeito e:

Em se tratando gênero como uma categoria relacional e sócio-histórica, há que se considerar, portanto, a constituição da identidade de gênero como um percurso constituinte e constituído na trajetória do sujeito interativo, a partir das inúmeras relações que este sujeito traça com os outros significados que partilham mediata ou imediatamente sua experiência (p.3).

Sendo o gênero uma construção social, Siqueira ressalta que é necessário contextualizarmos, pelo menos no tempo e no espaço, primeiramente de onde estamos falando, e posteriormente de quem estamos falando. Falar em masculino e feminino, pode transparecer, conseqüentemente, um equívoco, já que as vivências neste campo constituem-

se em práticas múltiplas, assim como as mentalidades a elas correlatas, oriundas de fontes diversas, assumindo um caráter dinâmico e polimorfo em contínua transformação.

Compatível com esta percepção Edley e Wetherell (1996), ao discutirem o tema: *Masculinidade, Poder e Identidade*, enfatizam a abordagem cultural como essencial na constituição da masculinidade. Os autores afirmam que desde a década de 1960 entende-se que cultura não é somente formas de expressões artísticas, mas toda forma de vida da sociedade e da comunidade. Consideram que a cultura representa um tipo de estrutura passada de geração em geração, através da qual as pessoas comuns conduzem e dão sentido à suas vidas cotidianas. Partindo-se de uma perspectiva cultural, então, toda cultura no mundo tem que conter um conjunto específico de idéias ou temas que relatem o homem e a masculinidade.

De forma similar, estes autores (Edley & Wetherell, 1996), afirmam que os papéis do sexo masculino podem ser percebidos em cultos de masculinidades proporcionados por membros de uma comunidade cultural com uma compreensão compartilhada do que significa ser um homem: o que e como eles olham, como deveriam se comportar e assim sucessivamente. Uma das principais tarefas do analista cultural é escolher estes temas e ser capaz de ler o que uma cultura tem para dizer sobre o significado da masculinidade.

Seguindo o raciocínio dos autores, a razão pela qual reveste-se de importância a análise cultural das representações sociais de ser homem, deve-se ao fato dos estudiosos culturais defenderem a premissa de que os homens se tornam, em um sentido muito real constituídos por estes significados ou ideologias de masculinidades.

Em estudos a respeito da psicologia do homem e da masculinidade, Good e Sherrod (2001), ressaltaram que apesar da importância dos estudos envolvendo cultura e masculinidade, como mencionado anteriormente por Edley e Wetherell (1996), poucas

pesquisas examinam a interação entre cultura e ideologias de masculinidades, e que outras tantas pesquisas são necessárias para que possamos entender mais nitidamente os aspectos culturais que compõe e constroem as diferentes ideologias de masculinidades.

No item a seguir, focaremos a inserção do estudo da masculinidade nos estudos de gênero.

1.2 – GÊNERO E MASCULINIDADE

Os estudos a respeito de gênero originaram-se nas mobilizações, lutas e movimentos sociais desencadeados no início da década de 1960 em diversos países da Europa e dos Estados Unidos. Preocupavam-se, a princípio, com aspectos relativos às condições femininas, que pretendiam homogeneizar todas as mulheres, desconsiderando diferenças como classe, raça e idade. Posteriormente os estudos preocuparam-se com a problemática da mulher dando maior ênfase às questões de classe e etnia, havendo gradativamente o surgimento do interesse dos homens em debater não somente as questões envolvendo os aspectos político-sociais vivenciados naquele momento, mas também contextualizar tais questões focalizando as relações de gênero.

Portanto, neste item, pretendemos enfatizar a concepção de que as relações de gênero envolvem obrigatoriamente as representações sociais de masculinidade e feminilidade, pois, como menciona Oliveira (1998), tanto dentro como fora da academia, os homens são tratados como se não possuíssem gênero. Assim, fundamentado em trabalhos de autores como (Carvalho, 1998; Connell, 1995; Fávero, 1997, 2005b; Fávero e Trajano, 1998; Fávero e Abrão 2006; Fox Keller, 2006; Scott, 1995, entre outros) abordamos o processo de constituição da masculinidade e suas representações sociais nas relações de gênero.

O conceito de gênero, de acordo com Louro (1995), talvez tenha sido verdadeiramente conceituado e introduzido aos estudos históricos, através do artigo de Joan Scott (1986), *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, a respeito do conceito de

gênero. A partir de então, passou-se a refletir, e a conceituar gênero e a ensaiar algumas de suas possíveis aplicações.

O termo gênero, de acordo com Scott (1995), surgiu inicialmente com as feministas americanas, com a intenção de dar ênfase ao caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo e enfatizar os aspectos relacionais. Com isso, pretendia-se rejeitar o determinismo biológico presente em termos como sexo e diferença sexual. Para a autora, através desta visão, tanto as mulheres como os homens seriam definidos em termos recíprocos e qualquer um dos sexos não seriam compreendidos através de estudos separados.

Para a autora, o termo gênero foi utilizado no início dos anos de 1980 como substituto para o termo mulher, porém, ela afirma também, que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, um implica no estudo do outro, enfatizando que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens. Para Scott, esse uso do termo gênero rejeita a validade interpretativa da idéia das esferas separadas e sustenta que estudar as mulheres de maneira isolada perpetua o mito de que, a experiência de um sexo, tenha pouco ou nada a ver com o outro sexo.

Assim:

(...) o termo gênero também é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm a capacidade para dar a luz e de que os homens têm força muscular superior. Em vez disso, o termo gênero torna-se uma forma de indicar construções culturais, a criação inteiramente social de idéias sobre

os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres (p. 75).

Portanto, de acordo com Scott (1995), o termo gênero tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos aos homens e às mulheres.

Fox Keller, de acordo com Lopes (2006), foi quem inicialmente, em 1978, propôs a discussão entre o gênero e a ciência a partir da argumentação de que havia uma associação histórica entre o masculino e a objetividade no âmbito do conhecimento comum e por não existir sentimento no âmbito do conhecimento científico, a autora sugere que havia uma associação entre masculinidade e conhecimento científico com *status* de mito que não podia ou não deveria ser investigado a sério, uma vez que entrava em conflito com a imagem da ciência sexual e emocionalmente neutra.

Fox Keller (2006), no artigo em que analisa o impacto do feminismo na ciência, uma área de atividade predominantemente dominada por homens e por concepções masculinas, como já vimos anteriormente em Kant, argumenta que o movimento das mulheres na década de 1970 e 1980 era antes de tudo um movimento político que objetivava mudar as condições das mulheres, reconhecendo que para isso seria necessário mudar o mundo através da análise e exposição do papel que as ideologias de gênero desempenhavam no esquema abstrato subjacente a nossos modos de organização.

A autora afirma que sua pretensão era menos ambiciosa do que tentar mudar o mundo, sua meta não era tornar a ciência mais subjetiva ou mais feminina, e sim fazê-la mais verdadeiramente objetiva, e necessariamente independente do gênero, ou seja,

procurava uma ciência melhor, portanto, mais acessível às mulheres. Este projeto que a autora denominou de *gênero e ciência* tinha como compromisso último tornar essa realização inegavelmente humana, mais humanizada e abrangente.

Assim como Scott, Fox Keller (2006), ressalta que o movimento das mulheres das décadas de 1970 e 1980, obviamente mudou o mundo. Talvez não da maneira radical como se imaginava, mas certamente mudou a percepção das mulheres e do gênero em boa parte do mundo ocidental.

A definição de gênero masculino e gênero feminino não é simples, de acordo com Ceccarelli (1998), poucas palavras possuem conteúdos tão difíceis e complexos quanto masculino e feminino. Falar em características femininas como a graça, ou masculinas, como a coragem, é fixar-se a definições limitadas a um sistema binário que repete, indefinidamente, as mesmas cópias.

Definir gênero é diferente de definir sexo, enquanto sexo refere-se à identidade e características biológicas de homens e mulheres, o conceito de gênero está associado à construção social da identidade do sujeito, masculino ou feminino, e tem uma origem cultural. Crawford (como citado em Stokoe, 1998), sugere que o gênero deve ser visto como um sistema de significados que organiza as interações e define o acesso ao poder e aos recursos.

Retomando Scott (1995), a definição de gênero proposta pela autora apresenta duas partes e diversos subconjuntos que se inter-relacionam, mas devem ser analiticamente diferenciados. Assim:

O núcleo de definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças

percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significados às relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre a mudanças nas representações do poder, mas a mudança não é unidirecional (p.86).

Compatível com a definição de Scott, o gênero é entendido na concepção de Fávero e Abrão (2006), como sendo um sistema institucional de práticas sociais que constituem as pessoas como duas categorias significativamente diferentes – homem e mulher – e organizam as relações sociais de desigualdade com base nas diferenças. Assim como outros sistemas multiníveis de diferenças sociais, como os baseados na raça ou na classe social, o gênero envolve crenças sociais e distribuição de recursos no nível macro, envolve padrões de comportamento e práticas organizacionais no nível interacional, envolvendo o *self* e as identidades no nível individual.

Assim, de acordo com as autoras, pode-se dizer que ambos, crenças culturais e contextos sociais relacionais, desempenham papéis significativos no sistema de gênero. Neste sentido embora as crenças culturais sobre gênero possam ser entendidas como estereótipos, elas têm um significado social muito mais amplo do que normalmente se atribui ao estereótipo se entendermos as crenças culturais como Rideway e Correl (2004), ou seja, regras ou instituições culturais para ordenar a estrutura social da diferença e desigualdade do que se entende por gênero.

Portanto, uma vez admitida a importância das crenças culturais, há que se admitir a importância dos contextos sociais relacionais, entendidos como *locus* onde tais crenças e regras estão em jogo.

De acordo com Fávero (1997), a década de 1970 preparou o que veio a se constituir na grande crítica às pesquisas da área: a prevalência de uma visão de que homem e mulher são categorias naturais e inequívocas, com características, comportamentos e traços fixos como propriedades estáveis de indivíduos separados e autônomos. Para a autora, a alternativa proposta foi a de mudar o foco de uma análise individual para uma análise interpessoal e institucional.

Assim, com base nesta análise, a autora, prossegue argumentando que a tese central não era negar as diferenças biológicas entre homens e mulheres, e sim a negação de que tais diferenças tivessem um significado único e fixo, seja em relação a diferentes culturas, diferentes períodos históricos, diferentes grupos sociais e diferentes períodos na vida dos indivíduos. Para Fávero (1997), defendia-se que o gênero não podia ser estudado independentemente de outras variáveis sociais.

Embora possamos perceber mudanças nos estudos e conceitos de gênero, corroborando a idéia de Oliveira (1998), Medrado (1998) argumenta que o termo *homem*, ainda está muito associado à generalização de *ser humano*, porém cada vez mais pesquisadores se dedicam a refletir sobre as especificidades do conceito de masculinidade como uma questão pertinente aos estudos das Ciências Humanas e Sociais.

Kimmel (como citado em Medrado, 1998), em função desta invisibilidade muitas vezes presente no gênero masculino, propõe que os homens sejam estudados como atores sociais pertencentes a um dado gênero, pois, seria essencial examiná-los desassociados da situação inicial de território genericamente inexplorável (homens como seres humanos), para fazê-los regressar a sua condição de seres especificamente genéricos.

São relativamente recentes as pesquisas desenvolvidas sobre os homens e a masculinidade no interior dos estudos de gênero. Segundo Carvalho (1998),

tradicionalmente os estudos de gênero se focaram em revelar a história não contada das mulheres e dar voz a elas.

No início da década de 1970, de acordo com a autora, os estudos desenvolvidos a respeito da masculinidade e dos homens a partir da noção de papel sexual, procuraram superar a fixidez e a-historicidade deste conceito, ao enfatizar a existência de práticas de masculinidade múltiplas e mutantes em contraposição à masculinidade hegemônica construída historicamente.

De acordo com Sartori (2004), em um texto onde faz uma revisão histórica a respeito da origem dos estudos de gênero, este modelo de masculinidade hegemônica percebido na sociedade ocidental, baseia-se na necessidade do homem apresentar-se como forte, competitivo e capaz de reprimir os sentimentos, ser o provedor e ocupar-se apenas de coisas sérias, como o trabalho, a política, etc. Neste modelo não é permitido ao homem dizer: fracassei, não sei, me equivoquei, não posso.

Entretanto, o autor afirma que a masculinidade hegemônica não se refere unicamente aos comportamentos masculinos da maioria das pessoas, mas sim a um comportamento que pode ser encontrado tanto nos homens como nas mulheres, uma vez que as pessoas, independente do sexo, podem se comportar de maneira masculina ou feminina.

Connell (1995), uma das principais referências nos estudos sobre masculinidade e que inicialmente trouxe para a discussão de gênero o conceito de masculinidade hegemônica, em concordância com o exposto por Carvalho (1998), a respeito das masculinidades múltiplas, afirma que todas as formas de política da masculinidade envolvem uma relação com o feminismo. Essa relação pode ser de rejeição, coexistência cautelosa ou de apoio caloroso.

De acordo com o autor, nos tempos de libertação dos homens, pressupunha-se que o feminismo era bom para os homens, pois estes também sofriam com papéis sexuais rígidos. O rompimento destes papéis por parte das mulheres, permitiria o mesmo também para os homens, resultando em vidas mais plenas, melhores, mais saudáveis e a construção de outras formas de masculinidades, que não as hegemônicas, mas sim, masculinidades diferenciadas e múltiplas.

A utilização do termo masculinidade no plural ou masculinidades múltiplas, como defendida por Connell (1995), é mais apropriada porque, segundo Brod (como citado em Good & Sherrod, 2001), reflete a noção de que existem múltiplos padrões de masculinidades, vários grupos têm diferentes dimensões que são salientadas em suas concepções de masculinidade.

A masculinidade, por ser múltipla, assim como o Estado, existe em uma pluralidade de formas. Para Westwood (1996), compatível com Connell (1995) e Carvalho (1998), não existe um conjunto fixo de atributos que possa rotular a masculinidade, que não possui simplesmente um modelo linear, mas é constantemente reconstruída na relação com o social, com o político e com o desenvolvimento cultural.

Conseqüentemente, como o Estado, as masculinidades são um campo de lutas contestadas e, objeto para instabilidades e mudanças. Em seus estudos, o autor supracitado relata que a masculinidade é entendida como instável e múltipla, ou seja, ao invés de nos referirmos a masculinidade seria mais apropriado utilizarmos o termo masculinidades, como também sugerem Brod (em Good & Sherrod, 2001) e Connell (1995).

Giffin (2005), no artigo em que relata a inserção dos homens nos estudos de gênero, afirma que os homens ao adotarem uma visão dialética e histórica da realidade social,

trouxeram contribuições que ajudaram a desconstruir a ótica binária antes prevalecente a respeito de gênero.

Nos estudos de gênero no Brasil a questão do masculino, de acordo com a autora, emergiu com força nos últimos anos, especialmente nas discussões e análises sobre sexualidade e saúde reprodutiva, área esta até então dominada por mulheres. Apesar disto, a autora salienta que na década de 1960, primeiros anos do surgimento do feminismo e do início dos estudos das mulheres, havia homens interessados em participar da reflexão a respeito destas questões, antes mesmo do desenvolvimento do conceito de gênero.

Segundo Giffin (2005), a entrada dos homens no estudo de gênero, como sujeitos históricos em um contexto crítico vigente nos anos de 1960, e sem a negação da dominação masculina, trouxe importantes discussões a respeito dos preços pagos e os problemas dos homens, até então pouco visíveis na concepção de homem universalizado.

Assim, a constituição da identidade de gênero, por estar inserida em contextos históricos culturais em que o outro é fator essencial, apresenta em sua construção aspectos dinâmicos. Segundo Mello (como citado em Siqueira, 1997), a identidade significa não apenas *o que sou*, mas, *quem sou*, situado no tempo e no espaço social, ela constitui-se como uma experiência cultural.

De acordo com Fávero (2005b) e Fávero e Abrão (2006), a integração entre Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia do Gênero é necessária, pela compreensão de que o sistema de sexo-gênero é tanto uma construção sócio-cultural quanto um aparato semiótico que atribui significado a indivíduos dentro da sociedade, sendo que as representações de gênero se traduzem em posições sociais que trazem consigo significados diferenciais, de modo que o fato de alguém ser representado ou se representar como masculino ou feminino subentende a totalidade daqueles atributos sociais.

Louro (1997), uma das mais importante e conceituada pesquisadora brasileira que desenvolveu vários estudos a respeito do gênero, fazendo uma articulação com as possíveis relações com a educação escolar, ratifica a abordagem de Fávero (2005), afirmando que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros ao mesmo tempo em que os constituem. Isto significa que essas instituições e práticas não somente constituem os sujeitos como também são elas próprias, produzidas e engendradas por representações de gênero, bem como por representações étnicas, sexuais, de classe, etc.

De certo modo poderíamos dizer que essas instituições têm gênero, classe, raça. Sendo assim, a autora propõe o seguinte questionamento: Qual o gênero da escola? Antes de abordarmos tal questão, e considerando a relação entre gênero, práticas sociais e instituição, cabe-nos adotar a questão do gênero do ponto de vista da Teoria das Representações Sociais.

Podemos dizer que existe uma interação entre o desenvolvimento e os papéis de gênero, como demonstrado, por exemplo, nos trabalhos desenvolvidos por Fávero e Mello (1997), que abordam o desenvolvimento adulto, a relação de gênero e as questões da identidade feminina relacionadas à maternidade; em Fávero (2001), onde a autora propõe que a discussão da gravidez na adolescência seja estudada de forma articulada com a Psicologia do Desenvolvimento e a Psicologia do Gênero; em Fávero e Abrão (2006), sobre a interação de grupos de adolescentes de ambos os sexos, com suas falas extraídas de cenas de telenovelas, focadas em dilemas morais, onde também é proposta uma integração entre a Psicologia do Desenvolvimento e a Psicologia do Gênero, entendendo que o sistema sexo-gênero é uma construção sócio-cultural.

Como veremos mais especificamente no próximo item, na concepção de Moscovici (2003), as representações sociais são todas interações humanas, seja ela entre duas pessoas

ou entre dois grupos, portanto, para o autor, o que na realidade caracteriza as representações sociais são as interações.

1.3 – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PAPÉIS DE GÊNERO

Como assumimos a proposta metodológica de Fávero (2005b), que ressalta a importância da mediação semiótica no processo de desenvolvimento, neste item, como sugere a autora, procuramos estabelecer relações entre estes processos de mediação semiótica e a Teoria das Representações Sociais. Em concordância com a proposta de Fávero (2005b) e Fávero e Abrão (2006), a pesquisadora francesa Jodelet (em Arruda, 2002), desenvolveu estudos sobre a convivência de uma população rural com doentes mentais que viviam e trabalhavam na comunidade, afirmando que as representações sociais devem ser articuladas aos aspectos afetivos, mentais, sociais e integrada à linguagem e ao cognitivo.

Inicialmente, gostaríamos de destacar que os estudos a respeito das representações sociais tiveram início no começo da década de 1960 com a publicação da obra *Psychanalyse: son image et son public*, do romeno naturalizado francês Serge Moscovici, que causou impacto nos meios intelectuais pela novidade proposta, por sugerir a existência de um pensamento social originado nas experiências, crenças e trocas observadas na vida cotidiana.

Estes estudos surgem, a partir da preocupação de se compreender as determinações do modo de conhecer nas relações do homem com seu meio, situando na interface entre o psicológico e o social. Segundo Trindade (1993), a partir destes estudos a Psicologia Social

reabilitou a importância do conhecimento do senso comum e das relações cotidianas. Para Moscovici, as representações sociais são a versão contemporânea do senso comum.

Sobre as pesquisas de Moscovici, Arruda (2002), em artigo publicado, onde expõe uma breve panorâmica a respeito da teoria das representações sociais, estabelecendo articulações com as teorias feministas de gênero assim como proposto por Jodelet (como citado em Arruda, 2002) e Fávero (2005b), ressaltando que:

As pesquisas de Moscovici estavam voltadas para fenômenos marcados pelo subjetivo, captados indiretamente, cujo estudo se baseava em metodologias inabituais na psicologia da época e dependia da interpretação do pesquisador, fugia aos cânones da ciência psicológica normal de então (p.129).

Moscovici, como vimos no item anterior, afirma que todas as interações humanas, surgidas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações. Portanto, as interações são fundamentais na caracterização das representações sociais. Sujeito e sociedade interagem na construção da realidade. Para Lewin (como citado em Moscovici, 2003) “a realidade é, para a pessoa, em grande parte, determinada por aquilo que é socialmente aceito como realidade” (p.36).

Uma das definições mais aceita entre os pesquisadores a respeito da teoria das representações sociais, foi proposta por Denise Jodelet (como citado em Arruda, 2002), onde ela afirma que:

As representações sociais são uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social (p.138).

O conceito de representação social, na concepção de Moscovici (2003), perpassa tanto os domínios do conhecimento, da história e da antropologia através da lingüística, ele é sempre, e em todo lugar uma questão de compreensão das formas práticas de conhecimento e de conhecimento prático que fornecem embasamento para nossas vidas sociais como existências comuns.

Ainda segundo o autor acima mencionado, esse conhecimento está inscrito nas experiências ou acontecimentos sustentados por indivíduos e partilhados pela sociedade. Conhecimento prático porque ele sempre constitui, de algum modo, uma compreensão popular, *folk knowledge*, *folk psychology*, que reformula constantemente o discurso das elites, dos especialistas, daqueles que possuem um conhecimento descrito como sabedoria ou ciência.

Para Moscovici (2003), as representações sociais são, em relação à realidade, tudo o que nós temos e aquilo que nossos sistemas perceptivos e cognitivos estão ajustados. De acordo com Arruda (2002), Moscovici não se interessava somente pela compreensão de como o conhecimento era produzido, preocupava-se também com a análise da influência do conhecimento nas práticas sociais, ou seja, a realidade é socialmente construída e o saber é uma construção do sujeito, mas não desligada da sua inscrição social.

Compatível com o exposto por Moscovici, Arruda (2002), resume ainda que as representações sociais, sendo produções simbólicas destinadas a compreender e balizar o mundo, provêm de um sujeito ativo e criativo, têm um caráter cognitivo e autônomo e

configura a construção social da realidade. A ação e a comunicação são seu berço e chão, delas provém e a elas retorna a representação social.

Neste mesmo sentido, Fávero (2005b), ressalta que do ponto de vista epistemológico, é por meio da compreensão da atividade mediada, que supõe um sujeito ativo, que recuperamos o sujeito cognoscente, ou seja, o sujeito que constrói. Ainda segundo a autora, a mediação pressupõe que nunca estamos livres das dificuldades impostas pelos instrumentos culturais, pelos seus significados implícitos ou explícitos.

Desta forma, a autora defende a articulação entre os aspectos subjetivos, relativos ao desenvolvimento e ao cognitivo, dos processos semióticos num contexto psicológico e o fundamento histórico, institucional e ideológico dos sistemas de signos num contexto sociocultural.

Considerar a sociocultura e as práticas sociais no estudo do desenvolvimento humano, argumenta Fávero e Abrão (2006), implica considerar o estudo da mediação de significados por meio das práticas sócio-institucionais e sua influência na construção das representações sociais.

Ainda segundo os preceitos de Fávero (2005b), o fato central na nossa psicologia é o fato da mediação das representações sociais, da mediação dos conteúdos do pensamento cotidiano e do estoque de idéias que dá coerência às nossas crenças religiosas, idéias políticas e as conexões que entre elas criamos, tão espontaneamente como respiramos.

Através desta mediação das representações sociais, Fávero (2005b), argumenta que:

Se assumimos que o paradigma pessoal é construído por um sujeito ativo, então, é possível promover a atividade interna desse sujeito, no sentido de lhe facilitar a exploração e a síntese das contradições visando uma nova fundamentação na

criação e na transformação dos significados. Do ponto de vista das práticas sociais e institucionais, esta pode ser uma interessante via para a mudança das representações sociais (p.22).

A teoria das representações sociais, assim como as teorias feministas de gênero surgem em um contexto de mudanças de paradigmas que propiciaram o seu desenvolvimento, ambas apresentavam aspectos similares entre si como revelar e conceituar objetos pouco valorizados pelas pesquisas científicas, como por exemplo: a mulher e o senso comum.

Segundo Alves (2004), em um estudo em que analisa como sendo assimétricas as representações sociais de gênero na sociedade, onde o discurso masculino busca tornar naturais as desigualdades sociais de gênero, este processo se desenvolve com o intuito de legitimar as divisões sexual e social do trabalho, diferentes comportamentos sexuais e reprodutivos, bem como uma menor inserção social, cultural e política das mulheres na sociedade.

Desta forma, as teorias feministas surgidas no início da década de 1960, de acordo com Alves (2004), tinham como um de seus objetivos principais denunciar a dicotomia das representações sociais construídas em um dualismo centrado na natureza e na biologia, em oposição ao cultural e ao social.

Nessas representações, o mundo masculino é identificado com o público, externo e ativo, enquanto que o universo feminino é identificado com o privado, interno, doméstico e passivo. Essas diferenças nas representações femininas ficam bem perceptíveis na manifestação de Simone de Beauvoir (como citado em Kergoat,1996):

Eu não acredito que existam qualidades, valores, modos de vida especificamente femininos: seria admitir a existência de uma natureza feminina, quer dizer, aderir ao mito inventado pelos homens para prender as mulheres na sua condição de oprimidas. Não se trata para as mulheres de se afirmar como mulheres, mas tornar-se seres humanos na sua integralidade (p.26).

Essa representação baseada no público (masculino) e no privado (feminino), na concepção de Alves (2004), é uma construção do sistema patriarcal brasileiro. Na atual família nuclear urbana, ainda persistem estas diferenças, os homens tendem a assumir o papel de provedor e mantêm uma relação de fora para dentro, já às mulheres compete o papel de dar carinho e afeto. De um modo geral o homem é considerado o cabeça, o chefe da família, e a mulher é a esposa do chefe.

Essas características apontadas por Alves (2004), constituíram no homem, na visão Ribeiro (2000), o exercício da dominação masculina, que permeou o funcionamento das diversas instituições sociais, entre elas, a família tradicional. Para o autor, essa dominação baseada na autoridade e na dominação contínua exercida pelo homem sobre a família. Ribeiro (2000), ressalta ainda que esse modelo tradicional de família permeia a organização social, perpassando a produção, o consumo, a política, a legislação e a cultura, originando relacionamentos interpessoais marcados pela dominação e violência.

Nesta mesma perspectiva, Alves (2004), salienta que a dominação masculina tem relação com o domínio da palavra, pois existe uma representação social simbólica, que é internalizada consciente ou inconscientemente por ambos os gêneros.

Ainda em Alves (2004), a dominação é legitimada no discurso. A cultura judaico-cristã valoriza a representação do homem viril, branco, adulto, monogâmico e

heterossexual. Assim, segundo o autor, toda linguagem corrente na sociedade está impregnada por um dimorfismo cultural, que transforma o universo numa dualidade sexuada e hierarquizada em dois pólos.

Num dos pólos, o superior, representando a dominação está o homem, público, racional, forte, marido e pai. Enquanto que no outro pólo, o inferior, representando a submissão está a mulher, passiva, emocional, fraca, esposa e mãe.

Corroborando as idéias de Alves (2004), em trabalho realizado por Trindade (1993) que objetivava verificar as representações sociais da maternidade e da paternidade em usuários de um serviço de aconselhamento genético, a autora observou que as respostas dos sujeitos remetiam a um contexto e produção das representações sociais, onde tanto a representação da maternidade como a representação da paternidade, estavam associados a padrões tradicionais, onde o homem é visto como o pai provedor, aquele que sustenta a família, e a mulher é vista como concretizando sua identidade feminina, somente, através da maternidade.

Em estudo realizado por Fávero (2001), já citado anteriormente, a respeito da gravidez na adolescência, na perspectiva das adolescentes o desempenho do papel materno está associado à dedicação integral, ou seja, ao exercício do cuidar, o que faz com que elas tenham que reconstruir suas práticas e interesses sociais. Já a paternidade restringisse-se ao reconhecimento legal da criança algo próximo de uma reparação moral e de reafirmação da masculinidade.

Como conseqüência, nas representações sociais de masculinidade, de acordo com Trindade (1993), a realização pessoal está diretamente relacionada ao sucesso profissional e econômico. A paternidade só é enfatizada, para o homem já adulto, como meio de

confirmação de sua masculinidade. Diferentemente das mulheres, onde a representação da maternidade é um dos primeiros caminhos para a realização pessoal.

Sendo assim, o processo de socialização e construção da masculinidade, como explica Trindade (1993), implica em representações sociais nas quais o homem seja considerado e se considere como mais racional, mais forte e mais independente para enfrentar os problemas que a vida lhe apresentar.

Portanto, do ponto de vista da Psicologia do Desenvolvimento, de acordo com Fávero (2005b), é clara a importância de se conhecer as representações sociais, para que possamos entender e relacionar estas representações com a construção dos papéis de masculinidade.

A autora defende uma proposta metodológica, tanto para a pesquisa como para a prática psicológica, que considere a identificação das representações sociais, bem como o paradigma pessoal de cada sujeito que partilha tais representações. Fávero (2005b), considera ainda que:

Para uma psicologia do desenvolvimento que considera o desenvolvimento humano no contexto sócio-cultural, é imprescindível considerar também que, assim como os objetos físicos, as ações humanas têm significados sócio-culturais, de modo que, tanto os objetos como as ações, funcionam, eles próprios, como veículos na mediação destes significados. O que inclui as representações sociais (p. 21).

A proposta de Fávero (2005b), consiste na tomada de consciência de cada sujeito, como o proposto por Piaget, afirmando que:

A respeito dessas mesmas representações sociais partilhadas e sua relação com as idéias que fundamentam o seu próprio paradigma, assim como as implicações deste paradigma pessoal para a sua prática pessoal e/ou profissional e as possibilidades de sua re-elaboração (p.22).

Assim, as práticas e representações sociais podem ser reconstruídas e conseqüentemente modificadas, apesar das dificuldades encontradas, por meio da reconstrução dos significados que lhes dão sentido.

Retomando argumentação já exposta anteriormente por Fávero (2005b), na qual afirma que é o sujeito ativo que constrói o seu paradigma pessoal, portanto é possível promover a atividade interna deste sujeito objetivando fundamentação na criação e transformação dos significados. Este pode ser um caminho interessante para a mudança das representações sociais.

Portanto, através da Teoria das Representações Sociais, Moscovici (como citado em Arruda, 2003), defende a tese segundo a qual a realidade é socialmente construída e o saber é uma construção do sujeito, mas não dissociada do social. O autor propõe uma psicossociologia do conhecimento, com forte apoio sociológico, mas sem desprezar os processos subjetivos e cognitivos. Ou seja, ao considerar os processos subjetivos e cognitivos, Moscovici, assim como Chodorow (em Fávero,1997), Fávero (2005), Fox Keller (2006), através das representações sociais rejeita a concepção do determinismo social, por considerar o sujeito ativo e construtor da sua realidade.

No próximo item abordaremos as representações sociais da masculinidade no magistério de ensino fundamental e como as relações sociais se constituem na divisão sexual do trabalho.

1.4 – TRABALHO, MASCULINIDADE E MAGISTÉRIO

Neste item, seguindo a mesma perspectiva metodológica sugerida por Fávero (2005b), nos itens anteriores, abordaremos as representações sociais presentes no exercício profissional masculino na educação, mais especificamente nos professores que atuam nas séries iniciais do magistério de ensino fundamental. Como eles se percebem e como imaginam serem percebidos em uma atividade socialmente associada a características eminentemente femininas.

Para tanto, utilizaremos estudos de autores que articulam as questões envolvendo o gênero e o trabalho, como: Louro (1989; 1997), Del Priore (1993), Bourdieu (1998), Carvalho (1996; 1998) e Grossi (2004).

As relações envolvendo sociedade e trabalho sempre foram objeto de estudo de diversos pesquisadores, nas mais diferentes épocas e ideologias. Dentro destes estudos, as divisões presentes no universo do trabalho, como divisões de classe, de raça, de faixa etária e mais recentemente as divisões sexuais, sempre demandaram um papel central nestas pesquisas, pois o trabalho entendido como uma atividade inserida num contexto sócio-cultural está, conseqüentemente, associado ao desenvolvimento social e cognitivo do ser humano.

Grossi (2004), em estudo produzido a partir de um seminário realizado em Recife, sobre a masculinidade, em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com o objetivo de discutir aspectos relacionados ao gênero, trabalho e constituição da identidade masculina entre outros, afirma que nas sociedades ocidentais o gênero é marcado por tarefas exclusivas de homens e de mulheres.

Para a autora, no mundo industrial, os homens estavam associados à esfera da produção e as mulheres à esfera da reprodução, nas sociedades camponesas as tarefas são divididas em trabalhos de homens e trabalhos de mulheres. A divisão sexual do trabalho é transmitida através das gerações pelo aprendizado dos meninos com os homens e das meninas com as mulheres.

Nessas sociedades, a autora ressalta que, a masculinidade se constituía pelo papel que o trabalho tinha na vida dos homens. Tanto o trabalho industrial, como o trabalho camponês, envolvia o corpo masculino, que se distinguia do corpo feminino pela força física.

Tradicionalmente na cultura ocidental o trabalho remunerado está associado às representações sociais de gênero, principalmente ao plano masculino. Nesta sociedade são comuns os ditos populares fazerem correlação ao caráter, ao poder e à moral do homem com o trabalho, como: *um homem sem trabalho é um homem sem dignidade; o trabalho é o segredo do sucesso; o homem só conquista sua honra através do trabalho; o trabalho enobrece o homem.*

A importância do trabalho na constituição do sujeito é ressaltada por Vygotsky (como citado em Oliveira, 1995), onde através de uma abordagem marxista, busca a compreensão das características do homem, tomando o surgimento do trabalho e a formação da sociedade, baseada no trabalho, como sendo o processo que vai marcar o homem como espécie diferenciada. Para ele é no trabalho, através da ação transformadora do homem sobre a natureza que se cria a cultura e a história humana. No trabalho se desenvolve a atividade coletiva e, portanto, as relações sociais.

A divisão sexual do trabalho mencionada por Grossi (2004) e presente na formação da sociedade, como sugere Vygotsky (como citado em Carvalho, 1995), nas análises

sociológicas de Bourdieu (1998), está sujeita às relações sociais de dominação e de exploração instituídas entre os sexos. São considerados trabalhos masculinos, aqueles associados a atividades exteriores, oficiais e públicas que exigem posturas de coragem e ousadia. Em função disso, algumas carreiras podem ser definidas socialmente como predominantemente masculinas ou femininas.

As inscrições nas divisões do mundo social, segundo o autor, levam a classificar as coisas do mundo e suas práticas em deduções redutíveis à oposição entre o masculino e o feminino.

Bourdieu (1998), em seu trabalho intitulado, *A dominação masculina*, onde analisa as diferenças entre os sexos, destaca que colocadas no lado inferior pela taxonomia oficial, às mulheres são atribuídos todos os trabalhos domésticos, isto é, os trabalhos privados, escondidos e até mesmo invisíveis ou vergonhosos, como por exemplo, a educação das crianças. Quanto aos homens, estando situados no lado exterior, são atribuídos trabalhos relacionados ao oficial, ao público e ao direito, a eles estão associados todos os atos perigosos e espetaculares que marcam as rupturas com o curso normal da vida.

Segundo Abramo (como citado em Araújo, 2002), e compatível com o exposto por Bourdieu (1998), as configurações das identidades masculina e feminina, produzidas socioculturalmente, determinam, em grande parte, as oportunidades e a maneira como se dá a inserção de homens e mulheres no mundo do trabalho. Para o autor, estas configurações estão baseadas na separação do público e do privado e determinam as modalidades diferenciadas de inserção dos homens e das mulheres no mercado de trabalho.

Para Kergoat (1996), ao analisar a divisão sexual do trabalho, afirma que através deste procedimento é possível demonstrar a existência de uma relação social específica entre os grupos sexuais. Para a autora a divisão sexual do trabalho está no centro do poder

que os homens exercem sobre as mulheres, estabelecendo as relações de dominação e exploração instituídas entre os sexos, como mencionado por Bourdieu (1998). Para a autora, as relações sociais organizam e hierarquizam as divisões da sociedade entre público e privado, trabalho manual e intelectual, capital e trabalho, etc. As modalidades materiais destas duas categorias são centrais nas relações sociais, portanto, a divisão social de trabalho entre os sexos é um ponto de disputas fundamental nas relações sociais de sexo.

Estudos relacionando homem, trabalho e espaços de trabalho, desenvolvidos por Collinson e Hearn (1996), revelam a importância do trabalho remunerado como fonte central de status, poder e da identidade masculina. Para muitos homens, o emprego fornece a relação entre recursos econômicos e benefícios simbólicos como: salários, ascensão profissional, posição de poder e autoridade.

No modelo hegemônico de masculinidade, nas sociedades ocidentais, de acordo com Skelton (como citado em Carvalho, 1998), o trabalho remunerado aparece de forma destacada como elemento central da percepção que os homens têm de si mesmos e o sucesso profissional serve como medida no julgamento que fazem de si e dos outros.

Nesta perspectiva, retomando o estudo de Grossi (2004), a autora afirma que mudanças nas divisões sexuais do trabalho estão ocorrendo, e que os espaços de trabalho masculinos começam a ser ocupados por mulheres, e espaços tradicionalmente femininos como enfermagem e educação, estão sendo ocupados por homens. Para a autora, estas mudanças nos padrões de emprego são, conseqüentemente, influenciadas pelas relações sociais de gênero.

Segundo Oliveira (1998), que defende que os estudos a respeito da masculinidade necessitam considerar os aspectos históricos, culturais e sociais, a associação entre

capitalismo e masculinidade mostra-se evidente em inúmeras argumentações e para alguns a estrutura de mercado está intimamente associada ao *masculinismo*.

De acordo com o autor, as exigências viris, de posse e poder, bem como ser assertivo e competitivo sexualmente, mantêm os homens presos à questão do desempenho. Os padrões de comportamento que os qualificam como homens se aproximam dos exigidos para máquinas.

Nolasco (como citado em Oliveira, 1998), afirma que o trabalho tem sido utilizado pelos homens para reduzir a visão crítica sobre eles mesmos, reproduzir os valores patriarcais, e conseqüentemente, alimentar as disputas e os jogos de poder.

Para o autor o trabalho ao mesmo tempo em que constitui, também desestrutura a masculinidade, uma vez que o processo de trabalho nas sociedades capitalistas faz com que os homens não reconheçam a si próprios e a tudo aquilo que produzem.

Pesquisas sobre as masculinidades dos homens da classe operária e da classe média, em vários países, de acordo com Connell (1995), tem mostrado o processo de moldagem das masculinidades no local e no mercado de trabalho, nas grandes organizações e no sistema político.

De acordo com Williams (como citado em Carvalho, 1998), muitos homens que trabalham em ocupações tidas como femininas, professores do ensino fundamental por exemplo, se esforçam muito para se diferenciar e manter sua superioridade sobre as mulheres, reforçando traços e comportamentos considerados como masculinos no modelo social idealizado.

Segundo a autora supracitada, este esforço em se diferenciar ocorre em decorrência da necessidade do homem de reafirmar sua própria masculinidade como definida por Connell (1995), nos termos propostos da masculinidade hegemônica, por ser evidentemente

esta masculinidade fortemente marcada através de símbolos como sucesso e competitividade.

A escola e o magistério, principalmente o ensino fundamental, são espaços ocupados predominantemente pela mulher, porém nem sempre foi assim. O acesso da mão de obra feminina à escola deu-se de forma lenta e gradativa, pois no Brasil do sistema patriarcal, o público era um espaço reservado somente aos homens, às mulheres era reservado o espaço privado, ou seja, o lar, o cuidar, a educação dos filhos e a preservação dos valores da família nuclear.

Segundo Del Priore (1993), que no seu livro, *Ao sul do corpo*, apresenta um resgate da história da mulher no Brasil, revelando a trajetória, condições e papéis da mulher no período colonial. Para a autora, aquelas mulheres que por alguma razão trabalhassem fora para ganhar a subsistência eram, via de regra, identificadas como tendo um comportamento inadequado.

Com as transformações sociais ocorridas, principalmente, a partir do século passado, o território escolar passa a dividir com o lar e a família o papel na educação das crianças.

Nesta mesma perspectiva, que traz à cena a escolarização da educação, Louro (1997), ressalta que ao mesmo tempo em que a instituição se tornava um espaço de formação privilegiado, tudo que se passava no seu interior ganhava importância. Segundo a autora, as sociedades modernas ocidentais passaram a colocar na escolarização, bem como nos sujeitos da escolarização, uma atenção especial, e isso representou não apenas olhar para as crianças e jovens e pensar sobre as formas de discipliná-los, isso representou também observar e disciplinar aqueles que deveriam fazer a formação, ou seja, os professores.

Como a responsabilidade pela educação era um papel atribuído à mulher, a autora, observa que a representação social do magistério passa, então, a ser mais claramente identificada com o feminino, pelo menos do magistério que tem como alvo as crianças, o magistério de ensino fundamental.

Em concordância com o exposto por Louro (1997), Carvalho (1998), acrescenta que esse apelo à feminilidade não se dá a partir de uma ênfase na domesticidade da escola, mas no interior de um projeto educacional voltado para a construção da nacionalidade, a regeneração racial e social, voltado para o mundo público. É que o próprio modelo idealizado de maternidade, nos anos 20 e 30 no Brasil do século passado, é antes o de uma mãe cívica, como sugere Rago (como citado em Carvalho, 1998), exaltada como aquela que prepara o futuro cidadão da Pátria, contribuindo assim, para o engrandecimento da nação. Na escola, a professora, segunda mãe, também será glorificada como agente da civilização, da disciplina, da higiene, da moral e do trabalho.

Segundo Demartini e Antunes (1993), e compatível com Del Priore (1993), a mulher durante o período colonial esteve afastada do magistério, mas no final do século passado, começou a entrar para o magistério infantil, tornando o exercício desta profissão eminentemente feminina. As autoras afirmam que no final do século XIX, algumas correntes de pensamento que discutiam a existência de diferenças naturais entre os sexos, defendiam que a mulher e somente ela era biologicamente dotada de capacidade para socializar crianças, como parte de suas funções maternas.

Estudos realizados por Arce (2001), com o objetivo de revelar o profissional que atua na educação infantil em nosso país, constataram que a constituição histórica da imagem deste profissional de educação está fortemente impregnada ao mito da maternidade, da mulher como educadora nata, passiva, paciente, amorosa e o papel

educativo está associado ao ambiente doméstico. Assim, ressalta a autora, o início da educação de todo indivíduo deveria ser uma extensão natural da maternidade.

Pesquisas em diversos países, de acordo com Carvalho (1996), obtiveram dados similares aos observados no Brasil por Demartini e Antunes (1993), Louro (1997) e Arce (2001), demonstrando que a construção histórica da imagem e da prática da professora de ensino fundamental, mais especificamente nas séries iniciais, teve origem na vinculação entre educação escolar e família e entre mãe e professora.

Apesar da educação brasileira inicialmente estar associada a educadores homens, os primeiros educadores foram os jesuítas que viam na educação uma missão evangelizadora, a vinculação entre o magistério e a maternagem pode ser percebida desde muito tempo. Este fato pode ser observado na colocação de Peixoto: (como citado em Saffioti, 1979):

O magistério elementar masculino é, de fato uma anomalia. A não ser o caso vocacional, que é sempre tardio no homem, não vejo porque, senão por incapacidade de competir com outros homens, nas carreiras masculinas, virão eles parar aqui. Tenho pena quando os vejo convosco, se não lhes descubro vislumbre de vocação. (...) Na idade em que se ousa e se tem ambição de chegar, eles dão fundo numa profissão sem glória e sem remuneração (...). (p.194).

É dentro deste contexto de desvalorização e desqualificação do magistério e conseqüentemente do profissional que atua nesta área, observado nas palavras de Peixoto na década de 1930, que o professor, o homem, o masculino, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental, tornou-se uma exceção no espaço escolar, sendo percebido

com desconfiança tanto pelos pais, pela sociedade e até mesmo pelos formuladores de políticas públicas de educação.

Passou-se a questionar e colocar em dúvida a competência de tais profissionais, com receio de que os mesmos não possuíssem as habilidades naturais que se espera de alguém que se propõe a lidar com crianças em idade escolar tão tenra. O cuidado, a afetividade e a emoção não são características culturalmente valorizadas e atribuídas à masculinidade no sistema patriarcalista.

Deste modo, os homens que exercem o magistério, assim como a sociedade de uma forma geral, internalizam uma percepção estereotipada a respeito das representações sociais de masculinidade, por atuarem em uma profissão identificada historicamente com papéis sociais maternais e femininos.

Por ser o magistério constituído na sua maioria absoluta por mulheres, ser desvalorizado socialmente e oferecer baixos salários, estes homens ao internalizarem esta visão estereotipada do exercício do magistério, o faz por acreditar na incompetência ou falta de habilidades para atuarem em outras profissões que possam lhes trazer maiores reconhecimentos e *status*.

As características valorizadas nos ideais de dominação masculina são, como visto em Alves (2004): o dinamismo, a racionalidade e a objetividade. O homem deve ser o provedor da família, o chefe, o cabeça, aquele que sustenta, que ocupa as posições sociais de destaque e as atividades profissionais melhores remuneradas.

Portanto, com a desvalorização do magistério e a conseqüente feminização, há um crescente desinteresse pelo exercício desta profissão por parte dos homens, que na maioria das vezes, não enxergam neste espaço um local adequado para o exercício da sua imagem, culturalmente construída, de dominação, autoridade e poder.

Isto faz com que os homens se tornem figuras cada vez menos freqüentes no magistério de ensino fundamental. O crescente desprestígio da profissão docente, como ressaltado por Catani, Bueno e Souza (2003), em função dos baixos salários, explica em grande parte o processo cada vez mais acentuado de evasão de professores, que atinge sobremaneira os docentes do sexo masculino.

Poucas pesquisas têm sido desenvolvidas relacionando a questão do gênero, masculinidade e magistério. De acordo com Carvalho (1998), textos mais recentes abordam a questão do ponto de vista do homem professor, especialmente suas perspectivas de carreira e razões de escolha ocupacional (Seifert, 1983; Skelton, 1991; Galbraith, 1992; Williams, 1995).

Suas principais conclusões ressaltam que os homens optaram tardiamente pela carreira do magistério, muitas vezes tendo percorrido outras opções profissionais, e tendem a sofrer maiores pressões tanto em direção a outras ocupações, quanto no sentido da ascensão na carreira, quase sempre para deixar a sala de aula e ocupar cargos administrativos; e em geral fazerem planos, para o futuro, mais amplos que as mulheres, envolvendo mais freqüentemente atividades fora de sala de aula.

São raros os casos relatados de discriminação dentro das organizações de trabalho, sendo mais freqüentes as suspeitas e desconfianças por parte de pais de alunos e clientela em geral, na maioria das vezes, em relação à capacidade ou habilidade do professor homem em atuar no magistério de ensino fundamental, trabalhando com crianças em idade tão tenra.

Esta desconfiança é estabelecida em função do espaço escolar, ainda nos dias atuais, ser associado e identificado com valores, regras e rituais femininos, construindo desta

forma o binômio, mulher/feminino e homem/masculino, através de demarcações de comportamentos, habilidades e competências típicos da natureza feminina.

Este tipo de divisão leva a um distanciamento entre o masculino e o feminino, fato este que dificulta ou até mesmo impossibilita a troca de vivências e experiências entre as diferenças do universo masculino e feminino.

A escola como instituição social, continua sendo um território de manutenção das concepções patriarcais, arraigadas, ao longo de décadas, na cultura da nossa sociedade. Segundo Silva (1995), a escola é dificilmente um lugar de mudança. Fora dela muitas coisas já foram transformadas, ou estão se transformando. Dentro dela impera o estabelecido, e a dicotomia que estagna e separa.

Compatível com a perspectiva de Silva (1995), estudo realizado por Fávero e Salgado (2006), como já citado, focando as representações de gênero e as representações do magistério, com alunos do ensino superior, professores da rede pública de ensino e pais de alunos desta mesma rede, a respeito do exercício do magistério entre professores e professoras, as respostas remeteram a docência feminina ao papel maternal atribuído à mulher, e a docência masculino foi remetida ao papel de dominação e organização.

Por isso tudo, diante de tal hegemonia nas representações sociais de gênero é que Fávero e Abrão (2006), questiona em que medida as exaustivas discussões já produzidas sobre as ideologias de gênero e ciências, como aquelas de Fox Keller (2006), ou as análises históricas de Del Priore (1993), ou, ainda, a análise de Bourdieu (1998), só para citar alguns, têm entrado porta adentro das escolas. Pelos estudos, de acordo com a autora, tais discussões continuam do lado de fora das instituições escolares.

PARTE II – HOMENS E MAGISTÉRIO: O ESTUDO

2.1 - O problema e o método

Esta pesquisa tem como demanda evidenciar a percepção que o homem tem de si e de como imagina ser percebido pela sociedade no exercício do magistério de ensino fundamental. Tal demanda remete a uma outra, que diz respeito à questão da relação teórico-metodológica.

Considerando o exposto e a tese de Fávero (2005); Fávero e Abrão (2006), segundo o qual este trabalho se fundamenta, e que defende a articulação entre Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia do Gênero e Teoria das Representações Sociais, então nos cabe aqui, dar voz a este homem que exerce o magistério nas séries iniciais.

Nesta perspectiva, Kitzinger (2000), em um artigo intitulado: *Analisando a conversação feminista*, defende a importância da análise da fala nas pesquisas de gênero como uma forma de interação. Para a autora a análise da fala presente na literatura dos estudos feministas tem como principal interesse não simplesmente a fala como forma de linguagem, mas sim, como ação. Ou seja, interessa-se pelo que as pessoas fazem com a fala. Para a autora, ao utilizar a linha etnometodológica, pretende considerar as mulheres como co-construtoras ativas de significado ao invés de simples vítimas pré-definidas de um sistema social heteropatriarcal.

Partindo de dados oficiais, Vianna (2002), constatou que no ensino fundamental, em todo país, somente 2,6% dos professores de 1ª a 4ª séries e 19,4% dos professores de 5ª a 8ª

séries são do sexo masculino. Esses percentuais são compatíveis com aqueles das três escolas das quais nossos sujeitos faziam parte nesse estudo.

Portanto, podemos afirmar que o magistério de ensino fundamental, mais especificamente as séries iniciais, é um espaço de atuação onde a figura masculina se faz menos presente na educação e justifica a necessidade de estudos que possam nortear uma melhor compreensão das representações sociais da masculinidade no magistério.

No Brasil há poucas pesquisas e bibliografias disponíveis a cerca dessa relação entre gênero e masculinidade no magistério. Como vimos na nossa fundamentação teórica, por ser uma área de atividade profissional que exerce pouca atratividade e interesse por parte dos homens devido a razões históricas, políticas e culturais, ela é, em sua grande maioria, exercida pelas mulheres. Esse fator faz, conseqüentemente, com que os estudos envolvendo gênero e educação e, gênero e magistério abordem, majoritariamente, a questão feminina, enfatizando o papel da mulher no magistério do ensino fundamental.

A educação de crianças neste período inicial da vida escolar é vista como diretamente relacionada aos aspectos afetivos, emocionais, maternais e ao cuidar, características estas, como já fizemos referência antes, que são relacionadas à feminilidade e ao pressuposto da vocação nata que as mulheres, a princípio teriam para educar.

Assim, a capacidade e a competência profissional do sexo masculino é colocada em dúvida no exercício do magistério no ensino fundamental e o homem em sala de aula, mais especificamente nas séries iniciais do ensino fundamental, bem como na educação infantil, é algo muitas vezes visto como inusitado e, não raramente, percebido com reservas, além de ser recebido com desconfianças no meio educacional.

Com este estudo, objetivamos estudar as representações sociais de homens que são professores e exercem o magistério nas séries iniciais do ensino fundamental, que como já

visto anteriormente, compreende da pré-escola à oitava série. Procuramos analisar como esses professores se percebem e como acreditam serem percebidos pela sociedade, atuando em uma área profissional, predominantemente, ocupada por mulheres.

Compatível com o proposto por Good e Sherrod (2001), que enfatizam a necessidade de pesquisas e teorias que privilegiem a área de masculinidades e homens, que, muito provavelmente contribuirão para uma melhor relação entre os homens, mulheres e a sociedade como um todo.

Nesta pesquisa trabalhamos com o grupo focal que é, de acordo com G. Costa (2006), uma forma de propor uma situação de interação entre sujeitos, propor um foco de discussão e analisar as interlocuções produzidas.

Assim sendo, utilizamos neste trabalho uma articulação, como proposto por Fávero (2005b), do desenvolvimento humano com a Teoria das Representações Sociais, linguagem e mediação semiótica que, para Silverstein (1985), tem como intuito principal a integração teórica da ideologia ao conjunto das práticas sociais vigentes, através da consideração dos eventos comunicativos relacionados aos códigos semióticos.

Para este estudo foram constituídos quatro grupos focais homogêneos com quatro participantes cada (professores do sexo masculino), para discutirem a masculinidade no magistério. Considerando-se que os participantes de um grupo focal, de acordo com Wilkinson (1999), não agem de forma individual ou isoladamente, estes participantes são considerados como membros de um grupo social, ou seja, todos interagem entre si. Em outras palavras, o autor considera que um grupo focal é em si um contexto social.

Wilkinson (1999) ressalta ainda que, as interações geradas pelos grupos focais, estão baseadas na premissa de que toda conversação, pelas quais as pessoas geram significados é contextual. O contexto social dos grupos focais nos fornece uma

oportunidade para examinar como as pessoas formam, expressam e, até mesmo, modificam suas opiniões dentro de um contexto de discussão e debate com os outros.

Para analisar os *atos da fala*, seguimos a proposta de Fávero (2001; 2005b), que foi retomada tanto nos estudos de Fávero e Abrão (2006), assim como no estudo G. Costa (2006), num contexto teórico e metodológico, ressaltando que:

A opção pelos *atos da fala* fundamenta-se na noção de que estes repousam, essencialmente, no conceito de inter-ação, tomado como um processo através do qual os atores sociais se constituem como sujeitos, constroem suas identidades por meio dos jogos complexos, do papel e das expectativas recíprocas, colaborando na construção e na manutenção de uma realidade social comum (p. 176).

Assim, a utilização dos grupos focais e a utilização da análise dos *atos da fala*, Segundo Fávero e Abrão (2006), se mostram convenientes para esse estudo, pois os dados obtidos nos remetem à idéia proposta por Mafioli (como citado em Fávero & Abrão, 2006) segundo a qual os discursos difundidos em determinada cultura, organizam nossas estratégias racionais, por meio das quais exercemos nossos julgamentos e nos posicionamos diante do mundo. Ao mesmo tempo, de acordo com Fávero (2005b), estes dados enfraquecem a idéia dicotômica entre sujeito e coletividade, enfatizando a mediação semiótica.

A definição das cinco esferas nas quais se localizam cada categoria dos *atos da fala*, como inspiradas de Chabrol e Bromberg (1999, em Fávero & Abrão, 2006), são assim definidas: 1- Informação (todo ato da fala que visa descrever, categorizar, definir, considerar os objetos do mundo e sua relação de maneira não avaliativa); 2 – Avaliação

(todo ato da fala que exprime um julgamento de valor, ou apreciação); 3 – Interação (todo ato da fala que visa à co-elaboração das identidades dos parceiros e à co-gestão das suas relações); 4 – Acional (todo ato da fala que propõe o fazer, que incita exorta o fazer, o engajamento); 5 – Contratual (todo ato da fala que tem por função gerar ou regular a comunicação, em função dos objetivos, dos jogos de ações e do contrato de comunicação).

Após a formação dos grupos focais, foi proposta aos sujeitos participantes a discussão do tema: *Masculinidade e magistério*. Desta discussão foram identificados os cinco temas mais frequentes nas interlocuções.

Estes temas, compatíveis com a concepção de Moscovici (2003), expressam uma regularidade de estilo, uma repetição seletiva de conteúdos que foram criados pela sociedade e permanecem preservados por ela. A noção de tema, ainda de acordo com o autor, indica que a possibilidade de sentido vai sempre além daquilo que foi concretizado pelos indivíduos, ou realizado pelas instituições.

2. 1. 1 - Sujeitos

Participaram desta pesquisa 16 professores do sexo masculino, todos com formação superior (com média de 8,5 anos de formação) e com o exercício do magistério no ensino fundamental variando entre um a 37 anos (média de 14,06 anos), atuando em três escolas da rede pública de ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (Escolas Classe), localizadas na cidade satélite de Samambaia, DF.

A faixa etária dos participantes variou entre 32 e 60 anos (média de 40,31 anos). Do ponto de vista da atuação estavam assim distribuídos: oito professores de atividades, ou

seja, séries iniciais (da pré-escola à quarta série), lecionando nas seguintes séries: um na primeira série, cinco na segunda série, um na terceira série e um na quarta série.

Dos oito professores restantes, que lecionavam nas séries finais do ensino fundamental, áreas específicas (de quinta a oitava série), três ensinavam Educação Física, dois ensinavam História, um ensinava Letras-Inglês, um ensinava Biologia e um ensinava Geografia.

Nas tabelas referentes aos grupos focais, os sujeitos foram identificados pela letra maiúscula S e um número (de um a 16), seguidos pelas letras maiúsculas A; B; C; e D, que identificaram os grupos aos quais os sujeitos estavam inseridos. Ficando assim compostos os grupo: S1, S2, S3, S4 (Grupo A); S5, S6, S7, S8 (Grupo B); S9, S10, S11, S12 (Grupo C) e S13, S14, S15, S16 (Grupo D).

As quatro tabelas I, II, III e IV correspondem respectivamente, aos quatro grupos focais A, B, C, e D. Os grupos focais A e C, referem-se aos oito professores das séries iniciais, enquanto que os grupos focais B e D, referem-se aos oito professores de áreas específicas (séries finais). As tabelas dizem respeito a informações dos sujeitos, tais como: idade, grau de instrução, formação, tempo de formação, área de atuação e tempo de atuação na área estão representadas a seguir:

Tabela I**Constituição do grupo focal A**

SUJEITO	S1.A	S2.A	S3.A	S4.A
IDADE	35 anos	34 anos	32 anos	40 anos
GRAU DE INSTRUÇÃO	Superior	Superior	Pós-graduação	Superior
FORMAÇÃO	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
TEMPO DE FORMAÇÃO	4 anos	13 anos	9 anos	16 anos
ÁREA DE ATUAÇÃO	Ensino Fundamental (séries iniciais)	Ensino Fundamental (séries iniciais)	Ensino Fundamental (séries iniciais)	Ensino Fundamental (séries iniciais)
TEMPO DE ATUAÇÃO NA ÁREA	12 anos	10 anos	13 anos	6 anos

Tabela II**Constituição do grupo focal B**

SUJEITO	S5.B	S6.B	S7.B	S8.B
IDADE	60 anos	34 anos	41 anos	41 anos
GRAU DE INSTRUÇÃO	Superior	Superior	Superior	Pós-graduação
FORMAÇÃO	Letras - Inglês	Biologia	Geografia	Educação Física
TEMPO DE FORMAÇÃO	4 anos	14 anos	11 anos	19 anos
ÁREA DE ATUAÇÃO	Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries)	Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) e Ensino médio	Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries)	Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries)
TEMPO DE ATUAÇÃO NA ÁREA	37 anos	13 anos	11 anos	20 anos

Tabela III**Constituição do grupo focal C**

SUJEITO	S9.C	S10.C	S11.C	S12.C
IDADE	39 anos	48 anos	36 anos	32 anos
GRAU DE INSTRUÇÃO	Superior	Superior	Superior	Superior
FORMAÇÃO	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
TEMPO DE FORMAÇÃO	2 anos	3 anos	2 anos	2 anos
ÁREA DE ATUAÇÃO	Ensino Fundamental (séries iniciais)	Ensino Fundamental (séries iniciais)	Ensino Fundamental (séries iniciais)	Ensino Fundamental (séries iniciais)
TEMPO DE ATUAÇÃO NA ÁREA	15 anos	19 anos	10 anos	9 anos

Tabela IV**Constituição do grupo focal D**

SUJEITO	S13.D	S14.D	S15.D	S16.D
IDADE	44 anos	47 anos	38 anos	44 anos
GRAU DE INSTRUÇÃO	Superior	Superior	Superior	Superior
FORMAÇÃO	Educação Física	História	História	Educação Física
TEMPO DE FORMAÇÃO	15 anos	5 anos	12 anos	5 anos
ÁREA DE ATUAÇÃO	Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries)	Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) e Ensino Médio	Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries)	Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries)
TEMPO DE ATUAÇÃO NA ÁREA	12 anos	25 anos	1 ano	12 anos

2. 1. 2 – Procedimento de coleta de dados

A pesquisa foi realizada em três Escolas Classe, da rede pública de ensino, localizadas na cidade satélite de Samambaia, Distrito Federal. Todas as escolas são de ensino fundamental, sendo duas das séries iniciais (da pré-escola à quarta série) e uma das séries finais (da quinta a oitava série).

Inicialmente o projeto foi apresentado à Gerencia Regional de Ensino de Samambaia, D.F, e após conhecimento e consentimento das direções, tanto da Regional como das Escolas Classe, convidamos dezesseis professores do sexo masculino a participarem do estudo como voluntários.

Com a anuência desses professores e com o nosso projeto aprovado pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências da Saúde, constituímos quatro grupos focais compostos por quatro sujeitos cada, que foram convidados a discutir o seguinte tema: *A masculinidade no Magistério*.

Assim, foram realizadas quatro sessões de discussão, uma com cada um dos grupos focais já descritos. As sessões foram realizadas em salas de aula na própria escola onde os professores exerciam suas atividades de docência, foram registradas em áudio e vídeo, tiveram uma duração entre 26 e 41 minutos e foram transcritas na íntegra.

2. 1. 3 – Procedimento de análise dos dados

Após a transcrição na íntegra do registro da discussão desenvolvida com cada um dos quatro grupos focais, identificamos cinco grandes temas comuns: 1- Gênero e exercício do magistério no ensino fundamental, 2- Magistério e maternagem, 3-A competência

masculina no magistério, 4- Habilidades femininas e 5- O homem como chefe de família e provedor.

A identificação destes cinco temas se fundamenta na proposta de Moscovici (2003), como já referido, que considera os temas como expressão de uma regularidade de estilo, uma repetição seletiva de conteúdos que foram criados pela sociedade e permanecem preservados por ela.

Após identificarmos os cinco temas mais frequentes, conforme tabela V, transcrevemos os seus respectivos extratos representativos.

Para maior clareza do significado dos cinco temas procedemos à sua análise, por meio das interlocuções identificadas para cada um dos cinco temas e as proposições nele implícitas, tomando a proposição no sentido abordado por Fávero e Trajano (1998):

A proposição é o resultado da *articulação do sentido*, tomado na sua forma menos complexa e mais explícita, com a *estrutura lingüística*, tomada na sua forma menos complexa e mais explícita. Portanto, assumindo a abordagem da semiótica da cultura, podemos eleger a *proposição* como uma unidade de análise” (p. 231).

Assim, no tema 1. *Gênero e exercício do magistério no ensino fundamental* - obtivemos três proposições principais: a sociedade espera que a mulher alfabetize; a instituição escolar concorda com isso; o próprio professor tem dúvidas sobre a questão. No tema 2. *Magistério e Maternagem* - sensibilidade, natureza e cuidado fundamentaram a premissa de que a relação entre magistério, mulher e maternidade é natural. No tema 3. *A competência masculina no magistério* - centrada na proposição geral de que a figura masculina impõe mais respeito. No Tema 4. *Habilidades femininas* - retoma a divisão de

áreas de conhecimento e gênero, com a premissa de que a mulher apresenta, naturalmente, mais habilidades lingüísticas, artísticas e manuais. No tema 5. *O homem como chefe de família e provedor*, confirma as idéias anteriores, ou seja, os sujeitos defendem melhores salários, não pelo magistério em si, mas por serem homens e provedores.

Esses cinco extratos escolhidos, foram submetidos à análise dos *atos da fala* e sua categorização, como proposto por Chabrol e Bromberg (em Fávero, 2005b) e retomado por Fávero e Abrão (2006), conforme referido no item 2.1 sobre *O problema e o método*.

Para esta análise criamos cinco tabelas, uma para cada extrato, construídas com três colunas e duas linhas. Na primeira coluna encontra-se a transcrição na íntegra da fala do sujeito identificado, na segunda coluna, a identificação da esfera na qual essa fala pode ser categorizada e na terceira coluna a identificação da categoria ou categorias na qual cada ato da fala pode ser referido na esfera. Na primeira linha encontra-se o tema e na segunda, os grupos focais.

Assim construídas, estas tabelas apresentam os dados obtidos e são apresentadas, conseqüentemente, no item seguinte, referente aos resultados e discussões.

2. 1. 4 – Resultados e discussões

De posse da identificação dos cinco temas mais frequentes, procedeu-se, a uma análise quantitativa com o objetivo de se conhecer a frequência com que tais temas apareceram na conversão dos quatro grupos focais, obtendo-se a tabela V.

Tabela V

Frequência de cada tema nos grupos focais

	TEMA 1	TEMA 2	TEMA 3	TEMA 4	TEMA 5
GRUPO FOCAL A	8	1	3	3	2
GRUPO FOCAL B	5	7	1	1	4
GRUPO FOCAL C	4	1	4	3	1
GRUPO FOCAL D	1	2	2	2	1
TOTAL	18	11	10	9	8

Percebemos, de acordo com a tabela V, que o tema mais frequente foi o número 1, dezoito vezes, *Gênero e exercício do magistério no ensino fundamental*, que apareceu oito vezes no grupo focal A (séries iniciais), e apenas uma vez no grupo focal D (séries finais). O tema 5, *O homem como chefe de família e provedor*, apareceu com menor frequência,

oito vezes, sendo mais freqüente no grupo focal B (séries finais), quatro vezes, e menos freqüente nos grupos C (séries iniciais) e D (séries finais), onde apareceu uma vez em cada. Ressaltamos que os demais temas, dois, três e quatro, tiveram freqüências respectivamente 11, 10 e nove, portanto, próximas entre si e ao tema cinco.

Conforme a descrição do procedimento de análise dos dados, apresentamos a seguir as tabelas VI, VII, VIII, IX E X, referentes à análise dos dados obtidos dos extratos de cada um dos cinco temas mais freqüentes nos quatro grupos focais.

Após cada tabela, apresentaremos uma breve discussão que se constituiu num dos fundamentos para o desenvolvimento da terceira parte desta dissertação: a discussão geral do estudo.

Tabela VI

Extrato da transcrição dos atos da fala do 1º tema

Transcrição dos atos da fala Tema 1 – Gênero e exercício do magistério no Ensino Fundamental	Esferas dos atos da fala	Categorias dos atos da fala
Grupo A: S3 - Na perspectiva da comunidade, ela foi educada para que os filhos tivessem professoras e não professores, tanto é que a gente percebe, eu pelo menos percebo no primeiro dia de aula que para alguns pais que estão chegando na escola, é quase que um choque quando ele dá de cara: “ah! Não é professora é professor”. Se a gente imaginar no nosso próprio contexto familiar, você imagina que o professor das séries iniciais vai ser professora e não professor...	Informação	Informar
S2 – O pai questiona involuntariamente assim, até a faculdade, se o professor de 1ª série vai ser capaz de alfabetizar.	Informação	Confirmar
Grupo B: S7 – Eu vejo que o professor tem muita dificuldade para trabalhar como alfabetizador. P – <i>Por que?</i>	Avaliação	Avaliar

<p>S7 – Não sei, não sei se falta habilidade. S8 – Acho que é uma questão cultural. S5 – Cultural... S7 – O homem tem dificuldade para falar como..., lá em casa mesmo a minha esposa é formada em magistério, no momento os meninos estão estudando nas fases iniciais, ensino fundamental fases iniciais. Eu não tenho habilidade nenhuma para ficar ali sentado, ajudando. Ela é que está cuidando desta parte. Eu falei: “quando chegar no ensino médio, aí minha contribuição pode ser maior”, mas hoje, ela é quem ajuda. Eu vejo que falta habilidade.</p>	<p>Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação/ Informação</p>	<p>Avaliar Avaliar Validar Avaliar/ Exemplificar</p>
<p>Grupo C: S11 – Existe este preconceito da família, mas a partir do momento que você começa a fazer seu trabalho, isso vai sumindo. Não é mesmo? É o primeiro impacto. S10 – Aquele “L” que veio no ano passado, lembra? No ano passado, as mães não queriam que ele pegasse o..., foi uma resistência mesmo. Só quando ele pegou a turma que o pessoal viu que ele deu conta..., até a gente aqui, algumas professoras ficaram achando que era um absurdo um homem chegar e querer pegar um prezinho. S12 – As próprias colegas [professoras] comentaram: “pegar o pré?” S10 - É as próprias colegas, as mães. S11 - A gente [professores]. S10 – Quando a gente viu que realmente ele pegou e deu conta. Você viu que ele deu conta legal não foi? S9 – Foi, foi sim. S10 – Trabalhou legal, fez um bom trabalho. S11 – (...) quando eu trabalhava aqui e fui para Brazlândia cheguei lá e fui conversar com a diretora. A diretora falou: - “qual a sua preferência para pegar”, - “eu quero pegar primeira[série], - “primeira? Você não quer pegar a quarta [série] não? Por que você quer pegar uma primeira?”. Mas não, eu acho que não tem isso não, existe o próprio preconceito dentro do grupo de professores. Você não pode pegar uma primeira [série]. A gente pega uma segunda [série], a gente pega a segunda, mas às vezes a pessoa já fica olhando com outros olhos porque acha que também não é um...</p>	<p>Avaliação Informação/ Avaliação Informação Informação Avaliação Informação Avaliação Informação/ Avaliação</p>	<p>Avaliar Informar/ Avaliar Citar Confirmar Informar Avaliar Confirmar Avaliar Citar/ Avaliar</p>
<p>Grupo D: S13 – Principalmente nas séries iniciais, nas séries iniciais então é 99%... [professoras] S14 – Coisa de tradição, de história, de identificar os professores, pelo menos nas séries iniciais com mulher. Mas, eu acho que no nosso dia a dia a gente faz o nosso trabalho.</p>	<p>Informação Avaliação</p>	<p>Informar Avaliar</p>

Isto não interfere. A princípio não.		
--------------------------------------	--	--

2. 1. 4. 1 – Discussão da tabela VI

Na Tabela VI, transcrição do Tema um, *Gênero e exercício do magistério no Ensino Fundamenta*, houve um predomínio na fala dos sujeitos, das esferas Informação (categorias citar, confirmar, exemplificar e informar) e Avaliação (categorias avaliar e validar/invalidar).

Os professores do Grupo A utilizaram, nesse extrato de fala, exclusivamente, a esfera da Informação e as categorias, informar e confirmar. Com esta fala o sujeito S3 informa a perspectiva da comunidade, mais especificamente dos pais, a percepção que estes têm em relação ao homem em sala de aula, a representação social a respeito do professor no magistério. O sujeito S2 ratifica a fala do interlocutor S3, confirmando que, até mesmo na faculdade, a capacidade do professor é colocada em dúvida. Ou seja, independente do grau de escolaridade das pessoas, as representações sociais, como propõe Fávero (2005b), estão relacionadas com a construção dos papéis de masculinidade.

Na fala dos professores do Grupo B, houve uma predominância da esfera de Avaliação e das categorias avaliar e validar, onde os interlocutores exprimem apreciações e julgamentos de valor a respeito deste tema. Como por exemplo: –S7:...o professor tem

dificuldade para alfabetizar; ...não sei se falta habilidade; –S8: Acho que é uma questão cultural. Na conversação entre estes professores, utilizando-se da categoria

avaliar, expressaram suas teses a respeito das representações sociais da atuação dos homens no magistério em conformidade com as informações dos sujeitos do grupo A. Há também neste grupo uma interlocução na esfera da informação, categoria exemplificar, onde o sujeito S7 utilizou-se de um exemplo de experiência familiar pessoal como forma de embasamento de sua avaliação a respeito do exercício do magistério no ensino fundamental. Para ele, para atuar nas séries iniciais é necessário ter habilidade para ajudar as crianças, assim, deixa essa função a cargo da esposa, a mãe, representando a educação infantil como uma extensão natural da maternidade, como defendido por Arce (2001).

Na interlocução entre os sujeitos do grupo C, foram utilizadas de forma semelhante duas esferas: avaliação (categoria avaliar) e informação (categorias informar, confirmar e citar). Os sujeitos abordaram o preconceito em relação ao trabalho de magistério infantil, através da esfera da avaliação. Estes sujeitos avaliaram que o preconceito existe por parte das famílias, das professoras e entre os próprios educadores. A esfera da informação foi utilizada como forma de ilustrar e corroborar os julgamentos de valor, presentes neste tema, ao citar a fala das professoras e as experiências pessoais. Como nos dois primeiros grupos, os sujeitos manifestaram dúvidas a respeito do papel do homem no magistério, principalmente na interlocução do sujeito S10, quando afirma que as mães, as professoras e os próprios professores demonstraram surpresa ao verem um professor assumir o *prezinho*, uma vez que a afetividade e o cuidar não são características, culturalmente, identificadas com a masculinidade no sistema patriarcal.

Na fala dos professores do grupo D, duas esferas dos atos da fala foram utilizadas: Informação (categoria informar) e Avaliação (categoria avaliar). O professor valeu-se de

dados estatísticos, de um dos interlocutores, relativos ao maior percentual de professoras, como base para a avaliação de que a maior prevalência do gênero feminino no magistério de ensino fundamental tem origem na tradição e na história, como indicado por Carvalho (1996), demonstrando que há uma construção histórica na vinculação entre o magistério das séries iniciais com família e maternidade.

Os professores dos grupos A e C, das séries iniciais, ressaltaram em suas interlocuções, aspectos relacionados ao julgamento que a sociedade faz a respeito da competência do professor para o exercício do magistério nestas séries.

Foi possível constatar que, na interlocução dos professores S3 e S11 das séries iniciais, há uma interação a respeito da avaliação do julgamento de valor que a sociedade expressa em relação à prática do magistério na educação infantil. Segundo a fala destes professores, percebe-se uma dúvida dos pais, e até mesmo da comunidade escolar, quanto à competência destes profissionais para o exercício desta atividade.

Na fala dos sujeitos das séries finais (5^a a 8^a), grupos B e D, no julgamento manifestado pelos professores a respeito do tema, houve uma associação direta entre a capacidade profissional na educação infantil e a presença de habilidades para o desempenho satisfatório desta atividade.

Deste modo, a questão do gênero no magistério infantil, foi permeada por duas proposições: preconceito e habilidade profissional. Segundo os professores das séries iniciais, há uma dúvida e até mesmo preconceito por parte da sociedade em relação ao papel dos homens no exercício desta atividade, ou seja, a sociedade acredita que a mulher tenha mais capacidade para lidar com crianças das séries iniciais do ensino fundamental, posição esta que é corroborada pelo sistema educacional e pelo próprio professor que alega falta de habilidades naturais para o exercício do magistério infantil.

Os professores das séries finais não enfatizaram diretamente as representações sociais a respeito do papel profissional do professor no ensino fundamental, no entanto, como relatado no grupo de professores das séries iniciais, de maneira paradoxal, a competência para o magistério infantil foi associada a certas habilidades, mais perceptíveis nas professoras, associando a educação escolar à educação familiar. Porém, em ambos os grupos, há uma associação entre o magistério infantil e as representações sociais dos papéis de gênero. Ou seja, como propõe Del Priore (1993), Louro (1997) e Arce (2001), no item 1.4, da fundamentação teórica desta dissertação, o território escolar é percebido, em nossa sociedade, como uma extensão da família e do lar na função de educação das crianças. Portanto, o papel de alfabetizador está associado à professora e não ao professor, não pela capacidade profissional, mas sim, por se acreditar que para exercer esta atividade é esperado que se tenha uma natureza maternal.

Tabela VII

Extrato da transcrição dos atos da fala do 2º tema

Transcrição dos atos da fala Tema 2 – A competência masculina no magistério	Esferas dos atos da fala	Categorias dos atos da fala
Grupo A: S2 -...A questão de a gente ser professor homem, e também tem esta questão, agente vai pegando experiência, agente vai ter que arrumar formas de saber que esta é uma situação de perceber quais são aqueles alunos que estão muito quietinhos, muito constrangidos, que não conversa com a gente por a gente ser homem, porque aqueles que deslancham que têm um melhoramento, aqueles ali é uma situação que é tranqüila , a preocupação é com aqueles que têm uma decaída, tem uma situação de se sentirem constrangidos de ter professor homem, porque até então, só foi mulher, só foi mulher, só foi mulher, agora é um homem que fala alto, que grita, que dá bronca, aí então realmente tem este problema.	Avaliação	Avaliar
S4 – Eu também penso assim, que esta diferença que eu pude perceber bem desde o início da minha carreira, que realmente	Interação	Complementar

<p>o timbre de voz do professor atrapalha um pouco, a altura do que a gente fala atrapalha, e agente tem que estar buscando formas alternativas para isso, e uma das formas alternativas que eu encontrei para isso foi me basear no trabalho do professor “C”, da professora “M” que foi realmente estar trabalhando e educação lúdica com a criança, porque vi que através dos jogos, da brincadeira eu poderia alcançar um objetivo muito maior com eles do que se eu ficasse exercendo aquela função paternalista com eles de ficar falando alto, de ficar falando sério, de ficar gritando com as crianças, que estes fatores que realmente assustam as crianças principalmente nas duas primeiras séries iniciais.</p>		
<p>Grupo B: S6 – Dinâmica, dinâmica e tal, agora, por exemplo, em relação ao próprio controle da sala com os aluno e tal, para conseguir dar uma aula mais tranqüila, me parece que os meninos ficam..., com os professores eles acabam respeitando mais, não por medo mas, eu acho que... S8 – Questão da disciplina né? S6 – É eu acho que é questão da disciplina.</p>	<p>Avaliação informação</p> <p>Interação Avaliação</p>	<p>Avaliar/ informar</p> <p>Complementar Validar</p>
<p>Grupo C: P – <i>Mas, tem diferença na forma de atuação do professor [homem], e da professora, [mulher]?</i> S11 – Com certeza tem. P – <i>Quais as diferenças?</i> S12 – Eu acho que no domínio de sala, talvez seja isso. S11 - Até por posição da pessoa, por exemplo, você entra, professor dentro da sala de aula, o aluno te vê diferente do que uma professora lá. S9 – Nessa questão, quando eu abordei a questão da não diferença, é na questão do... da... S11 – Do ensino né? S9 - Do pedagógico né? Agora esse ponto que foi levantado aqui de ter mais domínio em sala de aula, isso é verdade, entendeu? Ou seja, quando você tem uma figura masculina, parece que... mesmo que nós professores não tenhamos a postura do autoritarismo e tudo, mas por si só a figura masculina tem a posição de respeito maior, entendeu? Até mesmo na 4ª série, que são alunos numa faixa etária maior, a gente percebe isso claramente, “ é o professor!”, a gente trabalhou com... como é que podemos falar, tinham pessoas que lecionavam matemática, o Oliveira na época dava aula de...dividir as disciplinas assim né? S11 – Até para facilitar por causa já da noção da 5ª série que eles vão ter mais professores né! Então facilita.</p>	<p>Avaliação</p> <p>Avaliação Avaliação</p> <p>Informação</p> <p>Interação Interação/ Avaliação</p> <p>Avaliação</p>	<p>Validar</p> <p>Avaliar Avaliar</p> <p>Informar</p> <p>Complementar Complementar/ Avaliar</p> <p>Validar</p>

<p>S9 – Isso, então nós trabalhamos dois anos neste esquema, então assim, quando eu e o outro professor, nós entrávamos nas turmas que eram mais assim...diríamos... podemos dizer... um comportamento mais agressivo dos alunos, pela faixa etária maior, a gente tinha um domínio maior, se mantinha os alunos em sala de aula, os alunos prestavam atenção, já...</p>	Avaliação	Validar
<p>S11 – E esse respeito já era automático, ele era natural, porque não era com autoritarismo do professor, era uma coisa que a própria imagem do professor masculino ali, impunha aos alunos naquele momento, entendeu? Não é uma coisa assim que você ia castigar, que você ia deixar sem recreio, isso não, a própria pessoa ali, a imagem do professor da outra forma de pensar do próprio aluno, ele te respeita mais.</p>	Avaliação	Validar
<p>Grupo D:</p>		
<p>P – <i>E vocês, como professores [gênero masculino], como vocês acham que são percebidos em sala de aula? Não só pelos alunos, mas pela sociedade como um todo. Como é que vocês pensam que são percebidos nesta profissão?</i></p>		
<p>S15 – Deixa eu ver... como eu poderia colocar...</p>	Acional	Exortar
<p>S16 – Boa pergunta né?</p>	Acional	Exortar
<p>S14 – Bem aceito né!</p>	Avaliação	Avaliar
<p>S13 – Eu não tenho... eu não acho que a sociedade vê com olhos diferentes o fato de estar tendo aula com um homem ou uma mulher, muito pelo contrario. Até a gente vê situações em que vários pais chegam e preferem, talvez assim, pela questão de posição. O filho ta precisando de limite, de respeito, de uma autoridade maior. E o homem dentro de sala de aula, querendo ou não, ele passa isso para os alunos. Uma autoridade maior. Com as professoras eles fazem alguma coisa, mas com os homens eles já pensam duas vezes antes de fazer aquilo. Então, há muitos pais até... é... quando é professor do sexo masculino, eles ficam tranquilos, principalmente quando se trata dessas turmas mais... com idade mais avançada, turmas mais difíceis né! Que eles sabem que aquele professor vai ter um certo controle. Então, a única diferença que eu vejo, que a sociedade... e mesmo assim, muito pouco isso aí, muito pouco, não tem... questão de gosto de preferência assim... não consigo perceber não.</p>	Avaliação	Avaliar

2. 1. 4. 2 - Discussão da tabela VII

Neste tema, *A competência masculina no magistério*, houve uma predominância dos *atos da fala* na esfera da Avaliação. Uma equivalência entre as esferas Informação e Interação e apenas uma manifestação na esfera Acional.

Na interlocução ente os professores do grupo A, observou-se duas esferas dos *atos da fala*: Avaliação e Interação. No diálogo entre os professores deste grupo, percebeu-se que, o julgamento da competência masculina no magistério é relacionado às características tipicamente associadas ao papel masculino de disciplinador, como por exemplo: falar alto, gritar e dar bronca, baseados no modelo de masculinidade hegemônica em que o homem se apresenta como assertivo, forte e competitivo como proposto por Sartori (2004). Há uma interação na discussão com o intuito de complementar a fala do interlocutor S2, quando o sujeito S1 afirma que o timbre da voz do professor pode atrapalhar um pouco, fazendo-se necessário buscar alternativas para esta questão, classificada como função paternalista.

O grupo B, utilizou-se de três esferas dos atos da fala: Avaliação, Informação e Interação. Como no grupo anterior, os interlocutores deste grupo associam a competência masculina no magistério de ensino fundamental, com a capacidade de impor respeito e disciplina. A masculinidade é associada à competência que o homem possui no domínio da sala de aula e no exercício do papel de disciplinador. Há uma interação entre os interlocutores permitindo que o pensamento de um seja complementado e ratificado pelo pensamento do outro, compatível com a fundamentação de Chabrol e Bromberg (em Fávero, 2005b).

O grupo C utilizou-se também de três esferas dos *atos da fala*: Avaliação (categorias avaliar e validar), Interação (categoria complementar) e Informação (categoria

informar), nas suas interlocuções. As categorias avaliar e validar foram utilizadas na discussão entre os sujeitos para enfatizar o julgamento de valor segundo o qual os homens têm mais respeito por parte dos alunos e um domínio maior em sala de aula. Houve uma Interação entre os interlocutores servindo como base para corroborar a posição defendida na discussão, um sujeito complementa a fala do outro, como forma de sustentar a tese defendida em relação ao tema. Para validar tais argumentações, sugerem que o respeito e o domínio do professor masculino, no magistério infantil, acontece de forma automática e natural. Utilizaram os mesmos argumentos dos sujeitos do grupo A, a respeito do modelo de masculinidade hegemônica para vincular a competência do homem no magistério com dominação, assertividade e disciplina.

No grupo D, apareceram duas esferas dos *atos da fala*: esfera da Avaliação (categorias avaliar e validar) e a esfera Acional (categoria exortar). Os sujeitos quando questionados a respeito do tema em questão, por meio da esfera acional (categoria exortar), utilizam verbalizações que, a princípio, visavam engajar os demais sujeitos na discussão. Este engajamento se deu através da esfera da avaliação, quando o sujeito S13, fez um julgamento de valor, afirmando que vários pais preferem os professores do sexo masculino devido a uma maior autoridade.

Na fala dos sujeitos, tanto dos grupos das séries iniciais, como dos grupos das séries finais do ensino fundamental, associaram a competência masculina no magistério aos papéis de representações sociais, naturalmente, atribuídos aos homens, como a disciplina, o respeito e o domínio de sala de aula através da autoridade. Segundo os professores, estas características são predominantes no sexo masculino, visto que as mulheres teriam maior dificuldade em lidar com estas situações no exercício do magistério. Todavia, os

professores dos grupos A e C, ressaltaram que os alunos das séries iniciais, estranhavam, a princípio, este modelo didático masculino em sala de aula.

Na interlocução dos sujeitos a respeito deste tema, a relação estabelecida entre competência do professor masculino e magistério infantil foi manifestada pelos sujeitos através de características compreendidas como masculinas, como a disciplina, o domínio de sala de aula e a imposição de respeito. Estas interlocuções corroboram as idéias propostas por Williams (1995), que afirma que muitos homens que atuam em atividades tidas como femininas, tentam diferenciar-se das mulheres, reforçando comportamentos considerados como masculinos no modelo social idealizado.

Tabela VIII

Extrato da transcrição dos atos da fala do 3º tema

Transcrição dos atos da fala Tema 3 – Magistério e maternagem	Esferas dos atos da fala	Categorias dos atos da fala
<p>Grupo A: <i>P – Tem alguma diferença de atuação em relação ao professor e a professora, vocês percebem alguma diferença na atuação como profissional?</i> S3 – Eu não vejo diferença por causa do gênero, eu acho... pode existir porque ninguém trabalha igual, até porque é um trabalho... ser professor é um trabalho coletivo e ao mesmo tempo individual do seu desempenho em sala de aula, então neste sentido um trabalho é diferente do outro não pelo gênero, mas pelo estilo, pela formação, até mesmo pelos valores que cada um agrega na sua formação, mas que há uma diferença por ser homem por ser mulher, não. Existe aquilo que é natural, por exemplo, a mulher professora costuma ser mesmo mais carinhosa com as crianças menores do que o homem seria.</p> <p>Grupo B: S8 – O fator sentimental é jogado, porque o sexo feminino, ele é mais... o que? Ele é mais suscetível a mudanças</p>	<p>Avaliação</p> <p>Avaliação</p>	<p>Avaliar</p> <p>Avaliar</p>

<p>comportamentais.</p> <p>S5 – A figura da mãe você diria?</p> <p>S8 – É justamente, a sensibilidade no sexo feminino, os sentimentos são mais..., é como é que se fala?</p> <p>S5 – Estão mais a flor da pele.</p> <p>S8 - A flor da pele, já nós já somos mais..., justamente, por ter que correr atrás do ganha pão aí, a gente fica mais..., menos suscetível né!</p> <p>S7 – Por isso mesmo que na alfabetização a maioria são mulheres, por causa disso, o menino..., você tá alfabetizando uma criança ali, ta na educação infantil...</p> <p>S8 – Não pode ser grosseiro.</p> <p>S7 - ...o menino começa a chorar ali, homem não tem muita habilidade para lidar com aquilo, a questão mais é esta.</p> <p>S8 – Eu acho que o comportamento nosso nesse momento não seria tão... tão correto vamos supor, não sei também até que ponto né!</p> <p>S5 – Apropriado.</p> <p>S7 – Ali é mais maternal né!</p> <p>S8 – É uma coisa que já vem dentro né!</p>	<p>Interação</p> <p>Interação</p> <p>Interação</p> <p>Interação/ Avaliação</p> <p>Avaliação</p> <p>Interação</p> <p>Avaliação</p> <p>Avaliação</p> <p>Interação</p> <p>Avaliação</p> <p>Avaliação</p>	<p>Complementar</p> <p>Complementar</p> <p>Complementar</p> <p>Complementar/ Avaliar</p> <p>Avaliar</p> <p>Complementar</p> <p>Avaliar</p> <p>Avaliar</p> <p>Complementar</p> <p>Avaliar</p> <p>Validar</p>
<p>Grupo C:</p> <p>P – <i>Mas, por que, que em relação à pré-escola, 1ª série, como uma coisa feminina, por que tem essa ligação?</i></p> <p>S12 – Eu acho que tem a ver com a cultura a nossa sociedade.</p> <p>S9 – Cultura e uma questão maternal, eu vejo até um pouco dessa confusão, entendeu? A questão maternal, eles vêm a professora como um seguimento da casa, que seja sua mãe assim... uma figura, a mãe ali...</p> <p>S12 – O cuidado maternal.</p> <p>S9 – O cuidado maternal, essa preocupação de lá... dos pais, esta questão de ir ao banheiro, de ter que levar a filhinha lá no banheiro, as vezes o professor não é visto assim como... a pessoa masculina não é vista como a mais adequada naquele primeiro momento</p> <p>S12 – Porque elas vem direto da casa né... Para a escola, principalmente o pré, agora né... Então, o primeiro contato que a criança vai ter, a pré-escola, o ensino infantil, saindo de sua casa e indo para uma outra instituição, aí o que acontece? A mãe quer alguém que seja uma extensão dela, que continue com aqueles trabalhos que ela tinha em casa, cuidando, passando a mão e tudo mais, e ela imagina uma mulher para este serviço, aí vem um homem, vão pensar, poxa!, vai deixar com um homem e tal...</p>	<p>Avaliação</p> <p>Avaliação</p> <p>Interação</p> <p>Avaliação</p> <p>Avaliação</p>	<p>Avaliar</p> <p>Validar/ Avaliar</p> <p>Complementar</p> <p>Avaliar</p> <p>Avaliar</p>
<p>Grupo D:</p> <p>P – <i>Você comentou sobre o papel de pai. Você tem o papel de</i></p>		

<p><i>professor, e o papel de pai é para ser exercido em casa. E as professoras, vocês acham que elas agem desta forma também? Como é a ação delas? Como é que vocês vêem a postura das professoras?</i></p> <p>S14 – Depende da professora.</p> <p>S13 – Tem colegas na escola que é pior que um homem. Ignorante, grossa. Mas, essa função de mãe é nato da mulher, ela já... quando olha um aluno, ela já vê com... nós homens somos meio... curto e grosso, meio seco. E a mulher tem realmente este lado aí maternal.</p> <p>S15 – Cativa mais.</p> <p>S13 – Cativa mais né! É mais dócil, é mais polida no tratar, acho que é por aí.</p> <p>S16 – Eu vejo também desta forma. Com certeza a mulher por ser feminina tem um lado maternal. O homem já é isso e isso e pronto.</p>	Avaliação	Avaliar
	Avaliação	Avaliar
	Avaliação	Validar
	Avaliação	Validar
	Avaliação	Avaliar
	Avaliação	Avaliar

2.1.4.3 - Discussão da tabela VIII

Na tabela VIII, tema, *Magistério e maternagem*, duas esferas dos *atos da fala* foram utilizadas: esfera da Avaliação (categorias avaliar e validar) e esfera da Interação (categoria complementar). Os sujeitos, na discussão deste tema, utilizaram predominantemente a esfera da Avaliação.

No grupo A, houve a utilização apenas da esfera Avaliação, categoria avaliar, que caracteriza, segundo Chabrol & Bromberg (em Fávero, 2005b), uma atitude do interlocutor exprimindo um julgamento de valor, conforme já visto. Quando o sujeito S3 foi questionado a respeito das diferenças de atuação entre professores e professoras, fez uma apreciação sobre esta questão, avaliando que não há diferenças entre homens e mulheres no exercício profissional, porém, paradoxalmente, afirma que a mulher professora costuma ser mais carinhosa com as crianças do que os professores, utilizando-se de uma concepção naturalista para exprimir seu julgamento de valor. Este sujeito expressou uma idéia similar

à ressaltada por Demartini e Antunes (1993), onde afirmam que certas correntes de pensamento atribuíam que somente a mulher estava capacitada, biologicamente, para socializar as crianças.

Os sujeitos do grupo B utilizaram as esferas dos *atos da fala*, Interação (categoria complementar) e Avaliação (categorias avaliar e validar), com predomínio desta esfera. Durante a discussão do tema, houve uma associação direta entre o exercício do magistério de ensino fundamental e características naturais atribuídas às mulheres como: maternidade, sensibilidade, suscetibilidade e sentimentos à flor da pele.

Através da avaliação, expressam um julgamento de valor em conformidade com o senso comum de que os homens professores, naturalmente, têm menos habilidades para lidar com alunos nas séries iniciais de escolarização. Quando utilizaram a esfera Interação, categoria complementação, foi com o intuito de complementar a interlocução de avaliação. Todas as intervenções foram feitas com o objetivo de apoiar as falas, assumindo também, uma posição de conformidade com as concepções expostas. Os sujeitos deste grupo correlacionam o magistério nas séries iniciais com a maternidade. Esta idéia fica bem explícita quando o sujeito S8 finaliza, neste extrato, a interlocução do grupo a respeito da alfabetização, afirmando que: – *É uma coisa que já vem de dentro.*

Há uma demarcação clara da educação infantil, como um espaço tipicamente feminino.

Na interlocução dos sujeitos do grupo C, houve uma utilização predominante da esfera da Avaliação, categorias avaliar e validar. A esfera Interação aparece apenas uma única vez com a categoria complementar. Neste grupo os sujeitos atribuíram aspectos culturais e sociais à relação entre o magistério de ensino fundamental e a maternagem.

Na avaliação dos sujeitos a respeito deste tema, com a interlocução feita sempre na terceira pessoa, esta associação é perceptível na escola, principalmente na pré-escola e nas séries iniciais do ensino fundamental, onde as crianças necessitam de um cuidado maternal, porém, esta necessidade, segundo os interlocutores é demandada pelos pais dos alunos. Segundo a fala de um dos sujeitos:

– S9: *...a pessoa masculina não é vista como a mais adequada naquele primeiro momento.*

Embora, os sujeitos tenham se expressado na terceira pessoa, demonstraram concordância com as concepções que atribuem serem dos pais. A esfera Interação foi utilizada visando complementar o pensamento do interlocutor anterior, ratificando a tese por ele defendida. Como nos grupos anteriores, os sujeitos deste grupo expressaram a idéia de correlação entre magistério de ensino fundamental e maternagem.

Os sujeitos do grupo D utilizaram, exclusivamente, a esfera da Avaliação, nas categorias avaliar e validar. Como nos grupos anteriores expressaram a correlação existente entre o magistério e a maternagem, validando a concepção de que a maternidade é algo nato na mulher e por possuir este lado maternal, ela é mais cativante, dócil e polida. Os homens são avaliados como sendo um tanto quanto secos, curtos e grossos, ou seja, fazem um julgamento de valor a respeito das competências dos professores masculinos. Estes estariam menos habilitados para cuidar das crianças no magistério de ensino fundamental por não possuírem características, naturalmente, presentes nas professoras.

No tema três, *Magistério e Maternagem*, não houve diferenciação significativa na avaliação que os grupos fizeram a respeito deste tema, tanto os sujeitos que compõem os grupos das séries iniciais (A e C), como os sujeitos que compõem os grupos das séries

finais (B e D), assumiram perspectivas semelhantes em relação à concepção da mulher no magistério infantil.

Percebeu-se que os sujeitos, independente de exercerem o magistério nas séries finais ou iniciais do ensino fundamental, expressaram a mesma apreciação sobre a condição da mulher no magistério. As professoras são percebidas como sendo naturalmente mais sensíveis, mais carinhosas e, conseqüentemente, mais habilitadas a lidar com crianças na educação infantil, por possuírem *um lado* maternal, ausente nos professores homens que, portanto, teriam, segundo o modelo de masculinidade hegemônica como proposto por Connell (1995), menos habilidade para cuidar dos alunos nas séries iniciais. Em suma, todos os grupos defenderam a proposição de que existe uma relação de naturalidade associando o magistério infantil, a mulher e a maternagem.

Tabela IX

Extrato da transcrição dos atos da fala do 4º tema

Transcrição dos atos da fala Tema 4 – Habilidades femininas	Esferas dos atos da fala	Categorias dos atos da fala
<p>Grupo A: P – <i>E em relação ao conhecimento do professor e da professora, vocês acham que tem uma área mais apropriada ao professor ou à professora?</i> S1 – Eu não sei se tem uma área mais apropriada, eu acho que mais apropriado eu não sei se tem, tudo pode ser apropriado, agora eu particularmente, nos campos das manipulações artísticas quando tem que criar alguma coisa, confeccionar alguma coisa, e aí eu não posso dizer nem se é por causa do gênero, talvez seja por uma dificuldade individual, então as coisas artísticas eu sempre recorro às minhas colegas [professoras], eu tenho as idéias, eu penso nas idéias, mas eu procuro sempre alguém que tenha... e geralmente são as meninas [professoras] que eu acho que tem uma delicadeza, é este aspecto da delicadeza para determinadas coisas que eu vou muito próximo das meninas [professoras] para me dar uma força.</p>	Avaliação	Avaliar

<p>Grupo B: P – Vocês falaram que talvez a mulher tivesse mais habilidade para trabalhar nas séries iniciais. Existe alguma área de atuação em que a mulher tem mais competência que o homem, ou que o homem tem mais, se sai melhor que a mulher em alguma área? Área específica mesmo. S6 – Eu vejo assim, as professoras tem uma maior habilidade na parte lúdica, de repente fazer um cartaz. S8 – Dinâmica.</p> <p>Grupo C: S9 – Até no cotidiano ali, se precisar confeccionar um cartaz, alguma coisa, eu particularmente chego e falo para a colega [professora]: “oh! Você que tem essa habilidade maior, faz aqui, recorta aqui...” S11 – Acontece assim também, eu faço assim, eu vou fazer um cartaz, alguma coisa na escola, eu falo assim: “não, quem vai fazer são as meninas, as mulheres [professoras]”, porque os professores não têm muita habilidade... S12 – Os professores ficam com o serviço braçal né... S9 – Aquele tipo de atividade... ornamentação do pátio para a confraternização dos alunos da 4ª série. Quem fica com a parte de decoração, a parte de fazer as coisas tudo bonitinha? Professoras. Os homens, qual é o papel? Carregar mesa cadeira, ajeitar som, essas coisas. Tem essa distinção.</p> <p>Grupo D: S15 – Até porque a natureza também nesse... ajuda assim no ensino. Ter que fazer cartaz, fazer né... essas coisas assim... S14 – Habilidades manuais S15 – É, habilidade manual né... é então eu acho...</p>	Avaliação	Avaliar
	Avaliação	Validar
	Acional	Incitar
	Avaliação	Validar/ Avaliar
	Informação	Informar
	Informação	Confirmar
	Avaliação	Avaliar
	Interação	Complementar
	Avaliação	Validar

2. 1. 4. 4 – Discussão da tabela IX

Na tabela IX, discussão do tema quatro, *Habilidades femininas*, três esferas dos atos da fala foram utilizados: Avaliação (categorias avaliar e validar), Informação (categorias

informar e confirmar) e Interação (categoria complementar). Havendo uma predominância da esfera da Avaliação, indicando que a interlocução a respeito deste tema levou os sujeitos a refletirem a respeito dos comportamentos, ditos masculinos e femininos, fazendo um julgamento desta situação no contexto da escola infantil. Relacionaram as habilidades manuais e artísticas femininas aos papéis de gênero estabelecidos socialmente.

No grupo A, o interlocutor iniciou sua fala colocando em dúvida a existência de diferenças entre professores e professoras no magistério de ensino fundamental, todavia, complementou seu pensamento alegando que as professoras têm mais delicadeza nas atividades artísticas. O sujeito afirmou que elabora as idéias, ou seja, tem a capacidade para criar, porém, no momento da execução mecânica das atividades, afirma que as mulheres são mais habilitadas para o desenvolvimento desta tarefa.

Em função disto, houve uma avaliação de que as professoras, por possuírem uma delicadeza tipicamente feminina, estão mais aptas a exercerem práticas artísticas e manuais no contexto educacional infantil.

Na interlocução dos sujeitos do grupo B, houve a utilização apenas da esfera da Avaliação (categorias avaliar e validar). O sujeito S6, quando questionado a respeito das habilidades e competências de homens e mulheres para atuarem nas séries iniciais do ensino fundamental, avaliou que as professoras têm maior habilidade para desenvolver atividades lúdicas e confecção de cartazes. O sujeito S8 validou esta avaliação, acrescentado a dinamicidade como característica peculiar das professoras na execução de atividades artísticas no exercício da profissão.

Na fala dos sujeitos do grupo C, envolvendo a discussão a respeito das habilidades femininas, foram utilizadas três esferas dos *atos da fala*: Informação (categorias informar e confirmar), avaliação (categorias avaliar e validar) e acional (categoria incitar). O sujeito

S9 incitou os demais a se engajarem no debate, através do relato de como ele lida com esta questão na escola: – *oh! Você que tem essa habilidade maior, faz aqui, recorta aqui.*

O sujeito S11 validou a fala do interlocutor anterior, avaliando que os homens professores não têm muita habilidade. Aos professores são atribuídos os serviços braçais na escola, de acordo com a informação do sujeito S12, sendo garantida esta informação, através da confirmação trazida pelo sujeito S9, quando sustentou que as atividades de ornamentação e decoração nas confraternizações escolares ficam a cargo das mulheres, enquanto que aos homens cabe o papel de carregar as carteiras e ajeitar o som, atividades que exigem maior força física e conhecimento técnico.

Os sujeitos do grupo D utilizaram duas esferas dos *atos da fala*, Avaliação (categorias avaliar e validar) e Interação (categoria complementar). O sujeito S15 fez um julgamento de valor, atribuindo à natureza da mulher as habilidades para a confecção de cartazes. Através da esfera da interação o sujeito S14, visando complementar a fala do interlocutor anterior, verbaliza: – *Habilidades manuais.*

O sujeito S15 retomou a interlocução, validando a complementação feita em relação às habilidades femininas nas atividades escolares.

Neste tema, *Habilidades femininas*, os professores do ensino fundamental, tanto os de atividades (grupos A e C), como os de áreas específicas (grupos B e D), avaliaram que as professoras têm habilidades artísticas e manuais mais desenvolvidas que os professores homens, como relatado nas manifestações a seguir:

– S15: *Até porque a natureza também nesse... ajuda assim no ensino. Ter que fazer cartaz, fazer né... essas coisas assim.*

– S14: *Habilidade manuais*

– S15: *É, habilidades manuais né... é então eu acho.*

Os sujeitos, independente dos grupos em que estão inseridos, expressaram um julgamento, no qual as professoras, as mulheres têm, por natureza, maiores habilidades na execução de atividades artísticas e manuais. Os professores homens, por carecerem de tais habilidades, recorrem com frequência às colegas para que estas possam lhes ajudar na realização destas tarefas.

Essa divisão das tarefas, percebida na discussão dos grupos neste tema, como destacado nos estudos de Bourdieu (1998), está sujeita a relações sociais de dominação e exploração instituídas entre os sexos. As atividades masculinas estão mais associadas ao exterior, às posturas de coragem e ousadia, enquanto que as atividades femininas relacionam-se ao interior, ao doméstico e ao escondido. Em conformidade com o que foi percebido no tema anterior há, também, nesse tema, uma associação entre as atividades do magistério, a mulher, a maternagem e natureza feminina.

Compatível com estudo realizado por Fávero e Salgado (2006), as atividades compreendidas como masculinas, no contexto do magistério infantil, são aquelas que atribuem ao professor características relacionadas à dinâmica, à organização e à assertividade. As atividades compreendidas como femininas são aquelas que exigem características relacionadas ao cuidado e à delicadeza. Ou seja, a docência no magistério infantil está associada ao papel maternal e a habilidades naturais presentes na natureza da mulher, como já destacado por Louro, (1997) e Arce, (2001).

Os sujeitos, independente da série de atuação no ensino fundamental, abordaram a relação entre áreas específicas de conhecimento e gênero, segundo a premissa de que, no magistério infantil, as professoras apresentam, naturalmente, mais habilidades artísticas e manuais, sugerindo não reconhecerem tais habilidades como conhecimento.

Tabela X

Extrato da transcrição dos atos da fala do 5º tema

Transcrição dos atos da fala Tema 5 – O homem como chefe de família e provedor	Esferas dos atos da fala	Categorias dos atos da fala
<p>Grupo A: P – <i>Como vocês percebem a atuação do homem no magistério?</i> S1 – Eu acho assim, o homem no magistério, principalmente nas séries iniciais é uma figura, é um tipo humano bastante reduzido neste trabalho, acho que a tendência por vários motivos é que o homem migre para outra esfera de ensino, séries iniciais costumam ter pouca quantidade de homens, não sei se vocês concordam comigo? S2 – Eu acho que é aquela velha questão. O homem é criado para dar subsistência à família, exatamente pela questão do magistério ser a maioria mulheres é uma questão histórica também, por ser uma área de feminização e os salários serem baixos, o homem quando vai escolher uma profissão, ele não quer o magistério porque ele pensa: o professor é uma classe desvalorizada e uma classe que ganha pouco, daí eu penso em ter minha casa ter meu carro ter sucesso profissional e na carreira de magistério isso não é vislumbrado, é uma realidade, eu tenho amigos que foram para a carreira privada e colocam dessa forma, eu fico impressionado porque ganha-se muito pouco, então você vai levar uma vida de economia, tudo contadinho, vai comprar uma casa vai ser mais difícil né? Então esta é uma das questões.</p>	<p>Avaliação</p> <p>Avaliação</p>	<p>Avaliar</p> <p>Avaliar</p>
<p>Grupo B: P – <i>Como vocês vêem a atuação do homem no magistério?</i> S5 – Eu acho que poderia ser mais marcante, poderia ser mais marcante, acho também que alguns fatores são determinantes para que o homem seja presença minoritária na sala de aula. Fatores por exemplo: salário, normalmente devido à estrutura familiar, ainda, ainda na estruturação da família em que o homem é o cabeça do casal, é a ele que estão afeitos os gastos e a manutenção da casa. A gente sabe que o magistério não proporciona ganhos que possam permitir uma, uma vida confortável, então, daí o homem se ausentar e procurar atividades que lhe rendam mais, este é um dos fatores. S7 – É uma questão econômica né!, que pesa muito na carreira do magistério masculino. S8 – É o orçamento familiar, por isso que há esta evasão escolar do sexo masculino no magistério.</p>	<p>Avaliação</p> <p>Avaliação</p> <p>Avaliação</p>	<p>Avaliar</p> <p>Validar</p> <p>Validar</p>

<p>Grupo C: S12 – Eu me sinto muito bem no magistério. O pessoal falou que quem não tem o dom sai mesmo, quem não se sente bem, não gosta de dar aula sai mesmo. S10 – Seria bom que saísse né! S12 – Mas muitos saem. Ainda mais o professor, o professor mesmo ele acaba saindo. Eu fico vendo às vezes a vontade que eu tenho de deixar o magistério. Não é por conta da profissão, é questão salarial. Até pela cobrança familiar de se dar algo melhor para os filhos, para a mulher e tudo mais. Eu até comento, se eu pudesse ganhar o salário de outra profissão e continuar sendo professor, eu preferiria continuar sendo professor, que é o que eu gosto.</p> <p>Grupo D: S14 – A minha relação com o meu mundo aí fora, meu grupo de amigos e família e tal... A única coisa... o pessoal fala que poderia ter outra profissão para ganhar um pouco mais, que realmente a questão de condições de trabalho e de salário, realmente poderia... faz com que muita gente fale: -“Pô! Você podia ta fazendo outra coisa aí... num outro... sair da Secretaria de Educação, estudar para um outro órgão...”. Na medida em que não é uma profissão muito valorizada pelos governantes. E a própria sociedade não dá este valor todo.</p>	<p>Avaliação</p> <p>Interação Avaliação</p> <p>Avaliação/ Informação</p>	<p>Avaliar</p> <p>Complementar Avaliar</p> <p>Avaliar/ Citar</p>
--	--	--

2.1.4.5 – Discussão da tabela X

Na discussão da tabela X, tema cinco, *O homem como chefe de família e provedor*, houve uma predominância da esfera do *ato da fala* da Avaliação (categorias avaliar e validar), a esfera Interação apareceu uma única vez com a categoria complementar. Indicando que a discussão envolveu julgamento de comportamentos morais e sociais pelos participantes.

No grupo A, após os sujeitos serem questionados pelo pesquisador a respeito da atuação do homem no magistério, através da esfera da avaliação, o sujeito S1 avaliou que os homens são bastante reduzidos no magistério, principalmente nas séries iniciais, havendo uma tendência de migração para outras esferas de ensino. O sujeito S2 expressou um julgamento de valor, quando avaliou que o homem foi criado para dar subsistência à família e pelo fato do magistério estar associado, historicamente, ao feminino, conseqüentemente, os salários são baixos, fazendo com que os homens optem pouco pelo magistério, caso contrário, encontrarão dificuldades em exercer o seu papel de provedores familiar, da forma como é vislumbrado pela sociedade.

Os sujeitos do grupo B utilizaram exclusivamente a esfera da Avaliação (categorias avaliar e validar). Através da esfera da avaliação o sujeito S5 fez um julgamento a respeito da atuação do homem no magistério, afirmando que deveria ser mais marcante. Avaliou que pelo fato do homem ainda ser *o cabeça* do casal na estrutura familiar, os salários do magistério não proporcionam ao professor ganhos que lhe permitam o exercício confortável do papel de provedor familiar. A interlocução dos sujeitos S7 e S8, que utilizaram a esfera da Avaliação, visando validar a posição do interlocutor S5, afirmaram que a questão econômica pesa na carreira do magistério masculino, como observado na fala: – S5: *é o orçamento familiar que leva a evasão do sexo masculino no magistério.*

Ou seja, o papel do homem como principal provedor familiar se sobrepõe à realização profissional.

Na interlocução dos sujeitos do grupo C, sobre este mesmo tema, foi utilizada somente a esfera da Avaliação (categorias avaliar e justificar). O sujeito S12, através da esfera da Avaliação fez uma apreciação a respeito do magistério correlacionando esta atividade com o dom, ou seja, algo inato à pessoa. Houve uma interação por parte do

sujeito S10, que complementou a avaliação do interlocutor anterior. O sujeito S12 utilizou a esfera avaliação, para justificar as razões que o faziam legitimar o pensamento de abandonar o magistério, tendo como argumento a questão salarial, que dificulta o pleno exercício do seu papel de provedor familiar.

No grupo D, no extrato da fala selecionado, o sujeito utilizou as esferas da fala, avaliação (categoria avaliar) e informação (categoria citar). Ele avaliou que a sociedade, a família e os amigos exerciam pressão para que ele buscasse uma profissão mais valorizada, que lhe desse melhores condições de salário e trabalho. O sujeito não tornou explícita a questão de provedor familiar, porém, fez um julgamento a respeito do exercício do magistério, considerando a visão da sociedade, que percebia a sua atividade como não condizente com as expectativas construídas historicamente na qual associa a representação social do papel masculino como sendo o principal provedor no contexto familiar.

Nesse tema , *O homem como chefe de família e provedor*, os sujeitos, tanto os que exercem o magistério na área de atividades, como aqueles de áreas específicas, fizeram uma apreciação semelhante em relação à percepção que têm a respeito do papel do homem no contexto familiar. Como é possível perceber nas manifestações descritas pelos sujeitos a seguir:

– S5: (...) *na estrutura da família em que o homem é “o cabeça” do casal, é a ele que estão afeitos os gastos e a manutenção da casa. A gente sabe que o magistério não proporciona ganhos que possam permitir uma vida confortável.*

– S12: *eu fico vendo às vezes a vontade que eu tenho de deixar o magistério. Não é por conta da profissão, é questão salarial. Até pela cobrança familiar de se dar algo melhor para os filhos.*

Na fala do sujeito S12, pode-se perceber, como já haviam apontado Catani, Bueno e Souza (2003), que o magistério, principalmente, de ensino fundamental está menos povoado de homens, porque, há uma concepção de que aos homens se destinam profissões de maior dignidade salarial e melhor reconhecimento social.

Os professores, independente do grupo em que se inserem, séries iniciais ou séries finais, avaliaram que a docência no ensino fundamental é uma atividade profissional que não lhes proporciona a oportunidade de cumprirem, perante a sociedade, o papel de provedores familiar. Este fator, associado à representação social de que o magistério infantil é um território de atuação naturalmente feminino fez com que os homens, no magistério de ensino fundamental, se demonstrassem desconfortáveis e colocassem em dúvida a validade de continuar exercendo esta profissão.

No modelo de masculinidade hegemônica, segundo Sartori (2004), o homem necessita apresentar-se como forte, competitivo e provedor, ou seja, dentro de papéis sexuais rígidos, como acrescentado por Connell (1995).

Como visto na interlocução dos sujeitos a respeito deste tema e compatível com o exposto por Alves (2004), na atual família nuclear urbana, como representação de masculinidade, o homem ainda tende a assumir o papel de provedor, cabeça e chefe da família. Portanto, dentro do modelo de masculinidade hegemônica, a concretização da identidade do homem, somente é alcançada no exercício do papel de provedor, como aquele que sustenta a família, dando segurança e proteção à mulher e aos filhos. Os sujeitos almejam melhorias salariais, não pela valorização profissional do exercício do magistério, mas, por serem homens, provedores e sentirem a necessidade de manter a representação social que lhes confere o título de chefes de família.

TABELA XI
Frequência e classificação dos atos da fala

TEMAS	ESFERAS																		
	INFORMAÇÃO				AVALIAÇÃO						INTERAÇÃO								AC
	CIT	CON	EXE	INF	AVA	CRI	AVI	JUS	PPO	VAL/ INV	CPL	CNT	CUM	DFR	DSP	DES	SES	REE	DEC
TEMA 1	2	3	1	4	10	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TEMA 2	-	-	-	2	7	-	-	-	-	5	4	-	-	-	-	-	-	-	-
TEMA 3	-	-	-		14	-	-	-	-	4	7	-	-	-	-	-	-	-	-
TEMA 4	-	1	-	1	4	-	-	-	-	3	1	-	-	-	-	-	-	-	-
TEMA 5	1	-	-	-	5	-	-	1	-	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL (categorias)	3	4	1	7	40	-	-	1	-	15	13	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL (esferas)	15				56						13								

PARTE III – DISCUSSÃO GERAL

Após a discussão e análise das tabelas VI, VII, VIII, IX e X, constatou-se, que na classificação dos *atos da fala*, houve um predomínio da esfera de avaliação, sobretudo da categoria avaliar e um equilíbrio entre as esferas de informação (categorias informar e confirmar) e a esfera de interação, com prevalência da categoria complementar. A esfera acional foi pouco utilizada e a esfera contratual não foi utilizada, conforme demonstrado na tabela XI.

Com base na discussão dos cinco temas selecionados e de acordo com os fundamentos de classificação dos *atos da fala*, podemos afirmar que os sujeitos dos grupos focais expressaram, nas suas interlocuções, reflexões de julgamento de valor ao considerarem as interações entre o magistério de ensino fundamental e as representações sociais de gênero, como hegemônicas, associando a educação nas séries iniciais do ensino fundamental às concepções naturalistas que concebem essas atividades como habilidades caracteristicamente femininas.

Além desses dois aspectos que apareceram com maior veemência no diálogo entre os sujeitos, masculinidade hegemônica e natureza feminina, outras proposições apareceram com frequência na interlocução dos temas em discussão como: A escola infantil, na nossa sociedade é percebida como uma extensão da família e do lar. A competência masculina no magistério está associada à disciplina, ao domínio de sala de aula, ao respeito e à autoridade. As professoras são mais sensíveis, carinhosas e cuidadosas por apresentarem um instinto maternal nato, conseqüentemente, têm mais habilidades manuais e artísticas. A fala dos professores, observada nos grupos focais a respeito das representações no magistério infantil, é corroborada pelo que afirma Moscovici (2003):

Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhes são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura (p.35).

A seguir discutiremos essas proposições que abordam as representações sociais presentes nas interlocuções dos sujeitos na discussão dos temas.

Partindo-se da categorização dos *atos da fala* e da avaliação de seu conteúdo, foi possível perceber que os sujeitos que constituíram os quatro grupos focais, independente das séries de atuação, manifestaram considerações a respeito da masculinidade no magistério de ensino fundamental baseadas em representações sociais que concebem a masculinidade dentro do modelo hegemônico, como o exposto por Connell (1995). Nessa perspectiva o homem é visto como dominador, racional, competitivo e dinâmico, como conseqüência, sentem-se pouco confortáveis na condição de professores das séries iniciais por internalizarem a representação social de que esta é uma atividade mais apropriada à condição feminina.

Na fala dos sujeitos que compõem este estudo, também foi comum a preocupação manifestada por eles em relação à questão salarial, não em razão do magistério em si ou pela valorização profissional, essa preocupação esteve sempre vinculada ao exercício do papel de homem como principal provedor familiar. Como podemos observar no diálogo dos sujeitos a seguir:

– S5: (...) *alguns fatores são determinantes para que o homem seja presença minoritária na sala de aula. Fatores, por exemplo: salário, normalmente devido à estrutura familiar (...)*

– S8: *É uma questão econômica né! Que pesa muito na carreira do magistério masculino.*

Os sujeitos utilizaram a esfera da avaliação para apreciarem a questão. O sujeito S5 avaliou que os homens são minoria em sala de aula em função do salário e da estrutura familiar. O sujeito S8 valida essa apreciação argumentando e corroborando que o fator econômico pesa na opção pelo magistério de ensino fundamental, gerando um círculo vicioso, os homens são minoria e por isso os salários são menores. Percebemos que, compatível com o estudo realizado por Trindade (1993), os professores fizeram uma associação das representações sociais de masculinidade aos padrões tradicionais de papéis sexuais, onde o homem só se sente identificado como tal na condição de provedor, como já ressaltado por Collinson e Hearn (1996), na fundamentação teórica, seus estudos revelam que a relação entre o homem e o trabalho remunerado é fonte central de *status*, poder e identidade masculina.

O sucesso profissional está diretamente associado ao sucesso econômico, como o homem foi educado para dar subsistência à família procura exercer atividades que possam lhe proporcionar o pleno exercício deste papel.

Essa percepção manifestada pelos sujeitos S5 e S8, esteve presente em todos os quatro grupos focais estudados, tanto nos professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental, como nos professores que atuam nas séries finais, não houve diferença significativa na fala dos sujeitos.

Em um estudo realizado por Fleck e Wagner (2003), a respeito da mulher como principal provedora familiar, ao utilizarem a técnica do desenho da família como instrumento de pesquisa, as autoras observaram representações que expressavam a idéia de manutenção da hierarquia tradicional, comum em nossa cultura, onde a figura masculina é geralmente representada, nomeada e referida em primeiro lugar, o que indicaria, segundo as pesquisadoras, uma posição de autoridade e influência na família. Tais representações proporcionam uma analogia com aquelas percebidas nas falas dos professores.

Essa hierarquia tradicional que atribui ao homem representações sociais de autoridade e influência é também perceptível no exercício do magistério infantil e no espaço escolar. Segundo Louro (1997), as sociedades modernas ocidentais passaram a atribuir à escola, além da função de educar, a responsabilidade em disciplinar as crianças. Ou seja, ao professor homem, além do papel social de provedor familiar é atribuído também a responsabilidade pela formação disciplinar dos alunos, através da autoridade que impõe respeito em sala de aula.

Na interlocução dos professores a respeito das competências masculinas no magistério, há referências freqüentes nos grupos estudados ao papel de disciplinador do homem em sala de aula. O professor masculino é representado como a figura que impõe respeito, controle e autoridade. Como observado nas interlocuções a seguir:

- S6: (...) *em relação ao próprio controle da sala com os aluno e tal, para conseguir dar uma aula mais tranqüila, me parece que os meninos ficam... com os professores eles acabam respeitando mais (...)*
- S8: *questão de disciplina né?*
- S6: *É eu acho que é questão de disciplina.*

O sujeito S6 utilizou-se da esfera da avaliação para julgar que os professores masculinos são mais respeitados pelos alunos em sala de aula. O sujeito S8, através da esfera da interação complementa a questão da disciplina à fala do sujeito anterior, que valida esta complementação confirmando a questão da disciplina como característica da competência do professor em sala de aula. Esta associação entre magistério e autoridade, apesar de ser percebida em todos os grupos, foi mais enfatizada pelos professores das áreas específicas, ou seja, séries finais do ensino fundamental.

Percebemos que as representações sociais masculinas, tradicionais de hierarquia e autoridade presentes na estrutura familiar, são também perceptíveis no território escolar. Essa constituição das representações sociais de masculinidade pode ser observada desde o pensamento político higienista vigente no século XIX que, segundo Costa (1989), defendia que o colégio não deveria ocupar-se unicamente e exclusivamente com o desenvolvimento da inteligência, mas também com os bons costumes e com a disciplina.

Portanto, o bom professor seria aquele que compreendesse bem a dignidade e a altura de sua posição, prevenindo muitas vezes com uma palavra, um gesto, um olhar e muitos castigos. Afinal a essência da educação residiria no exemplo moral que se poderia dar às crianças.

Estudo realizado por Araújo e Scalon (2006), abordando questões de gênero, trabalho e família, considera a hipótese de que valores mais conservadores, como os expostos por Costa (1989), tendem a produzir percepções de gênero mais conservadoras, as quais, conseqüentemente se refletem nas relações de trabalho, compatível com a proposta de Williams (1995), já vista na discussão da tabela VII, onde a autora afirma que os homens com atuação em atividades compreendidas como tipicamente femininas, como é o caso do

magistério de ensino fundamental, tentam diferenciar-se das mulheres reforçando comportamentos considerados tipicamente masculinos no modelo social idealizado.

Percebemos que os sujeitos utilizaram a própria voz como argumentação para tal diferenciação e justificativa, como referida por Williams (1995), para a inabilidade ou para a capacidade dos homens em lidar com crianças das séries iniciais. Segundo relatado, a voz do professor por ser alta e potente, atrapalharia por assustar as crianças que não estariam habituadas com este timbre de voz. No entanto, em um outro momento, os professores enfatizam que essa mesma voz potente, máscula, mais forte e que intimida, serviria como instrumento para um maior controle da sala de aula por parte dos professores, em relação às professoras.

A voz do professor pode ser considerada uma ferramenta que reforça tais comportamentos compreendidos como masculinos, na escola, portanto ela teria dois significados. O primeiro a identifica com o diferente, assustador e que, portanto, dificulta a relação com as crianças. O segundo a identifica como potente, intimidadora e máscula, e é utilizada como instrumento para a manutenção da ordem, do respeito, da disciplina e da competência no controle de sala de aula.

Partindo-se da premissa de que a competência profissional do professor masculino nas séries iniciais do magistério está associada à disciplina, à autoridade, ao respeito e ao domínio de sala de aula, ou seja, aos modelos especificamente atribuídos à masculinidade, então, as outras atividades também desenvolvidas no interior das escolas como, o cuidado, a atenção, as atividades que exigem maiores habilidades artísticas e manuais, passaram a ser atribuídas às professoras, por elas estarem representadas socialmente como aquelas que possuem, características maternais, necessárias para uma boa educação das crianças nas séries iniciais.

Diante destas distinções entre atividades masculinas e femininas fica claro que há uma separação entre o que fazem homens e mulheres. Os homens são vistos como tendo mais facilidades para a matemática, enquanto que as mulheres para o português. Os homens por serem mais racionais estão mais aptos para disciplinar, as mulheres por serem mais afetivas estão mais aptas para o cuidar. Esta visão dicotômica, que envolve relações de poder e dominação faz com que certas áreas de atividades, como artes, colagens e trabalhos manuais, não sejam reconhecidas, no contexto escolar, como manifestações de conhecimento.

Segundo Bandeira e Batista (2002), em um ensaio em que discutem a construção do preconceito e a visibilidade das discriminações decorrentes, esse processo de constituição da identidade a partir da negação ou desvalorização do outro, cria sentimentos de pertença e estranhamento com relação a certos coletivos, gerando uma dinâmica de inclusão e exclusão que muitas vezes não indicam apenas diferenças ou singularidades, mas relações hierárquicas e poderes de raízes históricas que pleiteiam para si a definição do que é bom e do que é ruim, do que tem valor e do que não tem.

Estas distinções e singularidades, no que se refere aos papéis sociais dos professores e das professoras no magistério das séries iniciais, foram percebidas nas interlocuções dos sujeitos em todos os cinco temas, porém, mais especificamente nos temas: *Gênero e exercício do magistério no ensino fundamental*, *Magistério e Maternagem* e *Habilidades femininas*, onde essas questões são avaliadas através da utilização da categoria avaliar dos atos da fala para julgar como naturais as diferenças de gênero presentes no exercício da profissão em sala de aula. Como manifestadas no diálogo dos sujeitos a seguir:

– S8: *o fator sentimental é jogado, porque o sexo feminino ele é mais... o que? Ele é mais suscetível a mudanças comportamentais*

–S5: *a figura da mãe você diria?*

– S8: *é justamente, a sensibilidade no sexo feminino, os sentimentos são mais...é como é que se fala?*

– S5: *estão mais à flor da pele*

Percebeu-se neste extrato do diálogo entre os sujeitos S8 e S5, que ao iniciar a interlocução o sujeito S8 faz uma avaliação de conformidade moral ao julgar que o sexo feminino é mais susceptível às mudanças comportamentais. A partir da fala inicial do Sujeito S8 o diálogo se dá na esfera da interação dos *atos da fala*, onde um sujeito complementa a fala do outro adicionando elementos que possam ratificar a proposição apreciada pelos sujeitos, que é: as mulheres são mais sensíveis por possuírem, um instinto maternal.

A maternidade no Brasil Colônia, segundo Del Priore (1993), era vista como a única forma de realização do gênero feminino, mesmo esse tipo de visão não sendo mais observado com tanta frequência em nossa sociedade contemporânea, o papel sexual da mulher ainda tem sido demarcado por representações sociais que atribuem certas características, exclusivas, às mulheres. Principalmente no tocante às relações que envolvem filhos e crianças em idade mais tenra.

No caso específico do magistério nas séries iniciais, segundo Carvalho (1996) e Louro (1997), como já visto no item 1.4, pesquisas desenvolvidas em diversos países demonstram que a construção histórica de sua imagem social e de sua prática teve origem na vinculação entre educação escolar e família, e entre mãe e professora. Assim, a educação e a maternidade são características percebidas como naturais na mulher. A mãe, de acordo com Arce (2001), passa a ser vista como uma educadora nata.

Esta naturalidade associada à mulher e ao magistério, nas séries iniciais, tem como conseqüências outras apreciações que os sujeitos estudados fizeram em relação à distinção entre o exercício profissional dos professores e das professoras. Em sala de aula características que remetem aos papéis sociais femininos como: sensíveis, e com mais habilidades lingüísticas, manuais e artísticas são associadas como representações sociais da professora no universo escolar. Como na fala dos sujeitos que se manifestaram neste sentido:

– S11: *Acontece assim também, eu faço assim, eu vou fazer um cartaz, alguma coisa na escola, eu falo assim: “não quem vai fazer são as meninas, as mulheres [professoras]”, porque os professores não têm muita habilidade.*

– S12: *Os professores ficam com o serviço braçal né...*

– S9: *Aquele tipo e atividade... ornamentação do pátio para confraternização dos alunos da 4ª série. Quem fica com a parte de decoração, a parte de fazer as coisas tudo bonitinha bonitinha? Professoras. Os homens, qual é o papel? Carregar mesa, cadeira, ajeitar som, essas coisa. Tem essa distinção.*

O sujeito S11, através da esfera avaliação faz uma apreciação envolvendo uma situação de papéis de gênero ao afirmar que os professores não têm muita habilidade para artes. Na sua fala, aos homens são reservadas atividades mais apropriadas ao comportamento masculino, como carregar mesas, ajeitar o som. Ou seja, como literalmente disse o sujeito S9 ao confirmar a interlocução do sujeito S11, há uma clara distinção entre as representações sociais do trabalho sexual masculino e feminino no magistério de ensino fundamental.

Compatível com o exposto por Del Priore (1993), Araújo e Scalon (2006), onde ressaltam em seus estudos, que mesmo considerando que, no Brasil contemporâneo, não

estejamos mais diante de um homem tradicional e machista como costumamos pensar, os resultados das pesquisas por elas desenvolvidas, indicam que os homens permanecem valorizando mais uma identidade feminina marcada pelos papéis de esposa e de mãe.

Na fala dos sujeitos, tanto em relação à questão do magistério e maternagem, como em relação ao tema referente às habilidades femininas, observamos apreciações semelhantes às descritas por Araújo e Scalon (2006), nas quais a percepção do magistério de ensino fundamental permanece vinculada aos papéis femininos em que a maternagem, as características afetivas e as habilidades manuais são atribuídas aos papéis, naturalmente, associados à mulher.

Assim, confirmando o estudo de Fávero e Salgado (2006), a interlocução dos sujeitos apontam que as atividades compreendidas como masculinas no magistério infantil são aquelas associadas à dinâmica, à autoridade, à assertividade e ao papel de homem como provedor familiar, enquanto que as atividades compreendidas como femininas são aquelas relacionadas ao cuidar, à sensibilidade e ao papel natural de mãe, estabelecendo uma relação entre o público para os homens e o privado para as mulheres.

Compatível com este raciocínio, Bourdieu (1998), afirmou que a divisão do trabalho está sujeita às relações sociais de dominação e de exploração instituídas entre os sexos, e em função disso algumas carreiras podem ser definidas socialmente como predominantemente masculinas ou femininas.

Pelo fato da escola infantil estar associada à família e a professora associada ao papel maternal, em relação ao tema *gênero e exercício do magistério no ensino fundamental*, os professores de ensino fundamental, como apreendido no relato dos sujeitos deste estudo, são percebidos com desconfiança pelos pais dos alunos e até mesmo pela instituição que coloca em dúvida a competência destes profissionais para o exercício de

atividades como, alfabetizar e lidar com crianças em idade pré-escolar, como manifestado na fala dos sujeitos a seguir:

– S3: *Na perspectiva da comunidade, ela foi educada para que os filhos tivessem professoras e não professores, tanto é que a gente percebe, eu pelo menos percebo no primeiro dia de aula que alguns pais que estão chegando na escola, é quase que um choque quando da de cara, “Ah! Não é professora é professor (...)”.*

– S2: *O pai questiona involuntariamente assim, até a faculdade, se o professor de 1ª série vai ser capaz de alfabetizar.*

Os sujeitos, S3 e S2, pertencentes ao grupo I (professores de atividades), utilizaram a esfera da informação durante a interlocução, o sujeito S3 descreve a perspectiva da comunidade em relação à presença do professor masculino em sala de aula descrevendo as reações de surpresa dos pais diante de tal situação. O sujeito S2 confirma a fala do sujeito S1 e acrescenta que até na faculdade existe questionamento e desconfiança a respeito da capacidade de alfabetização do professor homem.

– S7: *Eu vejo que o professor tem muita dificuldade para trabalhar como alfabetizador.*

– P: *Por que?*

– S7: *Não sei, não sei se falta habilidade.*

O sujeito S7, que atua nas áreas específicas do ensino fundamental, através da esfera da avaliação expressou sua opinião a respeito da capacidade do homem em alfabetizar, argumentando que o professor tem muita dificuldade para este tipo de atividade por lhe faltar habilidade.

Percebemos pela interlocução dos sujeitos, tanto das áreas de atividades como das áreas específicas, que há dúvidas e questionamentos a respeito da competência do professor em atuar nas séries iniciais do ensino fundamental. A sociedade espera que uma mulher alfabetize as crianças. As instituições escolares questionam a capacidade do professor em exercer esta função e os próprios profissionais da educação (professores e professoras) colocam em dúvida as habilidades do professor homem nesta atividade.

Segundo Haywood e Mac an Ghail (1996), em seus estudos a respeito da compreensão da masculinidade, esta, para ser competente, deve estar associada a algum grau de poder e autoridade, uma inabilidade para ser poderoso e autoritário é uma inabilidade para ser homem, portanto, a masculinidade tem a competência como característica essencial no espaço de trabalho.

Os homens que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental, de acordo com o relato dos sujeitos nos grupos focais, demonstraram em suas falas certo desconforto chegando a colocar em dúvida a própria capacidade para atuarem em uma atividade profissional cuja maioria dos profissionais é composta por mulheres e que ao longo de sua história recebeu significados femininos, como abordado por Carvalho (1996), Louro (1997) e Arce (2003). Esse desconforto foi traduzido no julgamento feito pelo sujeito S7 a respeito da falta de habilidades, por parte dos homens, para alfabetizar.

De acordo com Fávero (2005b), o homem se constrói ativamente no contexto sociocultural, portanto, os homens que atuam no magistério infantil, por estarem inseridos nesse contexto de representações sociais acerca do magistério nas séries iniciais, como já colocado anteriormente, internalizam as concepções da sociedade que associam a prática da docência nestas séries às representações sociais de papéis femininos, vinculados como já dito anteriormente, às habilidades naturais para cuidar de crianças.

De uma maneira geral, podemos perceber, baseado na análise dos *atos da fala* dos sujeitos pesquisados e na discussão das interlocuções dos sujeitos nos grupos focais, que nos cinco temas selecionados foram observadas proposições comuns em relação ao papel do homem e da mulher na educação. Considerando-se que o propósito deste estudo é dar voz aos professores masculinos, para que possamos analisar as representações sociais dos homens que são professores e exercem o magistério nas séries iniciais do ensino fundamental, tais proposições indicam como estes professores se percebem ou acreditam que são percebidos atuando em uma área profissional, predominantemente, ocupada por mulheres.

A concepção manifestada pelos professores através da fala, no que se refere à representação social do papel feminino no magistério infantil, também segue modelos hegemônicos de feminilidade, tais representações sociais de acordo com Louro (1997), foram construídas, difundidas e legitimadas principalmente por homens, médicos, legisladores, pais e religiosos, ou seja, pessoas que detinham algum tipo de poder de normatização do comportamento da sociedade.

Na fala dos sujeitos, em todos os grupos focais, o papel da professora é representado socialmente como aquela que possui habilidades natas e específicas que lhe confere maior capacidade para o exercício de atividades associadas ao papel do gênero feminino. Na interlocução dos professores, compatível com o exposto por Louro (1997), valores afetivos e sentimentais, tidos como imprescindíveis para lidar com alunos nas séries iniciais são atribuídos às mulheres educadoras, partindo-se do pressuposto de que há uma relação intrínseca entre a mulher e o magistério infantil.

Retomando as colocações de Del Priore (1993) e de Araújo e Scalon (2006), onde afirmam ser cada vez menos freqüente, no Brasil contemporâneo, o homem assumir papéis

tradicionais de machista e autoritário, os dados analisados neste estudo demonstram que apesar da mudança de comportamento relatada pelas autoras, no modelo de representação social atribuído pelos sujeitos aos papéis sociais de masculinidade e feminilidade, ainda estão presentes conjuntos de características sustentadas como naturais aos homens e às mulheres, similares aos defendidos durante o sistema patriarcal.

Em relação à representação social masculina, Harrison, Chin e Ficarotto (como citado em Oliveira, 1998), argumentam que quatro necessidades caracterizam o núcleo do papel masculino na sociedade contemporânea: 1. a necessidade de ser diferente das mulheres; 2. a necessidade de ser superior aos demais; 3. a necessidade de ser independente e autoconfiante e, 4. a necessidade de ser mais poderoso que os outros. Segundo os autores, tais necessidades, são incompatíveis com a demanda emocional de qualquer ser humano.

Partindo-se dessas quatro necessidades que caracterizam o núcleo do papel masculino, podemos acreditar que as dúvidas, o desconforto e a menor identificação dos homens com o magistério nas séries iniciais podem ser definidas em função da não realização dessas necessidades.

O homem, ao atuar em uma carreira associada a papéis femininos e majoritariamente composta por professoras, perante a sociedade, não consegue se diferenciar das mulheres e nem tampouco ser superior aos demais, não resolvendo, portanto, as duas primeiras necessidades propostas pelos autores. Por ser o magistério de ensino fundamental uma atividade pouco valorizada financeiramente e socialmente, as necessidades de independência, autocontrole e sentimento de poder em relação aos outros também ficam comprometidas em sua realização, dificultando a concretização das duas últimas necessidades.

Embora inicialmente os sujeitos, durante a discussão nos grupos focais, tenham afirmado não identificar distinção entre o papel do homem e da mulher no exercício do magistério infantil, na análise dos *atos da fala* percebeu-se que, contraditoriamente, a representação de masculinidade relatada por esses sujeitos, ainda guarda muito do modelo de masculinidade hegemônica.

Bernal (2005), em um artigo onde analisa a violência de gênero na escola e seus efeitos na constituição da identidade, afirma que a linguagem não é somente um instrumento de comunicação ou de conhecimento, mas também um instrumento de poder, portanto, compatível com a referência a Sartori (2004) utilizada neste estudo, onde o autor ressalta que o homem tem necessidade de apresentar-se como forte, autoritário, competitivo, racional e provedor.

A análise dos *atos da fala* dos professores do magistério de ensino fundamental, demonstrou como é difícil modificar o paradigma das representações sociais há muito tempo arraigadas na nossa cultura e romper com certas concepções conservadoras e tradicionalistas.

Como já visto em Silva (1995), enfatizamos sua análise a respeito da escola, ao afirmar que ela ainda continua sendo um local onde as ideologias patriarcais parecem lançar raízes, sendo um espaço de poucas mudanças, onde impera o estabelecido. Novamente, compatível com esta percepção, empregamos a afirmação de Fávero e Abrão (2006), quando manifesta que a escola, como instituição social, veicula na sua prática, modelos que favorecem a identificação de gênero dentro do modelo patriarcal conservador e questiona em que medida as exaustivas discussões e análises já produzidas sobre as ideologias de gênero e de ciências, como analisada por Chodorow, na década de 1970, e discutidas por Del Priore (1993), Bourdieu (1998) e Fox Keller (2006), têm entrado porta

adentro das escolas. Corroborando o estudo realizado por Fávero e Salgado (2006), os dados deste estudo também demonstram que estas discussões ainda não alcançaram o interior das instituições escolares.

Porém, também não podemos deixar de ressaltar uma vez mais, a argumentação de Fávero (2005b), segundo a qual, o paradigma pessoal é construído por um sujeito ativo, portanto, apesar das previsíveis dificuldades, é possível promover atividade interna neste sujeito que possa lhe facilitar a exploração e a síntese das contradições visando uma nova fundamentação na criação e na transformação dos significados. Para a autora, do ponto de vista das práticas sociais e institucionais, esta pode ser uma interessante via para a mudança das representações sociais.

Compatível com o ponto de vista de Fávero (2005b), no que se refere ao sujeito ativo, destacamos a importância da discussão a respeito das representações de gênero adentrar às escolas por meio das diferentes disciplinas como biologia, história, literatura, etc, e promover mudanças neste paradigma hegemônico que ora predomina.

Considerações finais

Este trabalho foi realizado tendo como embasamento a pesquisa realizada por Fávero e Salgado (2006), onde abordou-se as representações de gênero que permeavam o discurso de alunos universitários, professores do ensino fundamental e pais de alunos de uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Conforme já dito antes, foi proposto a estes sujeitos que se manifestassem a respeito de suas experiências durante a vida escolar relacionada aos seus antigos professores e professoras, procurando-se uma articulação entre o magistério e as crenças culturais ou representações sociais de gênero.

Assim, este estudo, de acordo com a proposta de Fávero e Abrão (2006), teve como intuito a interação entre a Psicologia do Desenvolvimento, a Psicologia do Gênero e a Teoria das Representações Sociais, por defender uma articulação, segundo Fávero (2005b), entre os aspectos do desenvolvimento e cognitivos num processo psicológico e o fundamento histórico, institucional e ideológico dos sistemas de signos num contexto sociocultural.

Este estudo teve ainda como fundamentação de investigação a proposta desenvolvida por Fávero (2000), a partir da análise dos *atos da fala*, de Chabrol e Bromberg (em Fávero, 2005b), retomada por Fávero e Abrão (2006), tratando das representações da masculinidade no magistério de ensino fundamental, através da identificação de categorias de *atos da fala* que foram utilizadas para analisar os significados das interlocuções dos sujeitos estudados, com o objetivo de nos subsidiar na compreensão das relações estabelecidas entre a masculinidade e o magistério no ensino fundamental.

Com base no exposto, ressaltamos a importância histórica e sociocultural de se compreender, através da fala e do diálogo desenvolvido pelos professores, as representações sociais presentes no espaço escolar, como são construídas e como são mantidas, além de como o professor se percebe e como julga ser percebido pela sociedade no contexto da educação infantil.

A contribuição que os estudos envolvendo desenvolvimento humano e sua articulação com as representações sociais de gênero nos proporciona, é a possibilidade de melhor entendermos as percepções e concepções envolvidas numa visão binária, existentes na nossa sociedade, acerca da construção dos papéis sociais atribuídos a homens e mulheres nos mais diversos espaços de atuação social e profissional, pois segundo Moscovici (2003), “no mundo feito por mãos humanas em que vivemos, a percepção das representações é tão importante como as percepções dos objetos” (p.32).

No caso específico deste estudo, abordamos as percepções a respeito do magistério de ensino fundamental, onde os sujeitos pesquisados identificaram os professores e as professoras associados a modelos tradicionalistas, fixos e naturalistas das representações sociais da masculinidade e da feminilidade, como ressaltado por Araújo e Scalon (2006), ao afirmarem que:

As atribuições, de homens, relacionadas com o trabalho de reprodução do cotidiano da vida social permanecem como um dos aspectos menos permeáveis às mudanças que marcam a sociedade contemporânea (p.57).

Porém, considerando-se que o desenvolvimento do ser humano se constrói num contexto sócio-cultural e ressaltando a idéia defendida por Fávero (2005b), de ser humano

ativo, construtor da história humana e conseqüentemente construtor do seu desenvolvimento, podemos afirmar que a sociedade necessita cada vez menos de voz de homem, no sentido de dominador, disciplinador e autoritário e cada vez mais da voz do homem, livre das concepções binárias que estereotipam as representações de masculinidade e feminilidade.

Portanto, a sociedade contemporânea necessita de homens, como a proposta de Chodorow (em Fávero, 1997), que assumam um papel maior no cuidado de crianças e que possam assegurar a essas crianças de ambos os sexos desenvolverem um sentido *de self* suficientemente individualizado e forte, assim como uma identidade de gênero positivamente segura e valorizada, que não os aprisione nos limites do ego e da baixa auto-estima, ou na negação compulsiva de qualquer ligação ou dependência dos outros.

Compatível com Chodorow (1979, em Fávero, 1997) e Fávero (2005b), Moscovici (2003), sugere que as pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensem por si mesmas, produzam e comuniquem suas próprias representações e soluções às questões que eles mesmos colocam. Para o autor em todos os espaços de convivência social, as pessoas analisam, formulam filosofias espontâneas e não oficiais, que têm impacto decisivo em suas relações sociais, em suas escolhas, na maneira como educam seus filhos e como planejam seu futuro. Para Moscovici (2003), “os acontecimentos, as ciências e as ideologias apenas lhe fornecem o alimento para o pensamento” (p. 45).

Nesta mesma perspectiva Fox Keller (2006), quando analisa o impacto do feminismo na ciência, argumenta que o verdadeiro agente de mudanças são os movimentos sociais e que o surgimento acadêmico do tema *gênero e ciências* foi, na verdade, precedido por um movimento político e social.

A autora afirma ainda que o movimento feminista começou com o esforço de poucos indivíduos e grupos até assumir vida própria. Ainda em Fox Keller (2006), na esteira deste movimento surgiram novos outros, entre eles o movimento dos homens, com uma geração de pais carinhosos, novos movimentos de mulheres, nova forma de falar, nova legislação, novos costumes sociais. Em suma, houve uma transformação no significado de gênero.

E esta transformação que adentrou o terceiro milênio, de acordo com Bandeira e Batista (2002), fez com que a sociedade se tornasse cada vez mais consciente das diferenças e multiplicidades sociais emergentes que a compõem, bem como da necessidade de regular os vários aspectos envolvidos nos relacionamentos sociais decorrentes dessas diferenças. Para as autoras, estas interações sociais podem ser susceptíveis de regulação com base em novos valores que possam gerar uma ética de igualdade baseada no respeito e no conhecimento das diferenças e dos pluralismos.

As representações sociais a respeito não só da masculinidade no magistério, mas em relação a todas as práticas organizacionais e individuais, poderão se transformar de uma maneira mais efetiva quando forem internalizadas pelos sujeitos que constituem a nossa sociedade contemporânea as reflexões propostas por Connell (1995):

Uma nova política de gênero para os homens significa novos estilos de pensamento, incluindo uma disposição a não ter certeza e uma abertura para novas experiências e novas formas de efetivá-las. No dia em que fotografias com homens carregando armas se tornarem raras e fotografias com homens empurrando carrinhos de bebê se tornarem comuns, aí saberemos que estamos realmente chegando a algum lugar (p. 205).

Ao finalizarmos este trabalho certificamo-nos da necessidade de se trabalhar de forma continuada e sistematizada com pessoas e instituições, objetivando reconstruir as representações sociais de gênero presentes em nossa sociedade, ainda, baseadas em diferença, estereótipos e dicotomias. Este trabalho pode representar mais um passo, mas como visto na discussão geral, ainda há muito que se caminhar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRÃO, L. G. M. (2003). **O feminino e o masculino em “Malhação”: identidade e identificação de adolescentes frente à telenovela.** Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília-UNB, Brasília.
- ABRÃO, L. G. M & FÁVERO (2004). **A interlocução de adolescentes frente à telenovela e a manutenção ds papéis de gênero: uma análise dos atos da fala.** Revista da Sociedade de Psicologia do Triângulo Mineiro, SPTM, 8 (1), p. 9-19.
- ALVES, J. E. D. (2004). **A linguagem e as representações da masculinidade.** Escola Nacional de Ciências Estatísticas-IBGE, 13 (1).
- ARAÚJO, A. J. S. (2002). **Reestruturação Produtiva e Divisão Sexual do Trabalho: Mudanças e Permanências.** Conceitos. 2, 7-16.
- ARAÚJO, C. & SCALON, C. (2006). **Gênero e a distância entre a intenção e o gesto.** Revista Brasileira de Ciências Sociais, 12 (62), 45-68.
- ARCE, A. (2001). **Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil.** Cadernos de Pesquisa. 113, 167-184.
- ARRUDA, A. (2002). **Teoria das representações sociais e teorias de gênero.** Cadernos de Pesquisa. 117, 127-147.
- BANDEIRA, L. & BATISTA, A. S. (2002). **Preconceito e discriminação como expressão de violência.** Revista Estudos Feminista, 10 (1), 119-141.
- BERNAL, R. F. (2005). **Violência de género em la escuela: Sus efectos em la identidad, el la autoestima y en el proyecto de vida.** Revista Iberoamericana de educación, 38, 67-86.

- BORGES, M. L. (2005). **Gênero e desejo: A inteligência estraga a mulher?** Estudos feministas.13 (3),667 – 676.
- BOURDIEU, P. (1998). **La domination masculine**. Paris, France: Éditions du Seuil.
- CARVALHO, M. P. (1996). **Trabalho docente e relações de gênero: Algumas indagações**. Revista Brasileira de Educação.1 (2),77-84.
- CARVALHO, M. P. (1998). **Vozes Masculinas Numa Profissão Feminina: O que tem a dizer os professores**. Estudos Feministas. 6 (2), 406-422.
- CATANI, D. B.; BUENO, B. O & SOUZA, C. P. (2003). Os homens e o magistério: As vozes masculinas nas narrativas de formação. In: Bueno, B. O.; Catani, D. B. & Souza, C. P. (orgs). **A vida e o ofício dos professores** (p.45-64). São Paulo, SP. Ed. Escrituras.
- CECCARELLI, P. R. (1998). **A construção da masculinidade**. Percurso, São Paulo 19, 49-56.
- CHODOROV, N (1979). Estrutura Familiar e Personalidade Feminina. In: Rosaldo & Lamphère (orgs), **A mulher, a cultura e a sociedade** (p. 65-90). Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- COLLINSON, D & HEARN J. (1996). “ Men” at “Work”: multiple masculinities/multiple workplaces. In: Mac an Ghail (orgs), **Understanding masculinities: social relations and cultural arenas** (p. 61-76). Buckingham, Philadelphia: Open University.
- CONNELL, R. W. **Políticas da masculinidade**. Educação e Realidade. 20 (2), 185-206.
- COSTA, F. G. (2006). **A tomada de consciência e o grupo focal na transformação das representações sociais do envelhecimento: Uma pesquisa de intervenção**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília.

- COSTA, J. F. (1989). **Ordem médica e norma familiar**. Ed. Graal (Biblioteca de filosofia e história das ciências), v.5, 3ª edição.
- DEL PRIORE, M. (1993). **Ao sul do corpo: Condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil Colônia**. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília, DF: Edunb.
- DEMARTINI, Z. B. F & ANTUNES, F. F. (1993). Magistério primário: Profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*. 86, 5-14.
- EDLEY, N & WETHERELL, M. (1996). Masculinity, power and identity. In: Mac an Ghail (orgs), **Understanding masculinities: social relations and cultural arenas** (p. 97-113). Buckingham, Philadelphia: Open University.
- FÁVERO, M. H. (1997). Menina, moça e mulher: o ser feminino na psicologia. In: M. G. Gimenes & M.H.Fávero (Orgs.) **A mulher e o câncer** (p. 23-40). Campinas, S. P.: Editorial Psi.
- FÁVERO, M. H. & MELLO M. R. (1997). **Adolescência, maternidade e vida escolar: a difícil conciliação de papéis**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, 13 (1), 131-136.
- FÁVERO, M. H. & TRAJANO, A.A. (1998). **A leitura do adolescente: mediação semiótica e a compreensão textual**. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, Brasília, 14 (3), 229-240.
- FÁVERO, M. H. (2000). **Regulações Cognitivas e Metacognitivas do Professor de Primeiro Grau: uma questão para a articulação entre a psicologia do desenvolvimento e a psicologia da educação matemática**. In: XXX Reunião da Sociedade Brasileira de Psicologia, Resumos de Comunicações Científicas. Brasília, DF: Prática Gráfica e Editora Ltda (pp.11 e 12).
- FÁVERO, M. H. (2001). **“E se fosse comigo?”: Os adolescentes frente a uma situação hipotética de gravidez**. *Universitas Psicologia*, Brasília, 2 (2), 62-81.

- FÁVERO, M. H. (2005a). **Psicologia e conhecimento: subsídios da psicologia do desenvolvimento para a análise de ensinar e aprender**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília.
- FÁVERO, M. H. (2005b). **Desenvolvimento Psicológico, Mediação Semiótica e Representações Sociais: Por uma Articulação Teórica e Metodológica**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(1), 017-025.
- FÁVERO, M. H. & ABRÃO, L. G. M. (2006). **“Malhando o gênero”**: O grupo focal e os atos da fala na interação de adolescentes com a telenovela. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22 (2),175-182.
- FÁVERO, M. H. & SALGADO, J. S. M. (2006). **Professores e professoras da minha vida: As representações sociais de gênero no magistério**. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 7. Gênero e Preconceito, 2006, UFSC - Florianópolis/SC. Cristina S. Wolff, Marlene de Faveri & Tânia Regina O. Ramos (Orgs). *Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 7. Gênero e Preconceito*. Florianópolis, SC: Editora Mulheres, V.1.
- FERNÁNDEZ, A. (1994). **A mulher escondida na professora: Uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem**. Ed. Artes Médicas. Porto Alegre.
- FLECK, A. N. & WAGNER. (2003). **A mulher como principal provedora do sustento econômico familiar**. *Psicologia em Estudo*, 8 (nº especial), 31-38.
- GALBRAITH, M. (1992). **Understanding career choices of men in elementary education**, *Journal of Education Research*, 85 (4), 246-53.

- GIFFIN, K. (2005). **A inserção dos homens nos estudos de gênero: contribuições de um sujeito histórico.** *Ciência & Saúde Coletiva*, 10(1), 47-57.
- GOOD, G. E. & SHERROD, N. B. (2001). The Psychology of Men and Masculinity: Research Status and Future Directions. In: Under, K. R. **Handbook Psychology of Women and gender.** New Jersey: John Wiley & Sons, 201-214.
- GROSSI, M. P. (2004). **Masculinidades: Uma Revisão Teórica.** *Antropologia. Primeira Mão (UFSC)*. 1-37.
- HAYWOOD, C. & MAC AN GHAILL, M. (1996). Schooling masculinities. In: Mac an Ghail (orgs), **Understanding masculinities: social relations and cultural arenas** (p.50-60). Buckingham, Philadelphia: Open University.
- KELLER, E. F. (2006). **Qual foi o impacto do feminismo na ciência?** *Cadernos Pagu*, 27, p. 13-34.
- KERGOAT, D.(1996). Relações sociais de sexo e divisão sexual do trabalho. In: Lopes, M. J. M.; Meyer, D. E.; Waldow, V. R. (orgs). **Gênero e Saúde.** Ed Artes médicas, Porto Alegre.
- KITZINGER, C. (2000). **Doing Feminist Conversation Analysis.** *Feminism & Psychology*, 10(2), 163-193.
- LEITÃO, H. A. L. (1999). **Diferenças sexuais no desenvolvimento da preocupação moral por outras pessoas: um estudo empírico da expressão de emoções morais em crianças.** *Psicologia: Reflexão e Crítica*.12 (1).
- LOPES, M. M. (2006). **Sobre convenções em torno de argumentos de autoridade.** *Cadernos Pagu*, 27, 35-61.
- LOURO, G. L. (1989). **Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher.** *Educação e Realidade*, Porto Alegre,14 (2), p.31-39.

- LOURO, G. L. (1995). **Gênero, história e educação: Construção e desconstrução.** Educação e Realidade. Porto Alegre, 20 (2), p.101-132.
- LOURO, G. L. (1997). **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RJ: Vozes.
- MEDRADO, B. (1998). Homens na arena do cuidado infantil: imagens veiculadas pela mídia. In: Arilha, M.; Unbehaum, S. G.; Medrado, B (orgs). **Homens e masculinidades: outras palavras** (p.145-159). Ed. 34 Ltda.
- MELLO, S.L. (1994). **Pensando o cotidiano em ciências sociais: identidade e trabalho.** Cadernos CERU, 2 (5), 23-31.
- MOSCOVICI, S. (2003). **Representações sociais: investigações em psicologia social / Serge Moscovici;** editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes.
- OLIVEIRA, M. K. (1995). **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento, um processo sócio-histórico.** Ed. Scipione, São Paulo.
- OLIVEIRA, P. P. (1998). **Discurso sobre masculinidade.** Estudos Feministas.1, 91-112.
- RIBEIRO, A. S. M. (2000). **Macho, adulto, branco, sempre no comando?** Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília – UNB, Brasília.
- RIDGEWAY, C.L. & Correl, S.J. (2004) **Unpacking the gender system. A theoretical perspective on gender beliefs and social relations.** *Gender & Society*, vol. 18, n. 4, pp. 510-531.
- SAFFIOTI, H. (1979). **A mulher na sociedade de Classes: Mito e realidade.** Petrópolis, Vozes.

- SARTORI, A. J. (2004). Origem dos estudos de gênero. In: Sartori, A. J & Britto, N. S (orgs). **Gênero na Educação: espaço para a diversidade** (p. 26-37). Florianópolis, SC. Ed. Genus.
- SCOTT, J. (1995). **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação & Realidade, 20 (2), 71-99.
- SEIFERT, K. (1983). **The achievement of care: men who teach young children** (Eric Document Reproduction Service n. ED 231 542).
- SILVA, M. M. A. (1999). **Masculinidades e Gênero: discurso sobre responsabilidade na reprodução**. Dissertação de Mestrado, PUC, São Paulo.
- SILVA, R. C. (1995). **A construção do masculino e do feminino na escola**. Coletânea de trabalhos desenvolvidos no VII Encontro de Orientação Sexual. Gráfica central da Unicamp, Campinas.
- SILVERSTEIN, M. (1985). Language and the Culture of Gender: At the Intersection of Structure, Usage, and Ideology. In E. Mertz & R.J. Parmentier (Orgs), **Semiotic mediation. Sociocultural and psychological perspectives**. Orlando, Flórida: Academic Press. 219- 259.
- SIQUEIRA, M. J. T. A (1997). **Constituição da identidade masculina: Alguns pontos para discussão**. Psicologia USP, 8 (1).
- SKELTON, C. (1991). **A study of the career perspectives of male teachers of young children**. United Kingdom, School of Educacion, University of New Castle Upon Tyne.
- SOBRAL, A. (2005). Ato/atividade e evento. In: Brait (org), **Bakhtin, conceitos- chave** (p.11-33). Ed. Contexto.

- STOKOE, E. H. (1998). **Talking about gender: the conversational construction of gender categories in academic discourse.** *Discourse & Society*, 9 (2), 217-240.
- TRINDADE, Z. A. (1993). **As representações sociais e o cotidiano: A questão da maternidade e da paternidade.** *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 9 (3), 535-546.
- VIANNA, C. (2002). Contribuições do conceito de gênero para a análise da feminização do magistério no Brasil. In: Campos, M. C. S. S.: Silva V. L. G. (orgs). **Feminização do magistério: Vestígios do passado que marcam o presente** (p.39-67). Bragança Paulista, Ed. USF.
- WESTWOOD, S. (1996). "Feckless fathers": masculinities and the British state. In: Mac an Ghail (orgs), **Understanding masculinities: social relations and cultural arenas** (p.21-34). Buckingham, Philadelphia: Open University.
- WILKINSON, S. (1999). **Focus groups: A feminist Method.** *Psychology of Women Quarterly*. Cambridge University. 3, 221-244.
- WILLIAMS, C.L. (1995). **Still a man's word: men who do "womens's work"**. Bekerley, University of California Press.

ANEXOS

TRANSCRIÇÃO DA FALA DOS SUJEITOS NOS GRUPOS FOCAIS

GRUPO FOCAL A Professores de 1ª a 4ª séries

P – Como vocês percebem a atuação do homem no magistério?

S1 – Eu acho assim, o homem no magistério, principalmente nas séries iniciais é uma figura, é um tipo humano bastante reduzido neste trabalho, acho que a tendência por vários motivos é que o homem migre para outra esfera de ensino, séries iniciais costumam ter pouca quantidade de homens, não sei se vocês concordam comigo?

S2 – Eu acho que é aquela velha questão. O homem é criado para dar subsistência à família, exatamente pela questão do magistério ser a maioria mulheres é uma questão histórica também, por ser uma área de feminização e os salários serem baixos, o homem quando vai escolher uma profissão, ele não quer o magistério porque ele pensa: o professor é uma classe desvalorizada e uma classe que ganha pouco, daí eu penso em ter minha casa ter meu carro ter sucesso profissional e na carreira de magistério isso não é vislumbrado, é uma realidade, eu tenho amigos que foram para a carreira privada e colocam dessa forma, eu fico impressionado porque ganha-se muito pouco, então você vai levar uma vida de economia, tudo contadinho, vai comprar uma casa vai ser mais difícil né? Então esta é uma das questões.

S1 – Mas ao mesmo tempo eu vejo que nas outras esferas do magistério se você for pensar no magistério numa esfera mais superior a partir do nível médio até o magistério de graduação, isto vai mudando, chega a um determinado momento em que você tem uma presença masculina mais forte nestas outras esferas do ensino, talvez até porque quando você chega nestes degraus você tem uma ascensão salarial um pouco maior, cai até no quesito que o “S2” acabou de falar. Então de certa forma o magistério começa com uma camada predominante feminina e depois me parece que os homens vão se colocando dentro do magistério numa esfera mais superior.

S2 – Eu também acho que uma pessoa quando faz faculdade, uma..., por exemplo um professor de física, de química, ele está professor, mas a partir do momento que pintar um lugar para ele desenvolver um trabalho acho que..., eu tenho um amigo que é professor de química, ele falou que não dá mais para ser professor: “eu vou realmente buscar outras coisas”, eu acho que a questão da valorização e a questão salarial realmente são coisas que sofrem influências no magistério do homem

S3 – Na perspectiva da comunidade ela foi educada para que os filhos tivessem professoras e não professores tanto é que agente percebe, eu pelo menos percebo no primeiro dia de aula que para alguns pais que estão chegando na escola é quase um choque quando ele dá de cara, “há não é professora é professor”, se agente bem analisar no nosso próprio contexto familiar, você imagina que o professor das séries iniciais vai ser professora e não professor e existe um contexto histórico, porque esta profissão era uma das poucas profissões em que a mulher tinha acesso sem discriminação, então você pega o magistério nos últimos 80 anos, você vê que naquela época a mulher não poderia estar trabalhando, no geral não era bem aceito, a não ser a função de professora que era como que algo nato da mulher, o cuidar da criança, não só a questão da educação, mas muito ligado ao cuidar, ao

materno, então, hoje isto vem mudando, mas faltaria ainda muito, a gente precisaria muito tempo para estar colocando a questão do homem como algo natural, o pai, ele realmente não espera muito que seja um professor que atue numa primeira série, numa segunda série.

S2 – O pai questiona involuntariamente assim até a faculdade, se o professor de 1ª série vai ser capaz de alfabetizar.

P – *Nas séries iniciais a competência do professor é questionada?*

S1 – De certa forma eu acho que não, é só a comunidade que..., no meio mesmo eu acho existe a princípio uma rejeição, uma insegurança dos colegas mesmo em relação a isto, entendeu? Acredita-se inclusive que é necessário ter uma delicadeza maior para se trabalhar nestas séries, eu também, só completando, não sei se, completando ou discordando, eu não sei se esta realidade, se é preciso, se ela tem que mudar, se a comunidade tem que tomar consciência que é preciso ter mais homens, acho que é um caminho natural, o que eu acho é que a presença do homem nessas..., aí tem o lado positivo, quando se tem um homem trabalhando nas séries iniciais, você falou de magistério mas a gente está enfocando as séries iniciais, então as séries iniciais em algum momento a gente consegue contribuir com mulherada, porque tem algumas coisas que tomam outras formas, a partir de algumas experiências que a gente passa, algumas reações que a gente tem parece que de alguma forma influencia, muda um pouco o foco, elas tomam um outro rumo, não o que é certo e que é errado, uma atitude que pode ser vista por um outro caminho, quando você tem a reação do homem diferente do que as mulheres produzem normalmente, entendeu? A gente pega delas, mas ao mesmo tempo a gente joga algumas coisas que acha que poderia ser diferente né?

S4 – Eu vejo assim com tranqüilidade, é bem verdade que ele era tipicamente um mercado feminino, mas é um mercado que agora, atualmente, esta questão dos homens estarem nas séries iniciais está em ascensão, tá crescendo cada vez mais, a gente já vê cada vez mais homens do que via antes e a presença masculina na sala de aula, ao meu ver, eu que sou pai, exerce querendo ou não uma função paternalista dentro de sala de aula, o que modifica um pouco, da ação da professora para a ação do professor na sala de aula, sabe, eu vejo assim desta forma, eu vejo com tranqüilidade sabe, tanto a mulher pode trabalhar num mercado que era tipicamente masculino, como o homem pode trabalhar hoje num mercado que era tipicamente feminino, devido à globalização do mercado de trabalho.

S1 – Mas ao mesmo tempo “S4”, você não acha que justamente o que acabou de falar não recai no que o “S2” falou, se tem este mercado que está aumentando, se tem esta presença é porque o salário aqui no Distrito Federal deu uma melhorada, cai justamente no que ele falou, o cara que de repente vislumbrava uma outra possibilidade, aí ele por acaso, ou porque quis, fez magistério resolveu encarar aquela situação de fato e de direito, porque agora não é o ideal, mas o salário tem um peso maior, dá para você se equilibrar mais nele. Quanto à reação dos professores eu acho que tem, mas depois que você entra é tranqüilo, o caminho é mais tranqüilo, mas inicialmente tem um choque mesmo.

S3 – Eu aqui nesta escola fui o primeiro professor masculino que atuou aqui que eu me recorde, ainda em 93, como contrato, depois como efetivo, só depois que a gente teve a presença de outros professores ou mesmo funcionários homens. Até mesmo secretaria e cantina eram funções exercidas só por mulheres, depois a gente passou a ter um secretário, passou a ter um cantineiro, depois passou a ter outros professores. E assim no começo havia uma rejeição da própria categoria, ou seja, amplamente feminina, você ouvia os comentários: “será que dá conta de trabalhar?” e aí, não é pelo fato de estar trabalhando, é

por ser homem, e isso a gente ainda vê quando vai para uma escola e pega umas professoras que nunca tiveram a oportunidade de trabalhar com professores, e aí sempre surge aquelas questões: “será que dá conta? Alfabetiza direito?” e pergunta mesmo, não tem muito tempo, no caminho para o noturno. E nesta questão de você estar com a alfabetização, surge sempre a pergunta: “você gosta?” a gente vê que na verdade a pessoa quer é ver se você tem habilidade, se esse negócio é coisa para homem também estar trabalhando.

P – Tem alguma diferença de atuação em relação ao professor e a professora, vocês percebem alguma diferença na atuação como profissional?

S3 – Eu não vejo diferença por causa do gênero, eu acho... pode existir porque ninguém trabalha igual, até porque é um trabalho... ser professor é um trabalho coletivo e ao mesmo tempo individual do seu desempenho em sala de aula, então neste sentido um trabalho é diferente do outro não pelo gênero, mas pelo estilo, pela formação, até mesmo pelos valores que cada um agrega na sua formação, mas que há uma diferença por ser homem por ser mulher, não. Existe aquilo que é natural, por exemplo, a mulher professora costuma ser mesmo mais carinhosa com as crianças menores do que o homem seria. Eu já tiro assim por mim, que quando pego o pré ou 1ª série no primeiro bimestre eu procuro estar me corrigindo, controlando o tom de voz, para não estar assustando, porque naturalmente a voz masculina é uma voz mais alta, as vezes mais rouca, e isto para a criança pequena de 6, 7 anos pode assustar um pouco, então é uma coisa que eu faço correção, mais neste sentido, mas depois com o tempo você vai numa rotina que seria normal, você dá uma bronca mais forte, agente sabe que a voz é mais alta mesmo né?

S1 – Eu acho que tudo bem, você tocou aí numa coisa da... de como você foi educado, do acúmulo cultural que a gente tem, isso influencia, mas está presente neste acúmulo cultural a questão do gênero sim, eu acho, então, que até pela forma como agente foi educado, as minhas reações tem a ver com o gênero em relação ao tratamento do aluno, o fato de eu masculino estar ali, as minhas reações a várias coisas, a minha visão em relação a uma série de coisas de como agir, acaba sendo diferente, por... mesmo pelo que você falou, o jeito de eu agir com uma criança mesmo que carinhosamente, eu acho que é diferente. Ultimamente eu tenho feito os meus trabalhos, bem próximo a duas professoras, a “M” e a professora “N”, quando chego para coordenar vou para a sala delas, mas quando eu chego na minha sala aproveito essas idéias, tem a questão de você querer fazer diferente imprimir a sua marca, mas ao mesmo tempo tem algumas reações que pela questão do gênero a gente acaba reagindo de outra forma, achando que é interessante assim ou assado, eu acho que a questão do gênero é forte sim.

S2 – Eu acho que a questão do gênero está muito presente nisso, na relação do professor com o aluno, por exemplo, eu, eu acho que esta questão da entonação da voz, que o “S3” colocou aí, eu tenho um problema maior numa particularidade minha, é a minha voz ser alta é minha voz ser alta né?, então, todos os anos eu me deparo com situações, não é só 1, 2, 3 alunos que os pais vêm conversar comigo falando assim: “ meu filho, minha filha está com medo de perguntar as coisas para você , de conversar com você” exatamente por a criança estar dando prosseguimento àquela visualização de que o magistério concorda com o feminino, concorda com a mulher e ele estranha né..., quando chega na 4ª série ou na 3ª série que depara com um professor homem, tem criança que estranha, e aí aquele estranhamento dela cria uma situação que é capaz de influenciar negativamente no rendimento delas, já outras crianças, igual mães já me falaram que ah!, a criança não tem figura do pai em casa, não tem figura masculina para a criança, já outras crianças melhoram

o rendimento, eu não sei se quando é a questão feminina acontece este mesmo fenômeno, mas particularmente comigo, e eu que com os colegas acontece da mesma forma. A questão de a gente ser professor homem, e também tem esta questão, a gente vai pegando experiência, a gente vai ter que arrumar formas de saber que esta é uma situação de perceber quais são aqueles alunos que estão muito quietinhos, muito constrangidos, que não conversa com a gente por a gente ser homem, porque aqueles que deslancham que têm um melhoramento, aqueles ali é uma situação que é tranqüila, a preocupação é com aqueles que têm uma decaída, tem uma situação de se sentirem constrangidos de ter professor homem, porque até então, só foi mulher, só foi mulher, só foi mulher, agora é um homem que fala alto, que grita, que dá bronca, aí então realmente tem este problema.

S4 – Eu também penso assim que esta diferença, que eu pude perceber bem desde o início da minha carreira, que realmente o timbre de voz do professor atrapalha um pouco, a altura do que a gente fala atrapalha, e a gente tem que estar buscando formas alternativas para isso, e uma das formas alternativas que eu encontrei para isso foi me basear no trabalho do professor “S3”, e da professora “M” que foi realmente estar trabalhando a educação lúdica com a criança, porque vi que através dos jogos, da brincadeira eu poderia alcançar um objetivo muito maior com eles do que se eu ficasse exercendo aquela função paternalista com eles de ficar falando alto, de ficar falando sério, de ficar gritando com as crianças, que estes fatores que realmente assustam as crianças principalmente nas duas primeiras séries iniciais.

P – Você acha que isto acontece por quê? Eles estão esperando por uma figura feminina?

S4 – Exatamente, eu acho que isto acontece ainda muito hoje, de eles estarem esperando uma figura feminina, a professora, e os próprios pais, a maior barreira que a gente tem ainda hoje em dia é que eles pensam assim: “ah! Eu queria que o meu filho, a minha filha estudasse com uma professora”, isso no começo do ano, mas isto é uma barreira, um obstáculo que eles mesmos vencem. No final do ano a gente vê quando chega no final do ano; “Puxa vida como foi bom estudar com você”. Eu já tive aluno do professor “S3”, do professor “S1”, que os pais chegaram para mim e falaram: “eu achei muito bom no ano passado ter sido o professor “S1” e este ano ser você o professor do meu filho, porque o meu filho se dá muito melhor com professor do que com professora”, não desfazendo do trabalho das professoras é claro, mas mostra que a gente é tão capaz de fazer o trabalho quanto as professoras também, e que a gente pode não agradar a princípio por causa desta rejeição normal, mas no final do ano a gente vê um quadro totalmente contrário do que a gente viu o início.

S1 - Eu acho até que é no primeiro mês, depois do primeiro mês, depois que você..., eu acho que não choca só 1ª e 2ª séries, eu acho que até a 4ª série ainda tem, mas depois que a gente fica, dei aula na 2ª série ano passado, este ano, e a partir do 2º mês aqueles pais que tinham algum... eles já percebem que a coisa flui tranqüilamente, é diferente mas flui tranqüilamente, a criança consegue sair-se neste campo.

P – E em relação ao conhecimento do professor e da professora, vocês acham que tem uma área mais apropriada ao professor ou à professora?

S1 – Eu não sei se tem uma área mais apropriada, eu acho que mais apropriado eu não sei se tem, tudo pode ser apropriado, agora eu particularmente, nos campos das manipulações artísticas quando tem que criar alguma coisa, confeccionar alguma coisa, e aí eu não posso dizer nem se é por causa do gênero, talvez seja por uma dificuldade individual, então as

coisas artísticas eu sempre recorro às minhas colegas [professoras], eu tenho as ideias, eu penso nas ideias, mas eu procuro sempre alguém que tenha... e geralmente são as meninas [professoras] que eu acho que tem uma delicadeza, é este aspecto da delicadeza para determinadas coisas que eu vou muito próximo das meninas [professoras] para me dar uma força.

S3 – Esta questão, eu vejo mais como uma questão de dom, o “S4” tem muita habilidade na parte artística, de desenho, de pintura, então assim, é mais nesta questão do dom, que tanto você tem, tem pessoas que tem expressão artística para pintura para desenho para desenvolver este tipo de habilidade com os alunos inclusive do mais que outras, então ocorre também no gênero masculino, e aí entra a questão da coletividade do trabalho da escola, quando a gente não dá conta recorre a um colega não por ser professora, mas sim por ser profissional da área, devido a necessidade até daquela área, assim como as vezes a gente que tem professoras que procuram a gente para determinadas habilidades que até outras também fazem, mais para você estar próximo da série, está pedindo a você, mas poderia estar pedindo a outro também, então é mais uma questão... cada um tem um dom, uma habilidade maior para uma determinada área, e nesta questão de desempenho não vejo diferença mesmo entre o homem e a mulher, em termo de desempenho para mim, serve o que é natural para o profissional da área, então para você ser professor exige-se uma determinada formação, a formação ela é igual para todos, se você faz a escola normal, é um curso regular para todos, se você faz um curso de pedagogia você tem mulheres e homens participando, então a formação é a mesma, o desempenho em sala de aula eu não vejo muita diferença, há diferença mas em termos de um ser mais habilidoso na carreira que escolheu, mas isto você tem em qualquer carreira.

P – Em relação às disciplinas (português, matemática), tem alguma diferença entre o professor e a professora?

S3 – Português e matemática se a gente for ver assim, parte para as áreas específicas, tem um grande numero de professor trabalhando com matemática e na parte de português um numero maior de professoras, se a gente pegar o próprio histórico das séries do ensino médio tem mais professora que professor trabalhando português, e em matemática você esbarra mais com professor do que com professora, agora em termos de 1ª a 4ª séries, acho que isto é do gosto e da necessidade da série. Por exemplo, eu trabalho mais com português nas séries iniciais, do pré a 2ª série eu trabalho mais com português por causa do processo de alfabetização em si, tudo é integrado, mas a ênfase acaba sendo em português, mas quando eu trabalho na 3ª e 4ª séries, que já atuei com 3ª e 4ª séries, aí a dosagem é de acordo com o conteúdo, não existe uma preferência por causa do gênero, né... que seria a questão, eu não faço uma escolha para uma questão de gênero, ou sinto que há tendência por causa do gênero.

S1- Eu não acho que seja por causa do gênero não, mas tem alguns exemplos que talvez a gente possa mensurar, quando eu depois que terminei o magistério, naturalmente meu caminho seria a matemática, mas por uma outra coisa eu fiz letras, e na minha turma lá no ensino superior, 80% eram mulheres e na turma de matemática, onde eu tinha vários colegas, 70% eram homens, agora eu to desenvolvendo um trabalho de educação matemática de pesquisa, e eu percebo, e estou conversando com os professores aqui nesta escola e em algumas outras escolas, as professoras tendem... o que eu tenho percebido até o momento é que as professoras priorizam o trabalho com a língua, eu tenho percebido que as professoras priorizam muito e aí não só nas séries iniciais, enquanto a gente trabalha

avançando para que também exista uma alfabetização matemática e ela não existe, ela existe menos do que seria necessário, seria importante talvez, ainda não cheguei a uma conclusão, talvez neste sentido caia na questão de gênero, nesta priorização para a questão da alfabetização, para a alfabetização na língua materna e deixe um pouco as questões de alfabetização matemática, um pouco de lado, muito pela formação e também acho que por esta questão de gênero, sempre ter um pouco de receio da mulher com a matemática.

S2 – Eu acho importante ressaltar, o ensino do magistério das escolas normais, eles são pensados, são organizados, para aquele ensino, seja um ensino para que aquela pessoa seja professora, então eu acho que esta preocupação com a língua venha realmente da escola normal, do curso normal mesmo, a matemática que eles colocam lá é aquela matemática básica, diferente por exemplo, eu fiz um outro segundo grau, eu sou técnico agropecuário, enquanto que o curso que eu fiz tinha toda, preocupação, não somente focando a questão da língua, mas questões de todas as áreas mesmo, tinha colegas que faziam normal que aquilo que chamava mais atenção era realmente a parte da matemática mesmo.

S1 – A matemática normal é pífia

S2 – Prepara o professor para que ele pudesse...

S1 – Mas eu acho inclusive, só um momentinho aqui... eu acho que além de ter um pouco conteúdo de matemática, a didática da matemática, o ensinar matemática, o fazer matemática para o professor no curso de magistério, no curso normal, ele é pequeno, não se instrui o professor a ensinar matemática.

P – Por que?

S1 – Aí eu não tenho resposta, porque não fui a fundo nesta questão.

S2 – Eu acho que a pessoa por exemplo, a pessoa tem mais segurança de ensinar aquilo que ela sabe que gosta, entendeu? A professora, não vou falar nem de gênero, o professor, pode ser homem pode ser mulher, ele vai sempre puxar mais para aquilo que ele tem facilidade, por exemplo, eu já fui... nas coordenações que a gente faz, eu já fui chamado atenção, “olha você está indo demais na questão da ciência, você tem que cuidar do ensino de português”, a gente sabe que na 3ª, 4ª séries a gente tem aquela preocupação com o conteúdo, porque o menino vai embora para a 5ª série, se não for bem preparado vai ter toda aquela problemática de não dar continuidade, então realmente você percebe que pode acontecer da pessoa puxar mais aquilo pelo gosto dela, é como se fosse assim, involuntário, eu particularmente de vez em quando faço isso, por isso que é bom coordenar junto com os outros colegas, porque eles falam: “onde é que você está?”, e em português o que que você já deu?, como que está a sua sala?” aí você toma por base a outra sala, pra ver onde é que você precisa melhorar.

S4 – Depende muito da série em que eu estou, se eu estou na 1ª ou 2ª série automaticamente eu priorizo mais o português, embora eu trabalhe matemática e conhecimentos gerais, eu priorize mais o português, porque é colocado mais diretamente para me dar base para a alfabetização, mas agora já quando eu estou na 3ª ou 4ª séries eu já procuro equilibrar os dois, não esqueço a matemática porque eu acho assim, que nas 4 primeiras séries, o menino precisa sair daqui pelo menos sabendo as 4 operações básicas, porque eu vejo assim, se ele souber pelo menos as 4 operações básicas ele vai ter condições de fazer qualquer coisa e com certeza a outras séries não terão nenhuma reclamação da gente, sabe eu penso desta forma, eu procuro quando estou nas primeiras séries iniciais, eu procuro priorizar automaticamente português, embora eu... as sensações que o “S2” está colocando aqui também: “Olha você está trabalhando demais português, vamos trabalhar

matemática”, mas eu acho que o conhecimento lógico matemático muito mais fácil dos meninos pegarem na 1ª série do que português, então eu priorizo realmente a questão da alfabetização, quando estou na 3ª e 4ª séries procuro distribuir bem isto aí, português, matemática, conhecimentos gerais e ciências, trabalho um pouco e cada um.

S3 – A carga na formação do professor na parte da matemática, a didática da matemática no curso normal, a parte de didática no curso de pedagogia, ela é menor sim que a didática da linguagem, é uma estrutura de ensino na verdade, é igual, por exemplo, se fala muito, mas no Brasil não existe um método de alfabetização para a leitura no Brasil, se pegarmos os autores por aí, Paulo Freire, se pega Emília Ferrero, se pegar todos esses autores, toda esta didática é voltada para, toda pesquisa esta voltada para o ensino da língua escrita e não da língua falada ou da leitura em si, você não tem, é uma característica da América Latina, inclusive se você pegar as línguas dos ingleses, geralmente eles aprendem a ler primeiro e escrever depois, nós fazemos o contrário, não temos uma metodologia, não existe uma metodologia, pelo menos amplamente divulgada em ensino e pesquisa para leitura, e aí o que que acontece, a matemática acabou nisto vindo muito mesmo depois, porque a gente ficou com uma didática para escrita, uma metodologia para escrita com uma preocupação para leitura e em um terceiro plano é que vem a matemática, não que não haja, a gente pode citar aí projetos bons da UNB na educação da matemática, mas acaba ficando sempre na sala de aula em terceiro plano, e o que ocorre é isto que o “S1” falou, quando a gente percebe assim no meio do ano, entre aspas, que a gente está em defasagem em matemática, por causa desta prioridade da língua portuguesa.

S2 – Só lembrando também, até os próprios pais quando a criança entra na escola qual a prioridade que o pai quer, qual é o desejo, qual é o momento que tanto o pai espera, “ meu filho já está, ou meu filho já está lendo”.

P – Em relação à aprendizagem da criança há alguma diferença assim, de rendimento, de desempenho, dos meninos e das meninas?

S1 – Em alguns momentos sim, em alguns momentos não, eu acho que o desempenho é característico de cada um e da idéia que cada um tem daquilo que está sendo passado.

S2 – E também é uma questão familiar, tem família que tem interesse, que acompanha, não é porque é pública que os pais não estão, eles acompanham eles têm interesse em saber como é que está a vida escolar do filho, entendeu? Se tem dever todo dia, acho que isto aí vai mais a questão, primeiro da própria pessoa, eu falo mais da criança, se a criança não quer realmente estudar, tem que se tentar convencer, primeiro tem que ter uma conscientização que o ensino é importante, agora a outra questão é a família, são três fatores, o professor, o trabalho que ele vai desempenhar, a sensibilidade que ele vai ter de perceber aquela criança, a criança, não sei se a ordem é esta, qual o fator mais importante, e a família, sem uma dessas trinca, vamos dizer assim, está falhando, a aprendizagem da criança...

S3 – Existe um estudo de um pesquisador eu não me lembro o nome dele, em que ele coloca, ele é drástico, ele coloca assim, que os meninos deveriam iniciar a alfabetização um ano depois que o tempo das meninas, então se as meninas são alfabetizadas aos 7 anos, os meninos deveriam ser alfabetizados aos 8 anos, em função de questões motoras, espacial, porque o desenvolvimento físico é mais lento, por outro lado, aqui a gente tem entre autores que abominam este tipo de conceito de que a criança precisa estar preparada, fazendo este tipo de prontidão motor para depois estar passando pelo processo de alfabetização, agora que da para a gente perceber assim no geral, e eu percebo assim, se a gente pegar metade

menino, menina você tem uma facilidade maior no início das meninas, mas depois os meninos alcançam.

S1 – Mas isto é muito mais pelo desenvolvimento da criança, sabe-se que as meninas amadurecem mais rápido em determinadas coisas e os homens em outras, eu não tenho exatamente... o segredo, mas eu acredito que mais pela estrutura de desenvolvimento de cada um dos gêneros, eu percebo o seguinte assim, no ensino de matemática que é uma área... dependendo da forma que você exponha... por que que eu estou falando isto? Porque historicamente se diz que o homem é mais matemático que a mulher, historicamente é o que se prega, culturalmente na sociedade, não vejo..., acho que muito mais é como ela é tratada, a forma como é tratado este conteúdo aquela disciplina que você está passando.

S3 – Talvez mais para frente no desenvolvimento humano por volta dos 16, 14 anos, na adolescência, a gente não tem certeza se uma diferença maior no desempenho de meninos e meninas, agora neste processo de alfabetização da pré-escola à 4ª série, não dá para ver com muita clareza diferenças entre meninos e meninas não, agora teria que tentar avaliar esta pesquisa americana que coloca...

S1 - Você tem meninas que organizam melhor que meninos, no quesito organização do trabalho escolar, e aí neste ponto eu vejo por uma questão histórica, você vê nitidamente que as meninas servem..., você vê uns meninos que chegam a perfeição feminina, se é que a gente pode dizer assim, mas no quesito organização, mas geralmente as meninas se organizam mais, são mais organizadas.

S4 – Eu vejo mais nítido assim, a gente vê que a responsabilidade das meninas com o trabalho escolar é muito maior que os meninos, de responsabilidade de zelo para material escolar, de objetos que estão sendo guardados, os meninos são mais desligados, é um ou outro que realmente faz assim, mas a maioria são meninas.

S2 – Agora se eu for pegar os meus melhores alunos, no geral assim, a grande maioria são homens. É aquela questão realmente, tem alguns pontos que as meninas se sobressaem, mas é aquela questão, sempre tem as exceções, é igual você falou, a quantidade, o número de homens que tem a organização que as mulheres têm em relação ao discurso é maior, mas existe este número, eu acho assim, o homem apesar daquela bagunça dele, daquela letra feia, aquele caderno feio, o homem consegue sim se sobressair, agora na minha opinião, a produção de texto da mulher, a produção textual da mulher eu acho que é melhor que a produção do homem, eu acho até que nós estamos chegando até num consenso aí que a mulher por parte da língua se sobressai melhor, não sei se pelo desenvolvimento físico, psicológico, emocional, da pessoa mesmo, eu não sei, agora em relação à matemática o homem se sai muito melhor que as mulheres

S1 - Eu não penso assim, eu acho que as impressões da língua, as impressões que a criança vive e coloca no papel em relação a língua, em relação às produções tem muito mais a ver com as percepções que tem, eu não caracterizo como melhor, ou como pior, também não acho por..., quando eu falei que as meninas são mais organizadas eu não acho que este fator é preponderante para a aprendizagem não, eu acho que a organização é importante, mas não significa que a gente tem que tentar imprimir isto em todos eles, meninos e meninas, há casos em que um menino menos organizado se sobressai na sala, efetivamente a organização é importante, mas ela não é um fator crucial para o aprendizado, o menino vai aprender mais porque o caderno dele está lá todo... isso não. Agora as meninas têm essa beleza estética mais... que dá pra ver melhor do que dos meninos, em muitos casos, têm exceções, mas em muitos casos é assim.

S2 – Talvez seja uma forma que elas desenvolveram, vamos dizer assim, para facilitar o aprendizado delas, sabe que uma coisa organizada...

S1 – É cultural né...

GRUPO FOCAL B
Professores de 5ª a 8ª séries

P – Como vocês vêem a atuação do homem no magistério?

S5 – Eu acho que poderia ser mais marcante, poderia ser mais marcante, acho também que alguns fatores são determinantes para que o homem seja presença minoritária na sala de aula. Fatores por exemplo: salário, normalmente devido à estrutura familiar, ainda, ainda na estruturação da família em que o homem é o cabeça do casal, é a ele que estão afeitos os gastos e a manutenção da casa. A gente sabe que o magistério não proporciona ganhos que possam permitir uma..., uma vida confortável, então, daí o homem se ausentar e procurar atividades que lhe rendam mais, este é um dos fatores.

S7 – É uma questão econômica né, que pesa muito na carreira do magistério masculino.

S8 – É o orçamento familiar, por isso que há esta evasão escolar do sexo masculino no magistério.

S6 - Eu vejo que até mesmo quando o aluno sai do ensino fundamental e vai procurar o ensino médio, antigamente havia os cursos técnicos né. Eletrônica, mecânica e o magistério sempre a meninada [mulheres], no caso as meninas, elas procuravam o magistério, é um ou outro homem que tem a intenção de fazer... de ser um professor de 1ª a 4ª série, realmente de trabalhar com esta faixa etária de crianças de 4, 5, 6, 7, 8 anos, é... agora tanto que no ensino médio essa proporção vai aumentando, porque de repente o camarada acaba fazendo um curso de física, química, biologia, educação física, são cursos em que a área de pesquisa é muito complicada aqui no Brasil, então a única opção que resta para este tipo de profissional é justamente o magistério.

S7 – Eu vejo também que o professor tem muita dificuldade para trabalhar como alfabetizador.

P – Por que?

S7 – Não sei, não sei se falta habilidade.

S8 - Acho que é uma questão até cultural.

S7 – Cultural...

S5 – Eu também acredito que sim.

S7 – O homem tem dificuldade para falar como..., lá em casa mesmo, a minha esposa é formada em magistério, no momento os meninos estão estudando nas fases iniciais, ensino fundamental fases iniciais. Eu não tenho habilidade nenhuma para ficar ali sentado, ajudando, ela é que está cuidando desta parte. Eu falei: quando chegar no ensino médio, aí minha contribuição pode ser maior, mas hoje, ela é quem mais ajuda. Eu vejo que falta habilidade.

S8 – Eu acho que é uma questão cultural e de repente houve um direcionamento para o lado, por exemplo, de 1ª a 4ª, por isso que existem só professoras ali né! Atuando.

P – Por que houve isso?

S8 – Cultural, é como se fosse uma certa convenção.

S5 – “S8” eu fiz o chamado curso pedagógico na época, e eram 18 meninas e 5, 6 homens, e eu me lembro que foram remanejados alguns dos homens, foram remanejados de turmas iniciais para turmas mais avançadas, diante da dificuldade de fazer alfabetização, de lidar com séries iniciais. Felizmente eu não sofri este problema porque de repente eu descobri que poderia ser professor, então vesti a camisa, como se diz, mas eu reconheço que foi

difícil na época, dos 5 homens apenas eu fiquei com a área de alfabetização, os outros todos migraram para 3^a, 4^a séries.

S8 – Acho que a estrutura também que de repente montaram, eu acho que esta abrangência do sexo feminino, para 1^a a 4^a série deve ter havido algum fator, a gente colocou cultural aqui, uma abrangência maior do sexo feminino para 1^a a 4^a, agora deveria ser estudado isto aí.

S5 – Eu começo a pensar, não sei, eu não to apoiado em pesquisa, mas será que isto não vem do nosso modelo rural, as fazendas é..., as filhas dos fazendeiros que saiu para estudar e que voltou, de repente, e ela ficava encarregada, e este modelo foi pouco a pouco sendo exportado para as cidades. É uma teoria que eu tenho..., eu só posso explicar desse jeito, só posso explicar desse jeito. A professorinha que saiu, filha do fazendeiro que saiu para estudar na cidade e voltou, e como o Brasil na sua origem é rural né? Talvez venha daí. É uma das possibilidades a ser explorada.

S7 – Você que fez magistério, qual a diferença pedagógica, por que o homem procura pouco o magistério?

S5 – Na minha época era a única opção da cidade, entendeu? Na minha época era a única opção da cidade. Fizemos o chamado curso ginásial que era da 1^a à 4^a série, e depois vinha o..., hoje, ensino médio, então como na cidade não havia, tinha o curso pedagógico, porque tinha necessidade de professores, aí foi formado este curso pedagógico então...

S8 - Eu acho que era mais deixado na mão da mulher o fator educação, o inicial da educação, e o homem teria que correr atrás para poder ter o sustento, então deixava né..., tanto na família..., isso aí induziu a mulher a... trabalhar nessa faixa etária.

P – Vocês acham que existe alguma relação entre a competência do homem e da mulher no magistério?

S5 – Nenhuma, não acho que exista, ambos são competentes quando se dispõem a isso, tem o professor e tem o professor. Aquele que é competente, aquele que não tem, que não tem..., digamos assim..., o compromisso com a educação, mas que é ético e por isso ele trabalha educação como um fim, e aquele professor que age, como todos estão cansados de ouvir dizer..., o professor que chega e diz: “olha o meu salário no fim do mês tá na minha conta, vocês façam o que quiserem”. Eu acho isso um absurdo, eu acho um absurdo.

S7 – Eu conheço vários professores alfabetizadores que são excelentes, já trabalhei com Escola Classe, na rede aqui de Samambaia, tem o J. que é ali da 415, tem um professor que trabalhou comigo lá na Ceilândia também, que são excelentes professores alfabetizadores.

S6 – No meu caso específico eu lembro que quando eu entrei na faculdade que eu comecei a fazer o curso, a minha intenção era trabalhar na área de pesquisa, fiz química e biologia, e aí depois no meio do curso eu me lembro que no caso aqui de Brasília houve uma necessidade de professores, então a Regional foi lá, no caso, na Católica, e convidou os universitários a participar, e aí boa parte dos colegas começaram a dar aula a partir daí, e eu achei interessante, na época não me passava pela cabeça vir a ser professor, pensava em trabalhar na área de pesquisa e tal, de repente fazer um mestrado e aí sim dar aula a respeito. Formei e desde então nunca parei de dar aula, então eu venho trabalhando. Eu sou formado e acredito que todo mundo aqui é formado para dar aula de 5^a a 8^a série e ensino médio, quem fez formação, quem fez formação fora a questão do S5. do magistério mesmo ali das séries iniciais.

S8 – Da área específica né?

S7 – Licenciatura né? Curso de licenciatura, eu mesmo fiz licenciatura plena em geografia no CEUB, sou habilitado só para lecionar o ensino básico, o chamado ensino fundamental mais o ensino médio.

P – De 5ª a 8ª?

S7 – De 5ª a 8ª e ensino médio, que hoje é chamada de educação básica.

S8 - Eu acho que ambos os sexos têm a competência para conseguir os objetivos propostos, porque na minha... na minha área de atuação eu já trabalhei desde os pequinininhos 6 anos, 5 anos até..., então nunca tive problema nenhum não.

P – *Vocês falaram que talvez a mulher tivesse mais habilidade para trabalhar nas séries iniciais. Existe alguma área de atuação em que a mulher tem mais competência que o homem, ou que o homem tem mais, se sai melhor que a mulher em alguma área? Área específica mesmo.*

S6 – Eu vejo assim, as professoras tem uma maior habilidade e parte lúdica, de repente fazer um cartaz.

S8 – Dinâmica.

S6 – Dinâmica, dinâmica e tal, agora, por exemplo, em relação ao próprio controle da sala com os aluno e tal, para conseguir dar uma aula mais tranqüila, me parece que os meninos ficam..., com os professores eles acabam respeitando mais, não por medo mas, eu acho que...

S8 – Questão da disciplina né?

S6 – É eu acho que é questão da disciplina.

S8 – O fator sentimental é jogado, porque o sexo feminino, ele é mais... o que? Ele é mais suscetível a mudanças comportamentais.

S5 – A figura da mãe você diria?

S8 – É justamente, a sensibilidade no sexo feminino, os sentimentos são mais..., é como é que se fala?

S5 – Estão mais a flor da pele.

S8 - A flor da pele, já nós já somos mais..., justamente, por ter que correr atrás do ganha pão aí, agente fica mais..., menos suscetível né!

S7 – Por isso mesmo que na alfabetização a maioria são mulheres, por causa disso, o menino..., você ta alfabetizando uma criança ali, ta na educação infantil...

S8 – Não pode ser grosseiro.

S7 - ... o menino começa a chorar ali, homem não tem muita habilidade para lidar com aquilo, a questão mais é esta.

S8 – Eu acho que o comportamento nosso nesse momento não seria tão... tão correto vamos supor, não sei também até que ponto né!

S5 – Apropriado.

S7 – Ali é mais maternal né!

S8 – É uma coisa que já vem dentro né!

S6 - Eu acho que o professor acaba sendo mais racional com relação ao trabalho, a aula, o que que tem que passar e tal, e... acaba ficando mais centrado na disciplina e tal né! Já a mulher ela acaba é... se envolvendo com a área sentimental do aluno, com as questões do dia a dia daquele aluno e tal. Eu acho que esta é a grande diferença né! Acho que é por aí.

S5 – É, mas nada disso, nada disso é determinado na hora em que se examina a questão da presença, da maior presença da mulher na sala de aula né! Os fatores são outros.

P – E quais são?

S5 – É como eu já disse, a questão da subsistência.

S8 - Salarial.

S5 – Salarial.

S8 – Econômica.

S5 – Exatamente, econômica.

P – Em relação á aprendizagem dos alunos, entre meninos e meninas tem alguma diferenciação em relação á aprendizagem, os meninos aprendem melhor em uma área, as meninas se destacam em outra, vocês percebem alguma diferença?

S8 – Eu acho que isto tem a ver com o grau de exigência do professor, da pessoa que está ali.

S5 - Mas tem também uma outra história, me desculpe, é a questão da inclinação, por exemplo, se me botarem numa aula de matemática com qualquer menino desses aí, dentro de um mês eu estou completamente desmoralizado pela sala na minha frente, agora se me botarem numa aula de línguas estrangeiras com qualquer outro, pode ter certeza que eu vou estar muito bem, então é uma questão de inclinação né!

S6 – Agora eu vejo assim, com relação às séries iniciais, em relação à inclinação, é claro que um aluno ou outro tem uma habilidade maior em uma tal disciplina, mas como é conhecimento básico, eu não vejo o porquê de um menino ter uma deficiência em tal matéria, a não ser que esse aluno não seja bem acompanhado, e quando eu falo bem acompanhado não só por conta da escola, dos professores e tal, eu acho que é aí que vem o lado da família né..., a família tem que estar presente, presente dentro da vida acadêmica daquele aluno, e acompanha-lo e poder perceber qual a área que ele tem maior vocação, qual a área, a disciplina que ele tem uma maior deficiência, e aí trabalhar com este aluno, porque aqui a gente acaba não observando né...! Dentro da rede, a maioria das famílias acabam colocando os filhos ali na escola e deixam por conta específica do professor, e aí como são várias turmas, vários alunos, acaba não tendo este tempo para que a gente possa observar melhor a deficiência e trabalhar, acho que falta a família muitas vezes nestes casos para quando o aluno tem uma deficiência numa determinada disciplina, eu acho que no ensino básico, há como você ver uma habilidade maior ou menor num determinado aluno, mas não é nada anormal para que esse aluno...

P – Em relação ao desempenho de português, matemática entre meninos e meninas não tem diferença?

S7 – Eu vejo que as alunas são mais disciplinadas, mais dedicadas ta..., na hora que você vê lá as notas, as notas das alunas são as melhores né! Mais neste sentido né! Elas se dedicam mais e são mais disciplinadas.

S8 – Eu acho que é o grau de maturação, que esta envolvido nisso aí.

S6 – É justamente esta questão que eu gostaria de falar. Não é por conta que é menino ou menina, é por falta de acompanhamento melhor por parte da família.

S7 - Geralmente a família cobra mais da ... ta cobrando mais da...

S6 – Da menina, e deixa o menino mais solto.

S8 – Eu acho que existem determinadas mudanças comportamentais que a família e que tem que ter um certo... um muito maior envolvimento, isto é que ta faltando, entendeu? Este apoio da família nessas mudanças, nessas transformações que o adolescente, que o aluno ta

passando em determinada faixa etária deveria haver um maior encaminhamento dos pais com relação aos filhos, que tá faltando, que muitas vezes faz com que o filho não consiga assimilar determinados fatores aqui dentro.

S5 – Agora há um fator determinante, eu não diria determinante, mas importante, é o que eu chamo de nascimento, é o choque que o aluno que sai da 4ª série tem ao passar para a 5ª série com diversos professores. Ele está acostumado com a professorinha, com a tia, durante anos e de repente ele vê chegar na sua sala seis professores diferentes cada um diferente. No início é um choque, é o que eu chamo de nascimento, é um parto né!

S7 - Nessa área de transição entre o fundamental inicial e o final é complicado e a escola não trabalha isso.

S5 – Ninguém diz nada.

S7 - Vamos receber alunos da 4ª série que vão chegar aqui nas fases finais do fundamental e vão chamar o professor de tio, a escola deveria trabalhar isso aí também.

S8 – Mas os métodos também são diferentes, métodos totalmente diferentes, deveria haver um encaminhamento desde lá do pequinininho, ter um trabalho muito bom de base para não... porque a mudança, vai haver mesmo uma mudança mesmo, mas que não seja tão grande, tão alterada assim.

S6 – A própria questão da avaliação né, o aluno de 1ª a 4ª série a forma de avaliação é totalmente diferente dos alunos de 5ª a 8ª séries, então há um choque, e me parece que entre alunos de 1ª a 4ª série existe mais é um relatório com relação àquele aluno e tal, não existe a questão da nota, não existe a questão da avaliação, da prova e tudo mais. Quando chega na 5ª série a questão da avaliação é completamente diferente, então o menino que chega na 5ª série ele não sabe o que é um 4, o que é um 5, o que é um 10, o que é um 9, então...

P – Sim, mas em relação ao gênero masculino e feminino, tem alguma diferença em como o professor ou professora lida com isto, quando estes meninos chegam aqui?

S5 – Não há treinamento para isso, por exemplo, eu trabalhava lá com a 8ª série, de repente vim para a 5ª série, então, eu é que tenho que me moldar, entender que aquele público que estou atendendo é um público diferente. Minhas palavras têm que ser diferente, brincadeiras que nós fazemos com o pessoal da 8ª série não pode fazer com o pessoal da 5ª série, porque vai criar um problema, então deveria haver um preparo para isso.

P – Há diferença de como uma professora ou um professor lida com isso?

S5 – Especificamente sexo, homem ou mulher? Eu diria que não.

S6 – A diferença é que cada um vai tentar se adequar àquele sistema, mas não existe uma... uma uniformidade em relação como lidar com aquele aluno, o “S5” vai lidar de uma forma, o “S8” de outra, uma professora..., não existe um trabalho específico para agente começar a trabalhar de uma forma mais ou menos uniforme.

S7 – Antigamente tinha isso, tinha a chamada admissão, quando eu terminei a 4ª série, lá no interior de Minas, eu fiz uma semana de admissão para mim entrar no fundamental fases finais, isso não existe mais, tinha a chamada admissão, você ficava uma semana ou 15 dias, não me lembro mais se era uma semana ou 15 dias se preparando para entrar na 5ª série, hoje em dia isto não existe mais.

P – Vocês acham que as professoras lidam melhor com esses meninos, ou os homens lidam melhor, há alguma diferença?

S5 – Eu não acho que as professoras... agora isso do ponto de vista do professor, agora como o aluno vê o professor nesta situação, como eles nos vêem, é... o aluno recebeu aquele choque de sair de uma professora, para vários, e talvez ele inconscientemente procure a figura da mãe representada talvez pela professora. Mas, como eu ajo, o “S6” age, o “S8” age e a professora A, é igual.

S8 – Eu acho que a facilidade dele em saber lidar com o sexo feminino, logicamente, por ele estar vindo de uma 1ª a 4ª trabalhando só com uma maioria que é do sexo feminino e pegar uma professora aqui na 5ª série, ele vai se ambientar melhor com a situação, lógico, ele sempre trabalhou com o sexo feminino, então para ele vai ter uma... ele vai tentar saber lidar com a situação né! Se solta mais, por que? Porque ele já vem, já sabe como é que é, vê a sensibilidade, o sentimento, já com o professor já fica um pouquinho mais complicado nesse aspecto aí, porque nunca trabalhou, é muito pouco, poucos professores que trabalham de 1ª a 4ª, a forma de lidar né! A gente tem menos, vamos dizer assim..., é, não tem tanto tempero para poder lidar com determinada situação né! Então, já fica uma coisa mais fácil do aluno trabalhar com as professoras do que com os professores, por que? Por causa disso que a gente já comentou, é uma coisa cultural, já vem ali de alguma data né!

S6 – E acaba que os alunos ficam observando, observam muito o professor antes de eles chegarem, eles ficam meio que ressabiados, e observando, acanhados e tal né! É uma questão de...

S8 – Isso aí já vem da própria família, em casa mesmo né! Porque o papel da mãe é mais presente que o papel do pai né! Então é mais fácil de você lidar com sexo feminino do que com o sexo masculino na maioria dos casos né!

P – Como é que vocês acham que são percebidos no magistério, como professores, pela sociedade como um todo, vocês como homens, masculinos no magistério? Como é que vocês são percebidos?

S5 – Já houve um maior estranhamento, hoje a sociedade aceita tranqüilamente, sem problemas, mas já houve maior estranhamento, eu que sou o mais velho de todos aqui, eu venho de uma época em que... “aahh! Professor”, professor Crespo que foi meu professor de matemática, excelente pessoa,, professor Crespo, “Crespo é professor?”, porque o normal era ter professora Etelvina, o normal era ter a professora Lígia, o normal era ter a professora Adriana. E de repente o professor Crespo, o professor Carlos Nascimento, que era professor de educação física, então no início, eu estou falando de um tempo que não é o tempo de vocês, mas houve isso, mas agora não, não tem isso não.

S6 – Eu vejo assim, hoje a sociedade mais vê o professor de uma forma geral, tanto homem como a mulher, eu acho que aquele brilho que tinha na profissão há anos atrás, vem se destruindo.

S8 – Antigamente agente tinha mais respeito, foi perdido este respeito por causa da... eu acho das coisas muito fáceis né! Então, eles estão tendo as coisas muito fáceis né! Então eles estão tendo as coisas muito fáceis através do dinheiro e tudo mais. Houve também isso aí né! Mas está faltando um pouco mais de respeito com a nossa categoria.

S5 – Talvez essa... isso que você diria banalização, talvez não, mas talvez se deve à democratização da informação, porque antes o professor era detentor do conhecimento,

agora a informação está aí, ao alcance de um clique não é? Então, ele não sabe tudo, ele é igual a mim.

S7 – Principalmente com a internet aí, isso acabou, só que são muitas informações que o aluno não consegue filtrar essas informações não é? Fica complicada a situação do professor de futuramente essas informações, muita coisa deturpada, muita coisa que colocaram na mídia de forma equivocada né! E nós, como formadores de opinião, vamos ter que dar conta de separar isso aí também.

S6 – Eu acho que na verdade a sociedade perdeu, ao longo do tempo, vários valores, valores com relação à família, qual o papel do pai, qual o papel da mãe, qual o papel do professor, então, hoje em dia a gente acaba observando que com essa globalização, e até mesmo esse acesso a vários tipos de informação, arte cultura e muitas vezes banalidade, música, muita informação. Boa parte das informações não são filtradas, deveria ser filtrada para estes adolescentes e para estas crianças, e também tem um leque de opções muitas vezes errado e acaba colidindo com o pai, com a mãe, com o professor não é? E essa falta de controle da família se reflete aqui né! Hoje em dia são pouquíssimos os alunos que tratam você com respeito, com aquele valor.

S8 – A palavra chave é respeito, se você for ver os modelos educacionais aí fora no exterior, você vê que o papel do professor é super importante, e é globalizado, mais globalizado, super desenvolvido, o porquê disso? Porque não houve o que nós estamos lutando aí agora, votação do FUNDEB e tudo mais, não houve um empenho do governo para que a gente pudesse crescer com isso.

S5 – Exatamente, aquela questão, limitar informação, isso seria censura e isso é inimaginável, o que se poderia fazer é dotar as escolas e condições para que o professor, ele fosse o filtro dessas informações que chega de modo desordenado e aos borbotões e se o professor pudesse ser o filtro dessas informações para que o aluno tivesse minimamente ter condições de separar o joio do trigo. Aí vem a questão da escola, do aparelhamento da escola e conseqüentemente do desencanto dos professores que vão deixando, que nós temos colegas aqui que estão deixando, desencantados com a falta de recursos, o mundo evoluiu e nós ainda na base do cuspe e giz, então os professores vendo esta dificuldade estão saindo.

P – Só para a gente encerrar. Como é que vocês se sentem participando de uma categoria que é eminentemente feminina, e vocês sendo minoria nesta categoria?

S5 – Tranqüilo e sem traumas.

S7 – Eu nunca tive problemas com isso.

S8 – Eu vejo assim. Que o..., entrando de novo no lado sentimental do sexo feminino é..., determinados papéis assim, por exemplo, quando nós vamos lutar por melhores salário, se você tem uma direção mais radical ela consegue fazer com que a maioria sendo do sexo feminino não vá aderir à greve, vamos supor a uma futura greve, então a nossa luta como categoria, como existe uma maior porcentagem do sexo feminino fica um pouco a desejar por causa do lado sentimental do sexo feminino, interfere muito, interfere muito, se você averiguar, parar para pensar a categoria muitas vezes não consegue por causa disso. A mulher ela fica com um pé na frente outro atrás, já o homem não sei se ele pensa tanto, ele já vai para a batalha, ele corre atrás do seu... já o sexo feminino fica com um pé atrás, entendeu? Por este papel de mãe, papel maternal, sentimental, então ela fica assim mais pensando, pensativa, será que eu vou? E nesse será que eu vou, se você tiver uma pessoa numa direção de escola, geralmente a evasão do número de pessoas correndo atrás pelos seus direitos é bem menor, entendeu? Então eu já senti muito isso na categoria, entendeu?

Se você averiguar nas escolas aí geralmente a gente não consegue e na realidade nunca conseguirá mesmo, é muito complicado.

S6 – Eu vejo alguns pontos também relacionados, com relação ao professor quando ele tenta fazer algum tipo de reivindicação, seja de valorização, por exemplo, existem cursos para que a gente possa se atualizar, capacitação, com relação salarial que o “S8” falou, uma série de outras situações que poderia ficar a tarde toda aqui conversando. Agora eu vejo que a categoria de professores, eles acabam de dividindo, existe um grupo de professores que acabam dando aula por uma questão de “*hoby*”, porque já tem toda uma vida financeira tranqüila, algumas mulheres, o marido tem um emprego, são empresários, isso aquilo, então está tranqüilo né! Tem um outro grupo que de repente vem de uma situação muita é... precária, realmente estudou e se esforçou e conseguiu este salário aqui, então é algo que de repente ela nunca esperaria que viesse a receber, então conseguiu com luta, fator magistério, fator curso superior e fala: “puxa, tô muito bem, tô bem demais com relação a algumas classes, algumas pessoas, consegui chegar num determinado ponto da minha vida, e existem outros que tem este lado sentimental mesmo, não, não vou participar..”

S8 – Existe acomodação também , não sei se tem a ver com o sexo aí...

S7 - Eu vou fazer uma pergunta com relação ao salário, será que é menor porque a categoria, a maioria é feminina? Por que a questão das mulheres ganharem menos, você acha que tem alguma coisa a ver?

S8 – Pode ter um certo envolvimento também entendeu? Pode ter um certo envolvimento.

S7 - Se a maioria da categoria fosse masculina, será que o salário seria maior?

S8 – Seria melhor porque no meu ponto de vista...

S7 - A luta seria maior?

S8 – A luta seria bem maior, bem maior

S5 – Eu acho importante levantar essa questão.

S8 – A luta seria bem maior.

S5 – Agora é importante que se diga que não é só por salário, que o homem, que o professor... ele luta, ele quer valorização, ele quer reconhecimento, ele quer condições de realizar um trabalho bem feito, ele quer bem mais do que salário.

S6 – O salário é um dos pontos que realmente é, por exemplo, é eu poder manter minha família, eu tenho que trabalhar nesta escola, eu tenho que trabalhar noutra escola, ou seja, a gente tem que correr atrás, muitas vezes o tempo que poderia ser empregado para você descansar para chegar aqui tranqüilo para poder dar uma aula melhor, você acaba não tendo este tempo, você acaba trabalhando de manhã, de tarde e de noite para poder ter um nível...

S7 – 60 horas, para poder ter um nível mais ou menos mais razoável para poder comprar um livro melhor, comprar um...

S6 - Mas eu também vejo por um outro lado, com relação ao que o “S5” comentou no início da..., muitos professores estão desistindo da categoria, procurando outros cursos, procurando fazer concurso e isso, aquilo e aquilo outro, que é justamente esta falta de valorização do estado em relação à educação. A educação no Brasil ainda não foi vista como prioridade, enquanto isso não..., a gente acaba observando que acaba saindo bons professores para atuarem em outras áreas né! Aí fica essa lacuna e aí vão chamar os contratos temporários e tal. E também hoje em dia não é uma área que a população tenha vontade de exercer este trabalho, então quando vai se reduzindo com relação a participação e a própria competência do professor.

S5 – Eu queria fazer um reparo em relação a colegas que chegam em sala de aula e dizem: “não sejam professores”, eu continuo dizendo: “sejam professores, sejam professores”, eu

não acho que colegas que falam que “você tá doido”, é comum chegar nas salas e encontrar meninos e meninas que querem ser professores, e alguém diz: “não seja professor”, eu digo: “seja professor sim”. Agora procure ser professor, procure se valorizar, procure fazer alguma coisa pela educação, pelo país e por você também, por você mesmo.

GRUPO FOCAL C

Professores de 1ª a 4ª séries

P – Como é que vocês vêem a atuação do homem no magistério, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental?

S9 – Olha “P” é difícil falar na questão, da amplitude do homem em si, e quero me restringir à minha atuação. A minha atuação, eu não vejo nenhuma diferença entre o masculino e o feminino, até em certos pontos eu me vejo enquanto professor, é..., uma pessoa muito ligada aos alunos, primeiro pelo meu papel de pai né! Cinco filhos né! Então acabo tendo muita afetividade pelos meus alunos, a gente conversa muito, não só a questão de sala de aula, mas a gente abre um pouco mais para a questão de família, a questão da formação, porque eu fui em casa criado assim muito... com essa formação do meu pai, sempre ter a preocupação de estar conversando, orientando e, sei lá é uma coisa que vem passando pela cabeça da gente com o decorrer do tempo e que eu procuro passar isso para os meus alunos, meus filhos, e não que eu tenha meus alunos como filhos, mas tenho essa preocupação de estar sempre trabalhando essa coisa, e aí assim, indiferente do sexo, se ser homem ou mulher, eu acho que nós professores temos que ter essa preocupação de estar tendo esse diálogo, passando informação, a personalidade dos baixinhos está se formando agora, e tem que dar uns pitacos assim para está ajudando.

S10 – Na nossa realidade, “S9”, a sociedade ainda olha com uma certa desconfiança pro professor nas séries iniciais.

S11 - No próprio histórico da Fundação Educacional, a gente sabe que a muito tempo atrás o que que era? Hoje você ve um grande índice de professores nas séries iniciais, há muito tempo atrás na historia da Fundação, que hoje é Secretaria de Educação, os homens tinham um papel mais importante dentro da própria instituição, nas séries iniciais, por que isto aí mudou? Isso eu vi num curso que eu fiz na AEAP, por que isto mudou? Porque ao longo do período dos anos da inflação, foi... houve a defasagem do nosso salário, muitos professores passaram a buscar outros meios, outras profissões, porque não valorizaram financeiramente até, aí o que que acontecia, as mulheres passaram a ter uma atuação maior para... dentro da Secretaria de Educação hoje, e aí os homens diminuíram, e aí dentro disso que você falou aqui hoje das séries iniciais, tem esse problema. Quando o professor pega, por exemplo, nós trabalhamos com 2ª, 3ª, 4ª, a maioria dos homens, não é isso? Quando um professor séries... o pré no caso, a própria família já olha de lado, existe todo um processo dentro do pré, você tem que levar o menino ao banheiro, as vezes acontece algumas coisas, entendeu? Nada impede que nós professores possamos fazer isso, mas a própria sociedade cria aquele preconceito dentro do professor, mas o que que acontece? A gente pega, eu posso ver aqui por nós mesmos, a gente pega turmas difíceis, né não? A gente pega turma difíceis, que que acontece? As vezes o aluno ta lá 1, 2, 3 anos com uma professora, ele pega um professor, ele cria um elo tão diferente daquele com a professora, que pode não estar fazendo nada 2, 3 anos, mas com o professor ele faz, ele cria amizade, é tipo assim, você é um parceiro do aluno ali, você não é aquele lá... aquela pessoa distante do aluno, você esta participando com ele até no dia a dia, então ele cria até uma amizade com você que isso aí vai até além dos muros da escola, entendeu? Então isso aí contribui muito mais para o desenvolvimento do aluno.

S12 - E acontece também, os pais quando os filhos pegam um professor para dar aula para eles, eles gostam tanto do trabalho que nos outros anos eles preferem que seja um homem a dar aula para eles do que uma mulher, isto também acontece muito.

S11 – É este ano a minha aluna falou assim: “professor eu tenho que reprovar para ano que vem estudar a 2ª série com você de novo”, mas eu falei: “mas, nem eu sei se ano que vem eu vou dar aula na 2ª série de novo, como é que você vai reprovar?” É o pensamento é esse.

P – Mas, tem diferença na forma de atuação do professor, homem, e da professora, mulher?

S11 – Com certeza tem.

P – Quais as diferenças?

S12 – Eu acho que no domínio de sala, talvez seja isso.

S11 - Até por posição da pessoa, por exemplo, você entra, professor dentro da sala de aula, o aluno te vê diferente do que uma professora lá.

S9 – Nessa questão, quando eu abordei a questão da não diferença, é na questão do... da...

S11 – Do ensino né?

S9 - Do pedagógico né? Agora esse ponto que foi levantado aqui de ter mais domínio em sala de aula, isso é verdade, entendeu? Ou seja, quando você tem uma figura masculina, parece que... mesmo que nós professores não tenhamos a postura do autoritarismo e tudo, mas por si só a figura masculina tem a posição de respeito maior, entendeu? Até mesmo na 4ª série, que são alunos numa faixa etária maior, a gente percebe isso claramente, “é o professor!”, a gente trabalhou com... como é podemos falar, tinham pessoas que lecionavam matemática, o Oliveira na época dava aula de...dividir as disciplinas assim né?

S11 – Até para facilitar por causa já da noção da 5ª série que eles vão ter mais professores né! Então facilita.

S9 – Isso, então nós trabalhamos dois anos neste esquema, então assim, quando eu e o outro professor, nós entrávamos nas turmas que eram mais assim...diríamos... podemos dizer... um comportamento mais agressivo dos alunos, pela faixa etária maior, a gente tinha um domínio maior, se mantinha os alunos em sala de aula, os alunos prestavam atenção, já...

S11 – E esse respeito já era automático, ele era natural, porque não era com autoritarismo do professor, era uma coisa que a própria imagem do professor masculino ali, impunha aos alunos naquele momento, entendeu? Não é uma coisa assim que você ia castigar, que você ia deixar sem recreio, isso não, a própria pessoa ali, a imagem do professor da outra forma de pensar do próprio aluno, ele te respeita mais. Não que por ser professora não... eles respeitam também, mas é como o professor “S9” está falando, isto aí, você entrou ali, igual eles trabalhavam com 4ª séries na época, eu trabalhei com turma de aceleração, que eram alunos defasados, grandes e você vê no final do ano que o trabalho forma um rendimento satisfatório, porque ali no final do ano, você vê na 4ª série tem muito disso, no final do ano, aluno passa a ser o que? Amigo do professor. E ele volta muitas vezes, o aluno sai da escola, mas vem... “oh! Professor, hoje eu tô na 5ª série, como é que você tá lá?” existe este intercâmbio, não existe?

S12 – E este domínio, as próprias colegas no serviço, percebem e comentam, nós temos essa facilidade, o homem tem esta facilidade, entende? Na sala de aula tem o domínio...

S11 – Aí acontece sempre aquele problema, que o aluno, tem aqueles alunos ditos que dão mais trabalho na escola, aí falam: “não, vamos colocar com fulano que fulano é professor, já tem mais aquela habilidade para lidar com ele”, entendeu?

S9 – A própria direção, até as colegas, as professoras já chegam e falam: “Ah! Vamos botar tal aluno que tem um comportamento mais... com tal professor, vamos colocar com o “S9”, vamos colocar com “S11”, vamos colocar com o “S12”, vamos colocar com o “S10”, entendeu?” Tem um problema, joga para o homem.

P – Na parte disciplinar o homem é mais solicitado?

S11 – Aí dentro da própria classe, se existe algum problema, dentro de alguma outra sala diferente, que não seja a nossa, quem é que são chamados? É o professor que estiver aqui na escola, por exemplo, “professor “S12”, da para o senhor conversar com este aluno aqui”, e aí vai negociando desta forma, entendeu?

S10 – Mas, aqui realmente funciona assim, o aluno de 3ª série a 4ª série, nessas duas séries, eles passam mais para os homens. E também tem alunos de 14, 15 anos né! E aí foge do domínio das professoras, sempre sobra para a gente. E eles se adaptam legal, não dá tanto trabalho como dá para as mulheres, isso é verdade.

P – No ensino infantil, pré-escola e primeira, há resistência ao professor homem?

S10 – A sociedade vê com desconfiança.

S12 – Pela família?

P – Pela família, pela escola, pela comunidade escolar, tem alguma resistência?

S11 – Existe este preconceito da família, mas a partir do momento que você começa a fazer seu trabalho, isso aí vai sumindo, não é mesmo? É o primeiro impacto.

S10 – Aquele L [professor] que veio no ano passado, lembra? No ano passado, as mães não queriam que ele pegasse o... foi uma resistência mesmo. Só quando ele pegou a turma que o pessoal viu que ele deu conta..., até a gente aqui, algumas professoras ficaram achando que era um absurdo um homem chegar e querer pegar um prezinho.

S12 – As próprias colegas comentaram, pegar o pré?

S10 – É as próprias colegas, as mães.

S11 – A gente.

S10 – Quando a gente viu que realmente ele pegou e deu conta, você viu que ele deu conta legal não foi?

S9 – Foi, foi sim.

S10 – Trabalhou legal, fez um bom trabalho.

S11 – Quando eu trabalhava, quando eu trabalhava aqui e fui para Brazlândia, cheguei lá e fui conversar com a diretora. A diretora falou:

- “qual a sua preferência para pegar?”,

- “eu quero pegar 1ª”,

- “1ª? Você não quer pegar a 4ª não? Por que você quer pegar uma 1ª?”. Mas não, eu acho que não tem isso não, existe o próprio preconceito dentro do grupo de professores, você não pode pegar um pré, você não pode pegar uma primeira. A gente pega uma 2ª, a gente pega a 2ª, mas as vezes a pessoa já fica olhando com outros olhos porque acha que também não é um...

S12 – O preconceito só existe até um primeiro momento, depois que você começa a desenvolver o trabalho, aí começam a perceber que você dá conta do trabalho, aí pronto, aí...

S10 – Mas o que nós estamos esquecendo é o seguinte, o que ele falou eu concordo com o “S11”, a muito tempo foi uma reserva só das mulheres, aí quando chega o homem, e aí fala:

professora de 1ª e 2ª séries, fala tia, a tia é uma tia, nem pergunta se é professor ou professora. Aí quando vê o homem né! E como se tivesse entrado numa área...

S12- Restrita né?

S10 – Restrita às mulheres...

P – Mas, por que, que em relação à pré-escola, 1ª série, percebem como uma coisa feminina, por que tem essa ligação?

S12 – Eu acho que tem a ver com a cultura a nossa sociedade.

S9 – Cultura e uma questão maternal, eu vejo até um pouco dessa confusão, entendeu? A questão maternal, eles vêem a professora como um seguimento da casa, que seja sua mãe assim... uma figura, a mãe ali...

S12 – O cuidado maternal.

S9 – O cuidado maternal, essa preocupação de lá... dos pais, esta questão de ir ao banheiro, de ter que levar a filhinha lá no banheiro, as vezes o professor não é visto assim como... a pessoa masculina não é vista como a mais adequada naquele primeiro momento

S12 – Porque elas vem direto da casa né... Para a escola, principalmente o pré, agora né... Então, o primeiro contato que a criança vai ter, a pré-escola, o ensino infantil, saindo de sua casa e indo para uma outra instituição, aí o que acontece? A mãe quer alguém que seja uma extensão dela, que continue com aqueles trabalhos que ela tinha em casa, cuidando, passando a mão e tudo mais, e ela imagina uma mulher para este serviço, aí vem um homem, vão pensar, poxa!, vai deixar com um homem e tal...

S11 – Mas aí é igual ao que o “S9” falou, é a extensão da família, na família o que que é? O que que na sociedade brasileira a gente vê? Hoje mudou bastante, mas a minha mãe, a minha mãe era do lar para cuidar dos filhos, o pai é para trabalhar, para colocar alguma coisa em casa, então isso aí já vem de longe. Então, dentro da escola é a mesma coisa. Quando eles olham para frente do quadro e vê um... aí quando chega na 3ª e na 4ª muda, que bom é um professor.

S12 – Porque precisa trabalhar a disciplina né...

S11 – É, exatamente, é eles já acham bom na 3ª..., na 2ª eles já vão se habituando mais, mas na 3ª e 4ª... “que bom é um professor, ano que vem eu quero um professor novamente”, porque viu que isso aí impõe respeito, entendeu? Então, a própria sociedade que vem com essa cultura de longe. Para mudar isso aí, leva anos e anos.

P – Em relação à área de conhecimento, vocês acham que tem alguma diferença em relação a uma área ser mais apropriada para a mulher, outra área mais para o homem? Por exemplo, matemática, português, algumas dessas áreas ser mais apropriada para homem ou mulher?

S11 – Eu acho que isso aí independe, eu não tenho habilidade, muito para aquelas técnicas, cola, recorta do lado, eu não tenho essa habilidade, mas eu trabalho com minha sala, mas eu não vou falar que eu tenho habilidade, pra ficar... para pintar, para fazer colagem. A gente faz este tipo de trabalho também porque a gente tem que fazer né... Tem um dia específico que nós fazemos este tipo de atividade, com pintura, com recorte, gravura e essas coisas mais. Mas, eu não tenho habilidade, eu gosto mais de matemática, então, eu gosto e tenho habilidade muito em matemática. Português também gosto de trabalhar, mas isso aí eu acho que cada um..., por exemplo, você tem afinidade para alguma coisa que você gosta mais de fazer aquilo ali dentro da sua profissão, dentro do seu dia a dia. Eu também na minha profissão gosto... se eu pudesse trabalhar só matemática, igual o “S9” falou que na 3ª e na

4ª dividiu, eu acho essencial, por exemplo, se eu tenho afinidade por matemática, poxa! Eu vou trabalhar com matemática na 2ª série e com todas as turmas, se em trabalhar com português, vai trabalhar com português, eu acho que isso funcionaria muito melhor tanto para o aluno como para o professor, porque é uma coisa que você faz o que gosta, o negócio flui melhor, e aí o resultado é muito melhor.

S12 – Agora eu vou falar uma coisa, que a maioria dos professores gosta mais na verdade, gosta mais das exatas, gosta mais da ciência, isso é verdade.

S9 – Se for discutir no contexto geral, respeitando a individualidade, assim como o “S11” coloca aí, independente, mas se a gente observar, “P”, no geral quando se propõe essa divisão, “S11”, as próprias professoras, elas já falam logo: “o professor tal, fica com matemática, o professor tal fica com ciências”, e elas, as mulheres, já propõe, elas mesmas se propõe a trabalhar a questão da arte, a questão do português, é exatamente, estudos sociais, essas coisas. Então, eu vejo assim, no contexto geral, eu já trabalhei em outras escolas além desta aqui. Também nessa fragmentação de disciplinas na 4ª série, e a gente pode observar, logo de cara, as mulheres propõem logo, matemática fica com o “S9”, eu fico com português. Então, se a gente analisar, no geral é assim.

S11 – Você nem opta, é obrigado.

S9 – É assim, é imposto.

S10 – Agora a tendência... não dá mais para dividir matéria, por que? A gente tenta no máximo contextualizar um texto, por exemplo, num texto, dentro deste texto você trabalha matemática, trabalha ciências, trabalha história. Então, não dá, é quase impossível dentro das tendências atuais a gente separar por disciplina, até 4ª série. Da 5ª série para frente não dá para explicar, mas até a 4ª série, é quase impossível. Na minha maneira de trabalhar mesmo, eu não faço aquela divisão. Lógico, tem um momento em que a gente dá mais ênfase em matemática, em português, em ciências, mas dentro do texto mesmo. Trabalha tudo.

P – Em função do gênero, então, pelo que vocês falaram tem uma certa influência?

S12 – Tem, na prática tem.

S10 – Se for dividir as mulheres..., os homens pegam matemática.

S12 – A gente também prefere matemática.

S9 – Até no cotidiano ali, se precisar confeccionar um cartaz, alguma coisa, eu particularmente chego e falo para a colega: “oh! Você que tem essa habilidade maior, faz aqui, recorta aqui...”

S11 – Acontece assim também, eu faço assim, eu vou fazer um cartaz, alguma coisa na escola, eu falo assim: “não quem vai fazer são as meninas, as mulheres”, porque os professores não têm muita habilidade...

S12 – Os professores ficam com o serviço braçal né...

S9 – Aquele tipo de atividade... ornamentação do pátio para a confraternização dos alunos da 4ª série. Quem fica com a parte de decoração, a parte de fazer as coisas tudo bonitinha? Professoras. Os homens, qual é o papel? Carregar mesa cadeira, ajeitar som, essas coisas. Tem essa distinção.

P – Agora em relação à aprendizagem dos alunos, tem alguma relação, os alunos (meninos) aprendem mais uma determinada disciplina, as meninas são melhores em uma outra disciplina?

S11 – Você fala como assim? Dentro do nosso dia a dia?

P – Se há diferenciação na aprendizagem entre meninos e meninas

S12 – Eu percebo mais facilidade em matemática.

S11 – Eu vejo... eu gosto de matemática, mas eu vejo que o próprio aluno, hoje, atualmente, ele tem mais facilidade para matemática. Por que? Quando ele mexe com número ele tem mais facilidade. O nosso problema com os alunos hoje, é a linguagem oral em si, eles têm dificuldade em contextualizar, de interpretação, mas isso aí já são outros problemas que são criados no dia a dia...

S12 – Mas ele quer saber se há diferença entre os homens, entre meninos e meninas.

S10 – É ele quer saber se as meninas aprendem mais uma matéria do que os meninos.

S11 – Dentro da minha sala eu vejo por igual.

S10 – Não dá para perceber facilidade... tem...

S11 – Dá até para ver, mas hoje não, tem um equilíbrio entre meninos e alunas na sala de aula. Não, mas eu acho que tanto na matemática como no português existe um equilíbrio. Não existe aquele que aprende mais e aquele que aprende menos não.

S9 – Eu, eu vejo um pouquinho, acho até que pelo cotidiano. Eu analiso assim, entendeu? O cotidiano do aluno lá fora da escola até, o masculino tem mais facilidade em matemática. Se eu analisar minha turma hoje, é... de 2ª série, eu analisando, eu vejo que os meninos eles se destacam mais na matemática.

P – Qual a relação que tem com o cotidiano?

S9 – Por que? Aí eu penso o seguinte, até buscando um pouquinho da minha prática lá fora. Quem é que faz mais atividade assim, tipo ir ao comércio, comprar pão, ir ali na farmácia, no mercado? É o menino. Então, a matemática hoje, quando você trabalha associando ao cotidiano e à questão financeira né! Tanto é que eles vêm o preço pra gente trabalhar nos recortes de jornais, naqueles panfletos, aqueles trocinhos lá com preço. Fica muito mais fácil eles resolverem aquelas situações problemas do que você colocando somente lá no quadro, porque lá no papel ele vai saber ler o que que tá ali né! Um real e noventa e nove centavos, certo? E eu colocar 1,99 somente...

S11 – Aí já vem aquele lado da cultura né! A própria família contribui para que isso aconteça. Por que? Porque igual você falou, menino é para ir na padaria, ir no mercado. Menina é para arrumar a casa. E o que o pai vai dar para ela? vai dar um livrinho, porque é para ela ficar ali, por ali. Fica mais ligada em televisão, aí nesse ponto, eu concordo com você, existe uma diferença realmente... a facilidade que as meninas já tem em português, com relação até a produzir um texto, a imaginação que elas têm, não é isso? O nosso aluno não, o nosso aluno já tem mais dificuldade para produzir um texto, para relacionar com isso, porque ele já está mais para este lado aí da prática com a matemática, do dinheiro envolvendo aquilo ali. Até por aquilo que ele faz na casa dele no dia a dia.

S12 – Mesmo as brincadeiras dos meninos também, que é mais ficar soltando pipa, correr, então ele acaba tendo uma noção de espaço, espacial melhor que a menina. Eu vejo a diferença assim. Não que não tenha alunas boas em matemática, eu tenho aluna que é boa em matemática, mas quando analisar a questão de proporção, existem mais meninos que tiram notas né! Que vão bem em matemática do que as meninas. O contrario também. Há casos de meninas que vão muito melhor numa produção de texto, escrevendo melhor e tal do que meninos. Claro que tem meninos que fazem isto bem, mas a proporção é menor.

S10 – Olha “P”, veja só, este ano eu peguei uma 2ª série assim... com uns sete alunos bons em matemática. Os melhores eram meninas, por incrível que pareça, tinha oh! De 1 a 10,

do primeiro ao sétimo, as melhores em matemática eram meninas. Então eu acho que isso varia de turma para turma né! Porque na verdade, tinha um garoto só, tinha 2, 3 garotos bons, mas as meninas eram melhores. Todas elas eram melhores.

S11 – Mas aí a gente pode entrar justamente naquilo que o “S9” falou. Se for analisar o cotidiano dela, ela pode ser filha única ou a mais velha e tem que fazer essas funções que numa casa que tem menino, o menino é que iria fazer, entendeu? Hoje é assim, agora a que ta mais velha, ela vai ter que ir ao mercado, ela tem que fazer aquelas coisas do cotidiano, sem nenhum menino que tivesse para fazer. Isso se ela fosse maior, entendeu?

S9 – As mulheres, por exemplo, quando a gente trata dessas questões, a gente ta muito focado na questão da matemática e do português. Numa outra área, nas artes, é inegável que as mulheres são muito mais habilidosas, são mais caprichosas “P”. você pega, procura um trabalho a ser realizado em sala de aula, pintura, colagem, recorte. É inegável que as mulheres, pô... elas têm mais a preocupação em detalhes, em enfeitar. Enquanto que os homens pegam o papel rapidinho e... “olha professor já pinteí”, entendeu? Então, eu não sei como que se dá, eu ainda não estudei... mas que tem esta distinção...

P – De gênero?

S12 – Eu percebo na mulher um certo equilíbrio. Enquanto muitas vezes um homem é muito bom em matemática, ele é péssimo em português. Isso acontece muito. E eu percebo na mulher um certo equilíbrio. Ela não é tão boa em matemática, mas ela também é boa em português. Acaba tendo equilíbrio no conhecimento. Os meninos normalmente não. Eles têm dois extremos, dois extremos. Então, eu acho que a mulher acaba levando vantagem muito neste sentido, porque ela mantém um certo equilíbrio que no frígir dos ovos, acaba sendo melhor para ela. É algo muito interessante perceber, muito, muito mesmo.

P – Para finalizar, eu gostaria que vocês colocassem como é que vocês se sentem no magistério. Uma atividade tida como feminina, e como vocês acham que são vistos no magistério, principalmente no ensino fundamental, nas séries iniciais?

S9 – Olha “P”, eu particularmente, quando eu fui admitido na Secretaria de Educação, a minha preocupação quando eu cheguei na escola, a minha preocupação era pegar uma série, a 4ª série, que se aproximava mais da questão da 5ª série, onde tem mais a figura masculina do que a figura feminina. Porque eu vinha com aquela coisa, que de 1ª a 4ª série era mesmo um trabalho de mulher né... era estranho as vezes, uma filha lá, “quem é a professora?”, “não, não é uma professora é um professor”. A gente já toma aquela coisa né... então eu fiquei com essa preocupação, poxa! Tomara que eu pegue uma 4ª série né... se eu pegar lá uma 2ª, uma 3ª, pô!, os caras vão me confundir, “pô! Esse cara tem um jeito meio assim...” Com o decorrer do tempo, como foi colocado aqui anteriormente, rapaz...! eu desempenho o meu trabalho assim... Ainda existe este preconceito, existe mesmo. É porque quando me perguntam lá fora na escola:

-“você é professor?”.

-Sim.

-“qual a série que você trabalha? Qual a disciplina?” já perguntam logo:

-“Qual é a matéria que você trabalha?” eu já falo logo:

-“Atividades”.

-“O que é atividades?”. Muita gente nem conhece.

-“ É de 1ª a 4ª séries”.

-“Você trabalha com criança?”.

Né... tem aquele impacto, aquela coisa. Mas assim, dentro do profissional, dentro da instituição de trabalho, eu me vejo como um bom profissional né... eu não diria um dos melhores, mas desempenho o meu papel ali... atendo as necessidades da instituição.

S10 – Bem, o “S9” estava falando tudo isso aí, é... optou pelo magistério né... optou não, não tinha opção né?

S9 – É não tinha opção, fui porque...

S10 – Meu caso foi diferente, eu tinha 17 anos, fui estagiar. No estágio eu percebi que realmente daria conta, porque peguei uma turma na escola, ninguém... 75 formandos, ninguém queria a turma. Sobrou para mim. Aí, eu peguei e dei conta, dei conta.

S9 – Quando eu falo que não tinha opção, foi inicialmente, quando eu fui fazer o curso de magistério é 1º, 2º e 3º ano lá na escola normal. Aí surgiu a escola nova, eu tava lá a toa na vida, disse: “vou fazer”, fiz o teste, tinha teste de admissão. Aí assim, para eu vir para a Secretaria de Educação atuar como professor, eu já tinha opção.

S10 – Não, você não tinha opção no curso.

S9 – Agora quando eu cheguei aqui, eu passei em 3 concursos: Secretaria de Educação, CEB e CAESB. Eu vim fiquei na CEB, fui admitido na CEB. Fiquei um tempo lá, algum tempo. Depois fui chamado para a Secretaria de Educação, tinha aquele período de você ficar... esperando um reconvoção, aquele troço todo. Fiquei lá na CEB, aí eu falei: “quer saber de uma coisa, eu vou sair desta vida, vou... uma coisa assim que seja... intelectual, que você trabalhe a questão mental”. Então, eu fiz uma opção nesse segundo momento.

S10 – Não, mas depois que você fez o curso né? Aí eu percebi que dava né... só que o problema do salário né... eu estava atuando na área, aí eu fiz concurso no banco e passei. Fui trabalhar no banco e ganhava quatro vezes mais que na docência. Aí eu tive no banco uns tempos. O banco foi privatizado, eu não queria ficar mais, voltei novamente. Mas durante todo esse período eu dava aula. Hoje eu não tenho dificuldade.

P – *Mas, como vocês se sentem numa atividade eminentemente feminina?*

S10 – Poderia ser melhor né! Sempre você acha que poderia ser melhor. Acho que falta apoio, deixa a gente um pouco frustrado. A gente sente que poderia estar trabalhando melhor e vê escapar aquela oportunidade de fazer algo mais, que não é realmente da nossa alçada. Isso aí deixa a gente um pouco... meio frustrado.

S11 – Eu já fiz o magistério depois do acadêmico. Fiz o 2º grau, depois fiz um complemento do magistério. Fiz devido à minha esposa, que é professora, que ela é professora. “vou trabalhar nisso também”, porque tem férias e essas coisas todas. Mas depois que entrei, eu me identifiquei muito com o magistério. Dentro... dentro o professor... porque além de nós sermos professor, você tem que ter um pouco de dom para trabalhar nessa área. Não adianta você falar que vai ser professor. Porque nós tivemos exemplo aqui de que... aquele rapaz que entrou aqui junto com a gente, você lembra? Trabalhava no tribunal de justiça, “ ah! Vou pegar a educação como um bico”, e viu que o negócio não funcionou, teve que pedir exoneração porque não se identificou com isso aqui não. Então, a gente é da mesma forma. Eu me identifiquei, mas eu acho que dentro do nosso dia a dia, da nossa profissão, existem muitas coisas que poderiam fazer. A gente ainda é visto, por mais que se tenha quebrado barreiras, obstáculos dentro da Fundação Educacional, quanto ao preconceito de se trabalhar com pré, com 1ª ou com 2ª, já tem sido quebrado, mas ainda existe o preconceito dentro da própria secretaria, dentro das próprias escolas. Porque as vezes, você vê essa escola aqui, mas nós já passamos Por estes obstáculos, quebramos essas barreiras. O “S9” trabalhava comigo, eu trabalhava com ele... aqui nós não temos mais

isto. Mas, a partir do momento que a gente faz um remanejamento e vai para uma outra escola, lá talvez você tenha que fazer de novo, começar novamente aquilo, quebrar aquela barreira, até com a própria comunidade. A partir do... nós já estamos aqui, o “S9” já está aqui a quase 5 anos, o “S10” desde que colocou a pedra fundamental, o “S12” já tem quase 10 anos na escola, eu trabalhei 5, saí, fiquei mais 5, e estou de volta agora, entendeu? Então, a comunidade já conhece o nosso trabalho. Então, você pode trabalhar em qualquer lugar, mas em outras escolas você vai encontrar os mesmos obstáculos. Então, eu me identifico muito com a profissão. Claro que a gente está sempre buscando alguma coisa, por exemplo, hoje eu estou aqui na Fundação, mas eu estou querendo buscar alguma outra coisa, se eu tive a oportunidade de fazer um concurso e passar, eu vou trabalhar. Mas, isto não quer dizer que eu não gosto da minha profissão, quer dizer que eu consegui alguma coisa melhor. A gente trabalha, a gente é cobrado, a gente é cobrado pela família, pelo aluno, pela direção, pela instituição. Mas aí a gente trabalha com que? É isso aí que vocês estão vendo. Sala de aula, giz, quadro ali e pronto. Qual o recurso que a nossa escola pública tem para os nossos alunos? A gente batalha aqui 5 dias, 5 horas, dentro de sala de aula, trabalhando contra isso. Porque as vezes você tem uma sala de vídeo e não tem o conforto para os meninos. Você tem várias quadras de esporte fora da escola, aqui atrás tem uma né! Dentro da nossa escola não tem nenhuma, entendeu? Você não tem atrativo, a escola pública não tem atrativo. Olha o prédio, os prédios estão caindo aos pedaços.

S10 – Mas isso deve muito ao professor também. Aqui na nossa escola mesmo, eu vou dizer, o único que briga mesmo é o “S9” aqui. O “S9” é o único que briga pela melhoria da escola, ele briga de fato mesmo. Porque tem uns que falam... mas na hora da reunião mesmo, entende? Na hora de falar mesmo, é ele quem fala.

S11 – Não, eu acho que não é por aí não. Eu vejo assim, a gente vê enquanto categoria. A categoria é dividida, não é não “S9”? a gente tinha que unir pais, professores e servidores, unir tudo e buscar... não adianta ficar uma coisa isolada. Claro que você tá fazendo a sua parte aí, eu estou fazendo a minha parte dentro de sala de aula, mas os problemas estão aqui, estão se agravando. Então esses dias... um mês atrás, passou uma pesquisa, uma... esqueci o nome da... ela é doutora em educação e ele fez um apanhado na pesquisa e falou: “se a escola pública não mudar agora, não vai mudar”, porque a escola pública é aquele negócio, é assistencialismo. O pai trás aqui, muitas vezes o pai trás o aluno aqui porque quer se livrar daquele problema, trás aqui para cuidar. As vezes a gente não é visto como professor, é visto como babá daquele aluno ali. Você vê quando tem greve, que o pai tá lá preocupado. O pai não tá preocupado se vai ter melhoria na educação, no pedagógico. E o nosso sindicato peca muito nisso, porque eles falam muito na questão salarial, não sei o que, mas ao invés de ficar dentro também daquela questão, o pedagógico. O que que pode melhorar dentro da escola? O que que pode buscar? Entendeu? Então, isso aí eu acho que está pecando muito. Mas eu ainda estou satisfeito com o meu trabalho. Como o “S9” falou, eu não sei se sou ótimo professor, mas eu procuro fazer o meu trabalho com certa qualidade. E uma questão que eu acho que é uma falta de ética de nossa parte, é o meu colega aqui pegou uma turma este ano, pegou 2ª, amanhã eu to na 3ª. A primeira coisa que nós muitas vezes fazemos é: “você foi aluno de quem?” não importa se o aluno foi do “S9”, foi do “S10”, foi do “S11”, foi do “S12”, não importa, o que importa é que naquele ano eu vou ter que trabalhar com ele, eu vou ter que me virar com aquele aluno. Porque a partir do momento em que você fica procurando quem é o... não vai adiantar, porque você tá naquele momento e aqui, ali não vai voltar. Então, você tem que fazer seu trabalho a partir dali.

S12 – Eu me sinto muito bem no magistério. O pessoal falou que quem não tem o dom sai mesmo, quem não se sente bem, não gosta de dar aula sai mesmo.

S10 – Seria bom que saísse né!

S12 – Mas muitos saem. Ainda mais o professor, o professor mesmo ele acaba saindo. Eu fico vendo às vezes a vontade que eu tenho de deixar o magistério. Não é por conta da profissão, é questão salarial. Até pela cobrança familiar de se dar algo melhor para os filhos, para a mulher e tudo mais. Eu até comento, se eu pudesse ganhar o salário de outra profissão e continuar sendo professor, eu preferiria continuar sendo professor, que é o que eu gosto. O preconceito realmente existe ainda aí fora, não é a toa que é até bom quando eles perguntam qual é a nossa profissão, professor. E não pergunta a disciplina, para não ter que ficar tal... O preconceito, realmente na nossa escola não tem mais, até pelos anos que nós estamos aqui, pelo trabalho que desenvolvemos. Mas, na própria Secretaria, numa outra escola, que nós fossemos dar aula, teríamos que quebrar novamente, mas é muito bom dar aula. Quem é professor vicia, dar aula vicia, é algo interessante. O professor que gosta do magistério, que tem o dom do magistério, ele se imagina ganhando mais, mas dificilmente ele se imagina fazendo outra coisa.

S11 – E aí é aquela coisa né! No final do período o salário não é bom né! Não é muito bom, mas a gratificação é essa. O aluno, você vê o aluno como ele conseguiu vencer aquela etapa, como cresceu como aluno.

S12 – Daqui uns oito anos você vai encontrar o aluno e perguntar: “como é que você tá? Que série você tá?, passou?”

S11 – Ou mesmo para a gente. É mais difícil pelos anos que a gente vai passando na Fundação reconhecer os alunos, mas as vezes você tá passando no shopping e o aluno, “e aí professor?” Poxa! Como é que vou lembrar daquele aluno.

S9 – E também essa questão do reconhecimento, já que a gente tá falando nessa questão de gratificação. O reconhecimento imediato, muitas vezes você tem ali, você terminou o ano letivo, os pais chegam para você e te deixam assim gratificados, felizes, entendeu? O pai do aluninho chega para você e diz:

-“professor, muito obrigado por você ter contribuído para a aprendizagem, pela formação do meu filho, por ele ter, assim... aprendido”.

S12 – E o reconhecimento que ele tem, não é só quando o aluno passa de ano, até quando ele reprova, vários pais falam:

-“professor eu sei que o senhor fez o seu trabalho, fez o melhor né! O fulano não conseguiu, mas eu sei que o senhor fez o que pode”. Isso já aconteceu varias vezes.

S9 – Ele sabe, mesmo o aluno sendo reprovado, o pai tem consciência tranquila que aquele professor fez um bom trabalho e aquele outro professor lá é o que não trabalhou como deveria ter trabalhado. Os pais sabem fazer esta diferença.

GRUPO FOCAL D
Professores de 5ª a 8ª séries

P – Como é que vocês vêem a atuação do homem no magistério?

S14 – Eu vejo com naturalidade. Não vejo assim... não vejo que seja uma coisa específica, só mulheres. Tanto é que nós estamos aqui e tal. Não vejo que isso interfira em algo, de maneira alguma. Inclusive eu acho que em outros níveis de ensino a incidência deve diminuir. Por exemplo, no nível superior, nas universidades eu acho que no mínimo deve ser igual, se é que o masculino não está mais presente do que o feminino. Pelo menos nas faculdades né! Então, eu não vejo assim... claro que realmente tem aquela coisa da professorinha né! Da normalista.

S13 – Principalmente nas séries iniciais, nas séries iniciais então é 99%...

S14 – Coisa de tradição, de história, de identificar os professores, pelo menos nas séries iniciais com mulher. Mas eu acho que no nosso dia a dia, a gente faz o nosso trabalho. Isto não interfere. A principio não.

S15 – É como ele tava colocando né! A associação da mulher com a atividade né! Eles associam muito com a natureza da mulher, como eu vou falar... assim né... com ter mais atenção. Então isso eu acho né! Está impregnado assim num todo. O homem não, ele é visto assim como um ser mais... que matem a distância né! Eu encaro assim, que a profissão... o professor, seja masculino ou feminino, ele tem uma profissão. Então, quer dizer, essa natureza não importa muito... da mulher. Porque é mulher tem mais facilidade para lidar com aluno. Não, eu acho que professor é professor, não tem...

P – Por que então, esta área (o magistério) é considerada uma área feminina?

S13 – Eu acho que é uma tradição de antigamente. Porque antes tinha aquela escola normal que formava e era realmente uma categoria voltada para o público feminino. Talvez até em função do que o “S14” falou. Realmente o público maior era o feminino. De pouco tempo para cá, assim... de 80 para cá, é que a fatia... é que os homens começaram a perceber, principalmente no nível... ensino médio né! Onde começaram a introduzir a parte masculina né! E hoje, até nas séries iniciais já consegue ver professores também né! Nas...

S14 – Mas tem uma coisa interessante que você falou aí que eu estou me lembrando da época em que eu também estudei aí no... nessas séries iniciais. Que dizer, até 4ª série nunca tive um professor, sempre foram professoras. Já aí, como se diz... no ginásio, eu me lembro que eu tive vários professores, lá no CTS, colégio de Taguatinga Sul. Depois virou escola normal, era meio que meio a meio, já no ginásio, já no ensino médio era... talvez até uma predominância de maioria de homens. Mas aí você lembrou uma coisa que eu acho interessante. Quando a gente tinha um professor que dava aula para séries iniciais, geralmente o pessoal dizia que...

S13 – Que era meio...

S15 – Meio boiola?

S14 – Meio... é... afeminado, sei lá e tal né! Tinha essa... tanto que a maioria dos homens nem era, era homem. Aparentemente.

S16 – Mas por estar ali né?

S14 – Por estar ali, já diziam que era... né! Um camarada jeitoso. Vamos dizer assim.

S15 – Até no curso normal mesmo, você vê uma figura masculina lá, na escola normal lá... era muito difícil. Eu pelo menos...

S14 – É porque inclusive...

S15 – Eu estudei próximo. Eu estudei no Elefante, por ali...

S14 – As famílias, assim no passado, tinha aquela coisa da filha né... quer dizer... os homens se identificam com profissões mais... durona, tipo...

S13 – Médicos, engenheiros...

S14 – e tal... e as mulheres sempre tinha a professorinha né... isso na história do Brasil isto é... é real de fato né! Você tinha... então isso é uma tradição que eu acho que vem sendo, vem sendo mesmo... desfeito, vamos dizer assim, devagarzinho. Predominantemente, ainda é feminino, mas hoje, inclusive, acho que superou essa coisa do preconceito, de que... não, aí não é o preconceito contra o homossexualismo, nada disso, para mim eu acho... bobeira existir. Hoje já se vê com mais naturalidade. O homem pode trabalhar com séries iniciais, ser alfabetizados sem problema nenhum, sem que se questione qualquer questão de sexo, alguma coisa assim.

S15 – Até porque a natureza também nesse... ajuda assim no ensino. Ter que fazer cartaz, fazer né... essas coisas assim...

S14 – Habilidades manuais

S15 – É, habilidade manual né... é então eu acho...

P – Então, tem alguma área de atividade que a mulher tem mais habilidade que o homem, ou que o homem tem mais habilidade que a mulher?

S15 – Não, não tem não. Eu estou falando assim, que a cultura, acho que a própria cultura muitas vezes...

S14 – Os papéis né?

S15 – Ela impõe isso.

S14 – Papéis né?

S15 – É.

S14 – Impõe papéis. As vezes o homem... não existe isso, a mulher tem mais ou tem menos, porque a sociedade estipula a mulher é para isso ou para aquilo.

S13 – É mais prático né?

S16 – É muito o imaginário da população, tem isso.

P – E quanto à competência? Tem uma área em que a mulher é mais competente? Em matemática, biologia, química? E o homem numa outra área?

S13 – Eu acho que não. Hoje isso aí não existe não. Acho que é no mesmo nível assim... não tem diferenciação não. Eu acho assim, na questão de zelo, de cuidado, assim aquelas coisas, a mulher realmente é muito mais cuidadosa do que nós. Se for pegar os diários aí do pessoal, você vai ver que os homens são uma lástima, tudo bagunçado, aquele negócio. Da mulher não. Tudo arrumadinho, com florzinha, com negócio, com... então, nesse ponto existe uma diferenciação gritante, nítida. Agora com relação à competência, ao conhecimento, ao conteúdo, não.

P – E esse cuidado, ela leva para a sala de aula também?

S13 – Olha aí entra... aí já entra o profissionalismo né? Porque elas levam sim. Você pega a sala das professoras que são conselheiras, tem realmente toda uma... um aparato ali que você identifica que é mulher que está cuidando daquilo ali. O do homem não. Nós somos mais práticos. Eu já fui conselheiro de turma e o meu diretor... o meu trabalho não era... pregar florzinha... aquele negócio. Era uma coisa mais prática, mais voltada para o ensino

do aluno. O enfoque, então com um enfoque diferente. Tem cuidado? Tem cuidado sim. Só que cada um de uma maneira diferente, mas o enfoque é o mesmo.

P – Tem diferença?

S13 – Tem.

P – Em relação à aprendizagem dos alunos. Tem alguma diferença de aprendizagem entre os meninos e as meninas? Vocês conseguem perceber isso?

S16 – Só se for dentro da Educação Física. Aí há uma... aí realmente há. A habilidade no caso, futebol. O homem é mais pré-disposto. No voleibol, no handebol principalmente, é gritante o masculino. Com certeza. Agora voleibol, já os meninos são... as meninas tem uma, como se diz... uma... gostam mais que os rapazes. Eles falam:

- “Não, eu vou jogar bola ali... arruma uma bola que eu fico lá no campão jogando”. Preferem ficar lá no campão, do que jogar vôlei.

S13 – E dentro de sala de aula normal, acho que não existe predominância de eu gosto mais disso, eu gosto mais daquilo não.

S14 – Em razão da... do sexo né?

S13 – Do sexo, não. Claro! Entendeu? Do professor também estar na aula ou uma professora né! Existe claro aquela empatia que o aluno... carisma que o professor tem, mas...

S14 – Mas, ele perguntou mais em relação à matéria

S13 – À matéria.

S14 – Aí, o sexo dos alunos em relação à matéria. Se eles têm ou não... se tem uma certa diferença no gosto ou não.

S13 – Não vejo diferença não.

S14 – É, talvez as meninas tenham um pouquinho mais a ver com a coisa artística né? Não sei. Tenho a impressão que elas gostam, talvez de escrever mais também. São mais... elas são mais cuidadosas. Não são todas não. Não dá para generalizar. Mas eu tenho a impressão que elas são mais cuidadosas com o material delas e aparentemente elas têm assim, uma quedinha mais... para aquela... para questão de... parte de... gostar de escrever, de redação e tal. Tem aquela questão da sensibilidade feminina. Talvez jogue mais um pouquinho para a coisa da... de arte, de desenho, de desenhar. Quando você tem, por exemplo, eles vão fazer uma apresentação na sala, então, elas são mais cuidadosas, os cartazes são mais arrumadinhos, mais bonitinhos e tal né? Caprichosos, são mais caprichosos. Agora quanto a gostar mais de uma matéria ou de outra. As vezes tem, mas eu não consigo perceber isso não.

P – E vocês, como professores [gênero masculino], como vocês acham que são percebidos em sala de aula? Não só pelos alunos, mas pela sociedade como um todo. Como é que vocês pensam que são percebidos nesta profissão?

S15 – Deixa eu ver... como eu poderia colocar...

S16 – Boa pergunta né?

S14 – Bem aceito né!

S13 – Eu não tenho... eu não acho que a sociedade vê com olhos diferentes o fato de estar tendo aula com um homem ou uma mulher, muito pelo contrario. Até a gente vê situações em que vários pais chegam e preferem, talvez assim, pela questão de posição. O filho ta precisando de limite, de respeito, de uma autoridade maior. E o homem dentro de sala de

aula, querendo ou não, ele passa isso para os alunos. Uma autoridade maior. Com as professoras eles fazem alguma coisa, mas com os homens eles já pensam duas vezes antes de fazer aquilo. Então, há muitos pais até... é... quando é professor do sexo masculino, eles ficam tranquilos, principalmente quando se trata dessas turmas mais... com idade mais avançada, turmas mais difíceis né! Que eles sabem que aquele professor vai ter um certo controle. Então, a única diferença que eu vejo, que a sociedade... e mesmo assim, muito pouco isso aí, muito pouco, não tem... questão de gosto de preferência assim... não consigo perceber não.

S14 – É os alunos de 5ª série, eles vem da 4ª né... de 1ª a 4ª, noventa e tantos por cento deve ser professora, então eles vêem a gente como uma novidade, coisa diferente. Primeiro que deixou de ter um professor só, uma professora, vai ter vários agora né... Então a gente percebe que é uma coisa diferente. É uma novidade para eles, um professor. Fora um pouco do que era antes. Então eles, eles curtem um pouco isso aí, essa coisa do professor. Muitos chamam a gente de pai, inclusive né... atos falhos, chamam a gente né... Não sei se isso acontece com você também né!

-“professor... pai... oh!”. Aí cai na real. Tem um pouco disso aí.

S16 – Tio.

S14 – É, mas o tio é mais... acho que o tio é mais assim... coisa do costume, tio ou tia. Agora pai é... tem a ver com carência né! Que tem em casa é... de problemas com a relação família. Então, é o famoso ato falho, que ele quer chamar de professor, mas no inconsciente dele se manifesta. Agora eu acho que a sociedade vê a gente, vê a gente numa boa, sem nenhum problema. Ao contrario né! Passam para a gente coisas que seriam da obrigação deles.

S13 – Transferem né!

S14 – A minha relação com o meu mundo aí fora, meu grupo de amigos e família e tal... A única coisa... o pessoal fala que poderia ter outra profissão para ganhar um pouco mais, que realmente a questão de condições de trabalho e de salário, realmente poderia... faz com que muita gente fale:

-“Pô! Você podia ta fazendo outra coisa aí... num outro... sair da Secretaria de Educação, estudar para um outro órgão...”. Na medida em que não é uma profissão muito valorizada pelos governantes. E a própria sociedade não dá este valor todo. Vêem a gente assim como... não discriminam a gente em razão de... em questão de... se é professor, se é professora não, isso aí eu não vejo assim. Aí nunca ninguém me questionou e eu não vejo isso em muitos anos de profissão. Mas, por outro lado, a gente sabe que a sociedade deixa muito a desejar no que se refere à cobrança em relação à importância que a educação tem ou devia ter na vida das crianças, do país como um todo. Valoriza, mas não faz muito para ajudar a gente, entendeu? Acho que as famílias, a população em geral, faz é transferir para a gente algumas das obrigações que é delas, que a gente se recusa a... não sou pai... meus filhos estão em casa, gosto muito dos meus alunos, procuro me dar muito bem com eles, mas papel de pai é a família. Eu sou professor, embora a gente procura sempre tá orientando e tal, mas aquelas coisas específicas mesmo é com a família.

P – *Você comentou sobre o papel de pai. Você tem o papel de professor, e o papel de pai é para ser exercido em casa. E as professoras, vocês acham que elas agem desta forma também? Como é a ação delas? Como é que vocês vêem a postura das professoras?*

S14 – Depende da professora.

S13 – Tem colegas na escola que é pior que um homem. Ignorante, grossa. Mas, essa função de mãe é nato da mulher, ela já... quando olha um aluno, ela já vê com... nós homens somos meio... curto e grosso, meio seco. E a mulher tem realmente este lado aí maternal.

S15 – Cativa mais.

S13 – Cativa mais né! É mais dócil, é mais polida no tratar, acho que é por aí.

S16 – Eu vejo também desta forma. Com certeza a mulher por ser feminina tem um lado maternal. O homem já é isso e isso e pronto.

S15 – Eu acredito que seja assim. Mas, não generalizando. Acho que cada professora tem um modo de atuar em sala de aula. Por exemplo, eu tive uma professora na 5ª série, professora de história, Mag..., acho que ela tava junto no CASEB. Ela era muito rígida na sala de aula, ela não deixava um... sabe... você não tinha espaço para ter outra atividade não.

S14 – Aí você gostou de historia e resolveu fazer historia?

S15 – Olha, eu acho que foi por aí, entendeu? E ela atuava assim de uma forma bastante rígida, que não é próprio que... não é próprio da natureza feminina né! Mas, que é uma profissão. Eu entendo assim. Professor é uma profissão, então, você tem que atuar como profissional.

S14 – É tem aquela questão dos estereótipos. O que você colocou, na verdade são os estereótipos que existem né! O pai... o homem durão, a mulher meiga e tal. Então, quer queira quer não, existe isso. Questão de formação, de cultura, de educação. Os homens são treinados para não se emocionar tanto, não demonstrar né... durão mesmo, duro na queda, de cobrar e exigir mais, de se impor mais como autoridade. E a mulher se espera que seja assim, assim, assim. São estereótipos, por que quer queira, quer não, de certa forma eles são verdadeiros. Até certo ponto. Agora eu concordo com o “S15”, não da para você generalizar. Tem homens também que são... que se desmancham, vamos dizer assim, que tem... vem pro lado materno...né! Como tem mulheres bastantes rígidas também, que as vezes parece mais um capataz do que..., um sargentão. Mas que isto existe, existe. Os próprios alunos, eles criam esta imagem né... da professora como substituta... vamos dizer, como substituta da mãe. Não... mas, como da mulher. E o homem é o pai. Tem casos que você espera que aconteça que o homem e a mulher nas suas... nos seus papéis..., para de certa forma saber o que ele também espera que... Eu acho que o aluno pensa que vai ser da mesma forma, o professor que não dá moleza né... que mantém a distância, que impõe um pouco mais. E as professoras mais... passando a mão na cabeça, ser mais compreensiva, um pouco mais dócil. Mas isso sem generalização.