

Caminhos trilhados: atuação de professores homens no magistério entre 1971 e 2014

Tracked roads: teacher performance men in teaching from 1971 to 2014

Caminos capacitados: desempeño de maestros varones en la profesión docente de 1971 a 2014

Adriana Horta de Faria
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
adrianahortadefariafaria@yahoo.com.br
<http://orcid.org/0000-0003-0116-4640>

Josiane Peres Gonçalves
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
josiane.peres@ufms.br
<http://orcid.org/0000-0002-7005-849X>

RESUMO

O artigo apresentado objetivou investigar as trajetórias de profissionais docentes do sexo masculino aposentados, articulando com as relações de gênero e as representações sociais produzidas por esses sujeitos. Foi utilizado como metodologia a História Oral Temática, utilizamos entrevistas semiestruturadas, que foram gravadas em áudio, transcritas e analisadas, a luz do referencial teórico de Moscovici (2004), precursor da teoria das representações sociais, com 3 professores homens que em algum momento de sua trajetória atuaram nos anos iniciais do ensino fundamental ou em etapa equivalente. Os dados coletados permitem inferir que dois desses sujeitos iniciaram seus percursos no ofício docente sem a habilitação mínima exigida para o exercício da profissão, mas todos buscaram a capacitação profissional. Os sujeitos pesquisados expressam suas representações sociais ao tratar de gênero, estes homens desempenharam o papel docente exaltando os atributos impostos para o gênero masculino, como por exemplo, a autoridade relacionada ao poder. Uma ocorrência que mereceu destaque nas discussões, foi à participação dos professores em fatos históricos, como a emancipação política do Estado de Mato Grosso do Sul, os docentes pesquisados relatam o descaso no qual os professores foram tratados nos primeiros governos do Estado. Este breve ensaio das trajetórias destes professores permite perceber como a contemporaneidade e a história estão em contato com os contextos de vida, e vão construindo as representações sociais que influenciam diretamente nas ações dos sujeitos.

Palavras-chave: Gênero. Professores homens. História Oral. Fatos Históricos.

ABSTRACT

The present article aimed to investigate the trajectories of retired male teaching professionals, articulating with the gender relations and the social representations produced by these subjects. The Oral History Thematic was used as methodology, we used semi-structured interviews, which were recorded in audio, transcribed and analyzed in light of the theoretical reference of Moscovici (2004), precursor of the theory of social representations, with 3 male teachers who at some point in their career acted in the early years of the elementary or equivalent education. The data collected allow us to infer that two of these subjects began their courses in the teaching profession without the minimum qualification required for the exercise of the profession, but all sought the professional qualification. The subjects surveyed express their social representations when dealing with gender, these men played the teaching role exalting the attributes imposed for the masculine gender, as for example, the authority related to the power. One occurrence that was highlighted in the discussions was the participation of teachers in historical facts, such as the political emancipation of the State of Mato Grosso do Sul, the teachers studied report the neglect in which teachers were treated in the first governments of the State. This brief essay on the trajectories of these teachers allows us to perceive how the present and the past are in contact with the contexts of life, and are building the social representations that directly influence the actions of the subjects.

Keywords: Gender. Male Teachers. Oral Histories. Historical Facts.

Introdução

Para a elaboração deste trabalho ponderamos, primeiramente, que é por meio da reflexão sobre a educação em tempos históricos, sua origem, sua finalidade, seus conteúdos e sua organização que o indivíduo consegue compreender a educação atual e contribuir de forma eficaz para o desenvolvimento de um sistema educacional mais voltado para a realização humana, possibilitando assim o desenvolvimento de uma escola cidadã.

Nesse processo incluem-se as relações de gênero¹, que são resultantes de um desenvolvimento pedagógico que se inicia no nascimento e segue ao longo de toda a vida. Na nossa sociedade, esse processo vem historicamente reforçando a desigualdade existente entre homens e mulheres, principalmente em torno da sexualidade, da reprodução, da divisão sexual do trabalho e o âmbito público/cidadania.

É possível utilizar gênero como uma categoria de análise dos comportamentos humanos. O debate sobre esse tema tem-se concentrado em diversos movimentos que

¹ Neste estudo consideramos gênero por uma perspectiva pós-estruturalista, considerando o conceito elaborado por Scott (1998), em que se entende por sexo a diferença biológica existente entre homem e mulher, enquanto gênero, por sua vez, é uma construção social e histórica que fundamenta a distinção e a relação entre o feminino e o masculino.

levantam as variadas possibilidades de interpretação sobre como a sociedade conduz e impõe as relações de gênero, seja como um debate em torno da relação e distribuição de poder, ou como a questão da participação no mercado de trabalho e na vida política. Esses discursos são encontrados nos movimentos feministas e de masculinidades. Assim, considerando o contexto histórico, é importante (re) discutir, constantemente, como as relações de gênero no ambiente escolar realizam uma função social e se essa é de fato útil e corresponde aos interesses sociais atuais.

Assim, tal premissa nos instiga a compreender que sexo é apenas uma diferença biológica, enquanto gênero, por sua vez, é uma construção social e histórica que fundamenta a distinção e a relação entre o feminino e o masculino. Deste modo, em consequência dos estudos desenvolvidos com homens utilizamos o termo “masculinidades” compreendendo o conceito como resultado de interações sociais dos homens com os demais indivíduos e como expressões da dimensão relacional de gênero (que apontam expressões, desafios e desigualdades), ou seja, as masculinidades são configurações que se alteram nas convenções sociais.

Para Connell (1995) e Connell e Messerschmidt (2013), as masculinidades estão atreladas a várias disposições, em diferentes trajetórias históricas. Não têm um padrão fixo, podem ser alteradas de acordo com o tempo, espaço e costumes entre si e dentro de padrões variáveis. Um mesmo grupo social, comunidade ou instituição, pode possuir diferentes padrões de masculinidades, ou modos de se tornar homem e se conceber o masculino. Connell, propõe as seguintes tipologias de masculinidades:

Hegemônica: Ocupa a posição superior entre outros homens e as mulheres. Detém autoridade na vida social. É a referência para a vivência do masculino. *Subordinada*: A masculinidade subordinada diz respeito à dominação e subordinação entre grupos de homens, como é o caso da dominação dos homens heterossexuais e subordinação dos homossexuais. Os heterossexuais também são excluídos do círculo de legitimidade, dependendo da posição que ocupam na estrutura social e econômica. *Cúmplice*: Se aproxima da masculinidade hegemônica, sem, no entanto, se apropriar das vantagens sociais da mesma. *Marginalizada*: se refere a relações entre as masculinidades e classes ou grupos étnicos dominantes e subordinados. É uma masculinidade que está marginalizada devido à condição subordinada de classe ou raça (CONNELL, 2013, p. 242-243).

Desta forma, as masculinidades não são um padrão fixo, podem ser alteradas de acordo com o tempo, espaço e as representações a que se submete. As civilizações variam entre si e os padrões de masculinidades mudam com o tempo. No interior de uma

sociedade específica, ou mesmo de uma comunidade ou instituição particular, há diferentes tipos de masculinidade, diferentes modos de se “tornar homem”. Assim, compreendemos que há diferentes construções da masculinidade em diferentes contextos de classe social, diferentes comunidades étnicas e regiões distintas.

Ressaltamos que, cotidianamente, na escola o professor é posto em evidência por ser um interlocutor de destaque. As representações construídas na escola influenciam nas diversas outras rotinas sociais, evidenciando a importância social dada a esse espaço destinado ao aprendizado e à socialização dos saberes.

Nesse sentido, as representações sociais podem ser entendidas como um complexo de conceitos e de explicações da vida cotidiana e se refere à elaboração dos saberes sociais. Assim, as memórias de um sujeito participam da elaboração de suas representações e influenciam diretamente em suas ações. O propósito da Teoria das Representações Sociais é esclarecer as concepções coletivas do homem a partir de uma perspectiva coletiva, sem perder de vista a individualidade.

Essa teoria tem como pilar um pensamento já preexistente. Pode-se entender que as memórias de um sujeito se formam em um sistema de crenças, valores e imagens, assim assumindo uma posição de vínculo entre o indivíduo e a sociedade, e mantendo a continuidade das ideias que prevalece na coletividade. Dessa forma, o sujeito, para ser aceito em seu grupo social, segue os preceitos previamente estabelecidos. Moscovici (2004, p. 210) assim relata:

[...] as representações sociais se apresentam como uma “rede” de ideias, metáforas e imagens, mais ou menos interligadas livremente [...] parece que não conseguimos nos desfazer da impressão de que temos uma “enciclopédia” de tais ideias, metáforas e imagens entre si de acordo com a necessidade dos núcleos, das crenças centrais armazenadas separadamente em nossa memória coletiva e ao redor das quais essas redes se formam.

Em relação às ideias propostas por Moscovici (2004), é plausível dizer que as representações sociais são a maneira como os grupos sociais constroem e organizam diferentes significados dos estímulos do meio social e as possibilidades de respostas que podem acompanhar esses estímulos, ou seja, a forma de pensamento da sociedade interfere em suas ações e essas por sua vez afetam a sociedade. Para Jedlowski (2005), as representações são destinadas a dar legitimidade às crenças da sociedade e para inspirar seus projetos, legitimando, assim, as elites que os produzem. Na mesma perspectiva, Abric

(2003) conclui que as representações sociais estão diretamente ligadas, entre outras coisas, à memória social e à história de um grupo.

Justifica-se, portanto, a importância dos estudos a respeito das relações de gênero, no caso pela perspectiva da memória, esta que vai possibilitar que a contemporaneidade e a história entrem em contato com os contextos de vida, e vão construindo as representações sociais que influenciam diretamente nas ações dos sujeitos ou de um grupo. A história é a base para as construções do presente, assim, considerando as experiências dos sujeitos desta pesquisa, podemos compreender muitas das ações da sociedade contemporânea.

Atuação de homens professores: as trilhas da história

Por meio da pesquisa aqui realizada, procuramos perscrutar, por meio da História Oral, o percurso profissional de três professores homens aposentados, correlacionando as suas memórias, as relações de gênero e as representações sociais. Considerando a vida privada e social, examinando principalmente a área de atuação profissional desses sujeitos, essas histórias se reportam às crenças, às representações sociais, aos discursos e às vivências.

Para tanto, articulou-se a História Oral com as representações sociais que surgem em função das práticas, comunicações e vivências. A História Oral, como método de pesquisa, permite um rememorar da história, pois as narrativas promovem reconhecimento das experiências sociais de pessoas e de grupos, visto que:

Com uma vocação para tudo e para todos, a História Oral respeita as diferenças e facilita a compreensão das identidades e dos processos de suas construções narrativas. Todos são personagens históricos, e o cotidiano e os grandes fatos ganham equiparação na medida em que se trançam para garantir a lógica da vida coletiva. (MEIHY, 2002, p. 15).

Nessa perspectiva, “[...] a História Oral contribui para a recuperação da memória coletiva, pois a memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos” (THOMPSON, 1992, p. 17). Compreende-se memória, nesse sentido, como uma construção psíquica e intelectual de fragmentos representativos, nunca em sua totalidade, mas parciais em decorrência dos estímulos para a sua seleção: “Não é

exclusivamente a lembrança de uma pessoa, mas de um indivíduo inserido em um contexto familiar ou social, por exemplo, de tal forma que suas lembranças são permeadas por inferências coletivas, moralizantes ou não” (MATTOS; SENNA, 2011, p. 2).

Esse procedimento metodológico busca considerar o cotidiano, o corriqueiro da vida, como importante material a ser investigado pelas Ciências Humanas. Assim, o foco da pesquisa é, por meio da História Oral relatada, analisar as representações sociais suscitadas do conteúdo narrativo advindo das experiências vividas. É um processo em eterno curso e em permanente devir. Orienta perspectivas e visões sobre a história, avaliações sobre corrente e projeções sobre o que há de vir (SANTOS; ALVES, 2014).

Dessa forma, o aspecto construído pelas memórias e o relato das histórias por meio da oralidade se relaciona diretamente com os aspectos das vivências e do cotidiano. Sá (1995, p. 88) assinala que:

[...] a literatura tem apontado para as similitudes presentes nos campos epistemológicos da memória e das representações sociais, entendendo que o diálogo auxilia na aproximação das dimensões psicossociais envolvidas na vivência dos fenômenos socialmente produzidos e partilhados.

Ao rememorar os aspectos de gênero envolvidos no percurso das trajetórias profissionais, os professores, permitem evidenciar os modos como as funções dos indivíduos na sociedade são construídas e como são definidas suas concepções do que é ser homem e mulher, e atuar como instrumentos de hierarquização, poder e exclusão entre os indivíduos. À vista disso, entendemos que precisávamos ouvir o que os professores (homens) tinham a dizer sobre as suas experiências (em uma profissão historicamente constituída como feminina).

Optamos por trabalhar com a História Oral, pois de acordo Thompson (1992) também é uma prática social possivelmente geradora de mudanças que transformam tanto o conteúdo quanto a finalidade da história. A História Oral altera o enfoque da própria história e revela novos campos de investigação, podendo derrubar barreiras entre os sujeitos.

Como metodologia para elaboração de documentos, a História Oral é um recurso moderno que possibilita estudos referentes à vida social dos indivíduos, trata-se da história do tempo presente. O estudo da história presente possibilita conhecer os movimentos sociais, dos indivíduos que atuam no meio em que o historiador também faz parte.

Se sua proximidade em relação ao historiador, por um lado, deve alertar para as vigilâncias necessárias em relação aos perigos de pesquisar um tempo que se vive, que nos impacta e que ajudamos a construir, de outro lado nos oferece uma abundância de fontes até então desconhecidas ou não utilizadas e, especialmente no caso da história da educação, os determinantes depoimentos orais e outras fontes que nos aproximam, mais e mais, do fazer educacional, do que se passa no interior da sala de aula, das relações educador-educando, dos jogos de poderes embutidos em todo processo educacional, enfim, do cotidiano educacional que só pode ser completamente reconstruído com a contribuição dos atores/sujeitos do processo educacional que é essencialmente prático (SCOCUGLIA, 2005, p. 4).

A História Oral incide sobre a história dos indivíduos, particularmente da esfera do cotidiano que, em geral, não constam em documentos escritos. Para Alberti (2005, p. 169) “A entrevista de História Oral deve ser compreendida também como documento de cunho biográfico, do mesmo gênero de memórias, autobiografias, diários e outros documentos pessoais”. É uma fonte que atende aos preceitos das sociedades contemporâneas com a “ideia do indivíduo como valor”.

Nesta presente pesquisa utilizamos a chamada História Oral temática, pois “[...] está mais vinculada ao testemunho e à abordagem sobre algum assunto específico” (MEIHY, 1994, p. 56). Assim, partimos de um assunto peculiar, a atuação docente masculina. Trabalhamos com entrevistas semiestruturadas, mas mantendo o diálogo aberto a iniciativas de fala dos entrevistados.

Assim, além de permitir aos indivíduos da pesquisa se expressar, consideramos o cotidiano e o corriqueiro da vida e a história de vida permite delinear uma perspectiva mais elaborada e completa, explorando aspectos da realidade histórica que normalmente não são documentadas. Assim, percebida pelo olhar heterogêneo de homens professores, buscamos uma compreensão da história da profissão docente.

Procedimentos metodológicos

Este estudo teve por objetivo investigar, por meio dos relatos orais de suas vivências docentes, as experiências e as representações sociais de professores homens que fizeram carreira no magistério no sistema público do Estado de Mato Grosso do Sul. O que

se pretendeu perscrutar foi uma melhor compreensão sobre a participação desses homens na construção da cultura escolar em um momento histórico peculiar, marcado por diversas mudanças políticas, econômicas e ideológicas.

O instrumento para o levantamento de dados consistiu em entrevista semiestruturada que visou identificar, por meio de histórias orais, as memórias e as representações sociais de três professores homens que já encerraram suas carreiras no magistério, estando atualmente aposentados. As entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas e analisadas. As questões a eles formuladas buscaram evocar as lembranças relacionadas à sua trajetória profissional, considerando principalmente as relações de gênero que permearam as vidas desses homens que atuaram em uma profissão de predominância feminina.

Foi adotado como critério para a seleção dos participantes da pesquisa que fossem professores homens que atuaram em algum período da sua trajetória na etapa da educação que atualmente equivale aos anos iniciais do ensino fundamental. Outro fator considerado na escolha desses profissionais relaciona-se ao tempo de atuação na escola, selecionando, portanto, aqueles que encerraram suas carreiras no magistério, estando assim aposentados.

Participaram deste estudo três professores, sendo que dois deles atualmente residem no município de Naviraí/MS e um em Itaquiraí/MS. Trata-se de municípios da Mesorregião do Sudoeste de Mato Grosso do Sul (MS) e Microrregião de Iguatemi. Vale ressaltar que, devido à dificuldade de encontrar sujeitos somente em Naviraí, foi necessário entrevistar um professor de outro município. Para a realização da coleta de dados, foi feito inicialmente contato, sendo então agendado horário conforme a disponibilidade dos participantes, sendo as entrevistas gravadas nas residências ou nos locais escolhidos pelos professores. E, para preservar a identidade dos participantes deste estudo, seus nomes, quando citados, são fictícios.

Resultados e discussões

Os resultados e as discussões encontram-se assim organizados: inicialmente é apresentada a identificação dos sujeitos que participaram da pesquisa, constando o nome por qual se convencionou chamá-los, suas idades, formação atual, tempo de trabalho na profissão docente e etapa de atuação; em seguida, são descritos os relatos dos professores

sobre os motivos que os levaram ao ofício do magistério, bem como os acontecimentos políticos e sociais que interferiram em suas trajetórias; no desdobramento das análises, seguem as relações de gênero e as representações sociais; por fim, os professores fazem suas autoanálises das suas carreiras profissionais.

Os professores

O primeiro professor, que se conveniu chamar de Paulo, tem 61 anos de idade atualmente. Ele cursou, em nível médio, o ensino profissionalizante na área das Ciências Humanas no Curso de Magistério e, concomitantemente, o Curso de Técnico em Contabilidade. Sua formação superior ocorreu depois do ingresso na profissão docente, e se graduou em Estudos Sociais. Iniciou sua carreira em 1977 e se aposentou no ano de 2010 contemplando, assim, 33 anos de trabalho. Em seu primeiro ano de atuação ministrou aula para uma turma de 1ª série e atuou por vários anos na 4ª série (atual 5º ano). Depois, com a progressão na carreira, passou a exercer a profissão nos anos finais do 1º grau (ou Ensino Fundamental) e no 2º grau (ou Ensino Médio), ofertando as disciplinas de História, Filosofia, OSPB (Organização Social e Política do Brasil), Sociologia, Geografia e Educação Moral e Cívica. Atualmente trabalha informalmente como vendedor.

O segundo sujeito pesquisado atualmente tem 65 anos de idade. Trata-se de um licenciado em História, aqui identificado como Anísio. Seu período de atuação iniciou no dia 1º de março de 1971 e terminou em 23 de maio de 2007, correspondendo então a 36 anos de dedicação à profissão docente, destes, 15 anos atendendo à educação no campo. Durante toda a sua atuação trabalhou com crianças de 1º a 5º ano.

Lourenço (53 anos) é o terceiro professor deste ensaio. Formou-se em Pedagogia e cursou pós-graduação em Educação Infantil e Séries Iniciais. Iniciou seu percurso na docência em 1979 e encerrou em 2014, quando completou 35 anos de trabalho. No decurso de sua trajetória profissional lecionou somente para crianças dos anos iniciais. Por 14 anos exerceu sua atividade profissional em fazendas, trabalhando em salas multisseriadas.

Convém observar que, em vários momentos, os professores que fazem parte deste estudo, ao citarem a etapa da educação em que atuaram, mencionarão a nomenclatura 1º, 2º grau e séries. Isso se justifica, pois em considerável parte do período em que eles atuaram vigorava a Lei Federal nº 5.692/1971, que modificou o ensino primário e o ensino

médio, que passaram a se denominar Ensino de 1º Grau e Ensino de 2º Grau. Além disso, a partir dessa Lei, a obrigatoriedade escolar foi ampliada de quatro para oito anos de duração, fator deliberativo da ampliação do Ensino Fundamental (BRASIL, 1971).

Em 1996 entrou em vigor a atual Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei Federal nº 9.394/1996), que alterou a denominação das etapas da educação, os nomes dos graus de ensino, transformando-os, basicamente, em apenas dois níveis de ensino, isto é, Educação Básica e Ensino Superior. Entende-se por Educação Básica a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, atualmente estendido para 9 anos (equivalente ao ensino de 1º Grau) e o Ensino Médio, que equivale ao antigo 2º Grau. O ensino Superior manteve a mesma nomenclatura (BRASIL, 1996).

A escolha da profissão

Para iniciar as evocações das memórias dos entrevistados, solicitamos que eles falassem a respeito dos motivos que os levaram à atuação docente. O professor Paulo assim recorda:

Olha, eu não escolhi... no Paraná só tinha o curso de magistério, aí eu fui fazer o magistério só tinha o magistério, e quando veio a contabilidade já tinha um ano de magistério, aí de manhã eu fazia o magistério e a tarde a contabilidade, por isso eu tenho um ano de diferença na formação. Aí quando eu fui pra Iguatemi, eu pensava: Eu nunca vou dar aula! Aí eles falavam “Você que vai ser (professor)”, e eu falava: “Não”! Aí, a diretora da única escola ficou sabendo que eu tinha magistério e não tinha professor formado, ela falou: “Você vai dar aula ali para mim, pode juntar as suas coisas que você já começa a dar aula!” Aí, eu falei: “Quanto que é o salário?” Na época era 2.500 cruzeiros e eu ganhava 500 cruzeiros trabalhando em uma gráfica no Estado de São Paulo. Então eu resolvi vir para cá. (PROFESSOR PAULO).

Independentemente da preparação acadêmica, para esse professor a atuação docente foi inesperada, já ele não pretendia inicialmente exercer a profissão. Em suas observações, Goncalves (2009) ressalta que, quando homens ou mulheres optam “[...] por profissões sexo-tipificadas como se fossem mais adequadas para o gênero oposto, torna-se mais difícil desempenhar o trabalho por ter que provar constantemente que se tem condições de desenvolver com competência as tarefas inerentes à profissão” (GONÇALVES, 2009, p. 45).

Ainda, de acordo com Santos (2005), a opção por trabalhar como professor é influenciada, num dado momento, pelas condições históricas, sociais e materiais. São as escolhas que o sujeito faz diante das possibilidades. É o sistema social e econômico de que participa que orienta a sua vida. Assim, o professor Anísio também relembra como foi o início o processo de escolha da profissão:

Bem dizer não fui eu que escolhi. Naquele tempo, 1969, 1970... eu comecei em 1971. O INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) que naquele tempo era IBRA (Instituto Brasileiro de Reforma Agrária), naquela época era o IBRA que dominava tudo na educação, tudo! Então cada região tinha uma escola, uma escola rural, e precisava muito de pessoas pra trabalhar e não achava formado. E naquele tempo, a gente ia chegando ali e se você tinha até a 4ª série do primário, eles iam pegando e maior parte da turma (dos professores) daquela época eram assim: as pessoas tinham 4ª série, naquele tempo ainda era por Cuiabá, ainda. Eu estava no Exército ainda em 1970, eu cheguei, dei baixa em dezembro e a escola estava pronta já, tinha um professor que tinha a 4ª série também, aí depois o rapaz que era coordenador da escola perguntou: “Você tem a 4ª serie?” Falei: “Tenho! Tenho diploma, tenho tudo!” “Você não quer pegar um período de aula assim, assim, assim, na escola?” Aí pensei: “Será que eu dou conta? Será que eu consigo?” “Vai ter lotação, vai ter tudo, o INCRA dá todo apoio, dá assistência, dá tudo!” Aí eu pensei: “Eu preciso fazer alguma coisa na vida, né, vou tentar.”. (PROFESSOR ANÍSIO).

O professor Lourenço assim menciona sobre a opção por ser professor: “Olha, era um sonho meu, que eu amo essa profissão, eu me identifico com essa profissão. Eu era professor leigo, porque naquela época podia professor leigo, eu tinha 8ª série”. Para Cardoso (2007) os educadores constroem “[...] sua identidade de professores homens em processos contínuos de resistência e acomodação às normas culturalmente construídas sobre homens e mulheres, os professores homens não identificam o magistério como uma profissão feminina” (CARDOSO, 2007, p. 15).

É importante destacar que, nos relatos, os professores Anísio e Lourenço afirmam que não possuíam a habilitação apropriada para o exercício do magistério, sendo considerados professores leigos. A ideia de um sujeito sem habilitação mínima para o exercício da profissão docente também se encontra na definição que o Ministério da Educação usa para professor leigo:

É o profissional que exerce o magistério sem que possua a habilitação mínima exigida. Em relação ao Ensino Fundamental são leigos os professores de 1ª a 4ª série sem a formação em nível médio, na modalidade normal (antigo magistério) e os professores de 5ª a 8ª

série sem curso superior de licenciatura plena na área específica de atuação (BRASIL, 2015a).

Segundo as análises de Amaral (1991, p. 43), “[...] numa situação concreta como a que ocorre no nosso ensino, ser professor leigo não significa não dominar alguma técnica ou conhecimento”, mas, sim, anunciar a ideia de que esse sujeito é “[...] menos apto a conduzir o processo de aprendizagem do que um professor habilitado”. Tratando-se da zona rural, o recrutamento era feito, geralmente, entre os próprios moradores da localidade. As pessoas que eram consideradas letradas pelos habitantes daquela região eram por eles indicadas a serem professores (PILETTI, 1991, p. 164).

É importante ressaltar que esses sujeitos, em sua trajetória profissional, buscaram construir o aprimoramento para o exercício da profissão docente. O professor Paulo, que em 1975 se formou no curso profissionalizante de Magistério, iniciou no ensino superior em 1980: “[...] eu fiz dois anos em Umuarama (PR) e dois anos em Presidente Prudente (SP) em Estudos Sociais, naquela época não tinha História”.

O professor Anísio relembra as dificuldades encontradas e o que o motivou a concluir o Curso de História em 1998: “A faculdade foi em Umuarama, vamos fazer uma faculdade, vamos estudar, que aí o salário aumenta, melhora o salário. E naquele tempo era balsa no rio Paraná. É um sacrifício que passamos, até fome, mas conseguimos passar no vestibular e pensei 'agora não tem mais jeito”.

Com orgulho, o professor Lourenço fala a respeito de sua graduação: “Comecei em 1991 e terminei em 1995, então pedagogo, em uma pedagogia de 4 anos. Então aprendi muito mesmo, hoje sou pedagogo formado!”

A representação social de que investir na formação gerava uma situação profissional bem-sucedida e uma estabilidade financeira, isso foi um mecanismo para que esses sujeitos buscassem a formação superior. Ademais, a devida preparação pode ser um fator determinante na melhoria da qualidade da educação.

Nesse sentido, conforme Mizukami (2002), os profissionais da área da educação precisam de algumas bases de conhecimentos. Uma delas compreende os conhecimentos científicos dentro da área de atuação. Outra engloba os conhecimentos da profissão relacionados à docência e aos instrumentos para que ocorra a construção do conhecimento, e a base de conhecimentos da experiência em que o professor passa a conhecer as maneiras adequadas para a sua atuação dentro da sala de aula. O professor, durante a sua formação acadêmica, dispõe de uma ampla gama de conhecimentos teóricos e práticos que o levam à construção de uma base para a atuação no seu campo de trabalho.

Os acontecimentos políticos e sociais

Foi perguntado a cada entrevistado se tinha havido algum acontecimento político ou social que marcara a sua trajetória. Os professores Paulo e Anísio se lembraram dos primeiros anos da administração pública do Estado de Mato Grosso do Sul, em particular da administração de Marcelo Miranda e de Pedro Pedrossian.

Marcelo Miranda, nomeado governador do Estado de Mato Grosso do Sul, em 28 de junho de 1979, pelo então presidente da República João Figueiredo, foi exonerado em 29 de outubro de 1980. Em substituição, por ato do mesmo presidente, assumiu Pedro Pedrossian (1980 – 1982). Esse foi o terceiro governador nomeado para o Estado de Mato Grosso do Sul. Ele renunciou ao mandato de senador para administrar o Estado até 1982 (BRASIL, 2015b).

O professor Paulo relata: “Agora o duro para nós, professores, foi a parte de pagamento, atraso, essas coisas, uai. O governo Marcelo Miranda atrasou 6 meses”. O professor Anísio também relembra a mesma situação ao descrever:

Foram 6 meses de atraso, foi uma época que os professores foram trabalhar na roça de algodão, aqui na região de Mundo Novo tinha muita roça de algodão. Então os professores deixaram a escola e foram plantar algodão, para poder manter, comprar pelo menos o que comer, interferiu muito (PROFESSOR ANÍSIO).

O professor Paulo continua narrando o fato e a ação dos professores:

O governo do Marcelo Miranda foi pouco tempo, aí foi o governo do Pedro Pedrossian, nós (os professores) invadimos a governadoria e não deixamos ele assumir o governo. Aí ele fez um acordo com nós: “No primeiro mês eu pago o salário e mais 3 meses do outro governo e no outro mês o salário e mais os 3 meses restantes e regularizo a situação de vocês.” Ele deixou aprovado por lei 25% de aumento por ano, por 20 horas, pra mim foi um dos melhores governos, teve uma valorização (PROFESSOR PAULO).

Segundo o relato dos professores, a ausência de uma liderança capaz de constituir uma hegemonia no interior da elite do Estado nascente criou possibilidades de ações para os professores. Principalmente ao longo dos governos de Harry Amorim Costa e Marcelo Miranda, os professores foram recebidos como possíveis aliados frente à oposição ferrenha liderada por Pedrossian. Nesse sentido, Gouveia e Ferraz (2012) vieram autenticar a trama de que os professores participaram:

Em relação à instabilidade política estadual, entre 1º de janeiro de 1979 e 15 de março de 1983, ou seja, no período de apenas um mandato, o Mato Grosso do Sul teve três governadores oficiais (Harry Amorim Costa, Marcelo Miranda e Pedro Pedrossian), além do duas vezes interino Londres Machado. A ausência de uma liderança capaz de constituir uma hegemonia no interior da elite do Estado nascente criou possibilidades de ações para os professores. Principalmente, ao longo dos governos de Harry Amorim Costa e Marcelo Miranda, os professores foram recebidos como possíveis aliados frente à oposição ferrenha liderada por Pedrossian. A fragilidade política dos dois primeiros governadores foi aproveitada pela mobilização contínua dos professores, transformando suas lutas em resultados concretos visíveis para toda a população. Este fenômeno conferiu reconhecimento imediato para entidades recém-nascidas, como foi o caso da ADP – Associação Douradense de Professores (futuro Simted – Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação de Dourados), e da Feprosul – Federação de Professores de Mato Grosso do Sul – e, logicamente, também para suas lideranças (GOUVEIA; FERRAZ, 2012, p. 94).

Ainda de acordo com os autores, a instabilidade política estadual criou espaço político para os professores, contudo, transformava cada acordo estabelecido com um governador em fantasia para o governador seguinte (GOUVEIA; FERRAZ, 2012). Assim, possivelmente, a falta de previsibilidade do jogo político estadual criou também um cenário de insegurança para as ações das lideranças dos professores.

Em contrapartida a essa situação, o professor Lourenço, que atuava vinculado ao serviço municipal, afirmou não recordar de nenhum evento que tenha causado impacto em seu cotidiano. Nesse sentido, Gouveia e Ferraz (2012, p. 94) sustentam: “[...] nos municípios existia uma relativa tranquilidade”, o que legitima a colocação do professor.

Pode-se considerar histórico o descaso com o ensino público básico e a ausência de prioridade nos planos diretores e nas propostas do Estado. Por consequência, encaram-se prejuízos na concepção e na implementação de políticas públicas eficientes que tragam verdadeiramente resultados substanciais à melhoria da qualidade da escola pública de ensino básico.

As relações de gênero e representações sociais

Solicitou-se aos professores que recordassem como foi a experiência de atuar em uma profissão que se tornou sexo-tipificada como feminina. O professor Anísio declara:

Nessa profissão o povo vê mais para mulher, muitos falavam assim: 'Mulher leva mais jeito para mexer com criança!' Talvez porque são mães e estão acostumadas a mexer com os filhos, mas na época que eu comecei não era só mulher não, homem também, mas a maior parte era mulher mesmo (PROFESSOR ANÍSIO).

Contrariando a perspectiva, de que mulheres são naturalmente aptas para lidar serem professoras de criança, Ramos (2011), em sua tese doutoral, defende que nem todas as mulheres possuem o "amor materno". Em razão disso, independentemente do sexo, qualquer pessoa pode ser capaz de educar e/ou cuidar de crianças. Destaca ainda que os homens, ao contrário do que muitos pensam, sabem cuidar e educar crianças, tendo em vista principalmente que, no ambiente escolar, eles são profissionais formados e preparados. Nesse sentido, Monteiro (2014), aborda principalmente os "desafios enfrentados pelo fato de serem homens" e atuarem nessa etapa de ensino. Por meio das análises dos dados coletados, a autora inferiu que as dificuldades encontradas por esses professores estão relacionadas com as representações que a sociedade construiu de masculinidades hegemônicas.

Outro aspecto foi a relação interpessoal, é o que o professor Lourenço destacou como relevante em atuar em um ambiente de predominância feminina:

Trabalhar com mulher é muito bom, gostei. Gosto porque elas são mais amigas da gente, troca as ideias melhor que o homem. Então assim, nunca tive desavenças com as professoras e sempre companheiras, a gente preparava aula e era muito gostoso, por isso eu gostava de trabalhar com as mulheres, elas sabiam me compreender e eu também sabia compreender elas. Companheiras, boas de trabalho, têm algumas que, eu nunca esqueço..., que sempre me ajudaram na minha trajetória (PROFESSOR LOURENÇO).

A relação interpessoal que o professor Lourenço retrata que teve com as professoras demonstra as representações da sociedade quanto aos papéis estabelecidos para cada gênero. As mulheres de sua convivência são consideradas por ele como "compreensivas, companheiras e boas de trabalho", características consideradas como típicas do sexo feminino e necessárias para a atuação na docência com crianças. Louro (2012, p. 450) afirma que as representações sociais relativas à feminização do magistério estão intrinsecamente ligados a "[...] uma atividade de amor, de entrega e doação", atributos socialmente considerados como características das mulheres.

O professor Paulo, relembra que não atuou com crianças "pequenas", pois "[...] quando inaugurou a escola em Iguatemi (1979), quem atuava na 3ª e 4ª série era só

homem, as professoras pegavam de 1^a e 2^a e nós (os homens) 3^a e 4^a, que era os alunos maiores”. Outro fato relevante na trajetória do professor Paulo é progressão na carreira: “Nos últimos anos meus eu só fui professor de História, depois eu fiquei 10 anos na direção, eu sou aposentado como diretor, você tinha que ficar 5 consecutivo ou 10 intercalado, trabalhei mais dois anos na vice”.

Com base nos depoimentos do professor Paulo, pode-se afirmar que seu histórico profissional está impregnado das questões de gênero, pois atuou pouco tempo com as crianças, a maior parte do tempo em que exerceu a profissão em sala de aula foi com alunos do ensino médio e por um extenso período trabalhou na gestão.

Cardoso (2007), em suas considerações, confirma o que se percebe em grande parte das escolas, dizendo que “[...] há uma preferência dos homens em assumir as aulas de educação física ou de gestão da educação, espaços notadamente ainda demarcados para as vivências de suas masculinidades [...] contando, inclusive, com elas (professoras) para que isso seja possível” (CARDOSO, 2007, p. 15). O autor conclui que, dessa forma, os homens usufruem de maiores privilégios na hierarquia de cargos com mais prestígio; a ascensão na carreira é uma marca da identidade masculina, sendo a área da alfabetização rejeitada pela maioria deles.

As características mencionadas referem-se a estereótipos de gênero, que influenciam a vida de homens e de mulheres, inclusive em relação à atuação profissional, ou seja, posições construídas sócio historicamente. Essas diferenças, muitas vezes, decorrem mais das representações sociais do que dos seus próprios comportamentos (GONÇALVES, 2009). O ser humano nasce sexualmente neutro em atribuições e o meio social em que vive determina os papéis masculinos ou femininos, instituindo assim o gênero, isto é, hierarquias socialmente constituídas. Em nossa sociedade, o masculino também é submetido ao modelo de desempenho e comportamento, a hierarquia que funda sua instituição no social em que se apoia a construção dos estereótipos, um exercício de poder que se exprime em todos os níveis sociais (SUÁREZ, 2000).

Outra ocorrência que merece destaque é a relação que os professores fazem entre o gênero masculino, a atuação como docente e a disciplina dos alunos. O professor Anísio recorda:

Alguns (pais) diziam: “Homem, a criança tem mais medo”, “É bom que seja homem mesmo, por que o homem a criança respeita mais do que a mulher”, “É bom mesmo que seja homem que a criança respeita mais!” Naquele tempo a criança tinha que ter medo do professor e os

pais queriam isso, que a criança respeitasse o professor e a lei também ajudava um pouco, tinha uns que falavam assim: “É melhor ser homem mesmo” (PROFESSOR ANÍSIO).

Sob essa ótica, Rabelo cita o que a autora convencionou chamar de “discriminação positiva”, quando existe uma preferência por parte da comunidade escolar pelo professor do sexo masculino, sempre em prol de características “[...] provenientes do fato de serem representantes do grupo de gênero dominante na sociedade” (RABELO, 2013, p. 843).

O professor Lourenço comentou: “Não sei o porquê, mas com homens os alunos obedecem mais, pelo menos os meus, né, eles obedeciam”. De maneira semelhante, no comentário do professor Paulo fica explicitada a representação social da autoridade como característica masculina: “A gente sabe assim que a mulher tem menos domínio de sala de aula, às vezes a colega fala ‘Eu não aguento aquela sala’. É engraçado, eu entro lá dentro e dô minha aula tão tranquila, ninguém faz nada. Então é questão de domínio e jeito da mulher”.

Nessa direção, Carvalho (1998) afirma que é um aspecto recorrente nas falas de professores de ambos os sexos, a alegação de que seria mais fácil para o professor de sexo masculino impor sua autoridade e controle sobre os alunos: “Frequentemente, tanto nas falas de professores quanto em estudos acadêmicos, a feminilidade e atitudes maternais e de cuidado têm sido tomadas como opostos de disciplina, controle e masculinidade” (p. 12).

Pode-se considerar que os atributos e papéis relacionados ao gênero não são determinados pelo sexo biológico. Esses papéis estão baseados em relações socialmente prescritas. O papel feminino é visto como gentil, emocional e dependente, enquanto o masculino é posto como agressivo, independente e dominante (GROSSI, 2015).

Dessa forma, o fato é que a grande diferença que percebemos entre homens e mulheres é construída socialmente. É importante notar que homens e mulheres passam por um curso de graduação que forma para serem professores. Deviam, assim, estar preparados para lidar com as situações cotidianas do ambiente escolar, pois são considerados profissionais da educação, independentemente do gênero ou de características pessoais.

Cabe destacar que o sistema escolar, pelo modo como vinha sendo aplicado com ênfase na hierarquização, submissão e abuso de poder, não se aplica mais na sociedade contemporânea. Como o ensino não pode e não deve ser algo estático e unidirecional, devemos nos lembrar de que a sala de aula não é apenas um lugar para transmitir

conteúdos teóricos. É também local de aprendizado de valores e de comportamentos, de aquisição de uma mentalidade científica lógica e a relação professor/aluno interfere nos resultados de aprendizagem.

Considerações Finais

Ao realizarmos a presente pesquisa tinha-se como objetivo expor as trajetórias profissionais de três professores homens aposentados, relacionando suas lembranças às questões de gênero e às representações sociais, enfatizando seus percursos profissionais. Para cumprir nosso objetivo tomamos como caminho metodológico uma pesquisa com base nas histórias orais dos sujeitos, utilizando como instrumento para a coleta de dados entrevistas semiestruturadas, permitindo, assim, que esses sujeitos tivessem liberdade para descrever suas memórias.

Esses homens fazem parte da história da educação do Estado de Mato Grosso do Sul. Eles, no início das suas trajetórias de vida acompanharam o nascimento do novo Estado (desmembrado de Mato Grosso) e suas experiências relatam a luta para a afirmação da profissão diante desse novo regime político. É importante destacar que os aspectos evidenciados remetem a atual crise da educação pública básica à inaptidão gerencial e ao desrespeito histórico do poder público, especialmente com a educação pública fundamental, o que interfere no desenvolvimento político, cidadão, ético e intelectual de grande parte da população brasileira, dependente da administração pública, o que, por sua vez, interfere diretamente na qualidade do trabalho do professor.

Dessa forma, o fato é que a grande diferença que percebemos entre homens e mulheres é construída socialmente. É importante notar que os homens e mulheres passam por um curso de graduação que formam para ser professores, estando assim, preparados para lidar com as situações cotidianas do ambiente escolar, são considerados profissionais da educação, independentemente do gênero ou características pessoais.

Longe de finalizar a discussão sobre atuação masculina na docência, ressaltamos que, quando se reduz a responsabilidade da educação de crianças a atributos socioconstruídos, deixamos de lado a capacitação profissional, que, independentemente do sexo ou gênero, prepara o professor para exercer adequadamente as suas funções. A educação de crianças precisa ser realizada com trabalho de formação inicial e também de formação continuada e muita reflexão que permita desconstruir estereótipos.

Referências

- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia, GO: UCG, 2003. p. 37-57.
- ALBERTI, V. 2005 - "Histórias dentro da história." In: Pinsky, Carla (org.) **Fontes históricas**. São Paulo, Contexto, 2005, p.155-202.
- AMARAL, M. T. M. Políticas de habilitação de professores leigos: a dissimulação da inocuidade. In: BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria Nacional de Educação Básica. **Professor leigo: institucionalizar ou erradicar?** São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb; Caderno 3, 1991. p. 37-83.
- BRASIL. **Lei nº 5692**, de 11 de agosto de 1971. Estabelece Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 agosto. 1971.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996.
- BRASIL. **Institucional Governo de Mato Grosso do Sul**. Disponível em: <<http://www.ms.gov.br/institucional/ex-governadores>>. Acesso em: 21 dez. 2015b.
- BRASIL. MEC. **Departamento de Financiamento da Educação Básica/Fundef**. Disponível em: <<http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/duv.shtm#26>>. Acesso em: 23 dez. 2015a.
- CARDOSO, F. A. Homens fora de lugar? A identidade de professores homens na docência com crianças. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPEd, 30., 2007, Caxambu. **Anais**. ANPEd, 2007. p. 1-18. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/trabalho/GT07-1779-- Int.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2015.
- CARVALHO, M. P. de. Vozes masculinas numa profissão feminina. **Revista de Estudos Fem.**, Florianópolis, v. 6, nº 2, p. 406-422, jul./dez. 1998. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X1998000200011&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 29 abr. 2014.
- CONNELL, R. Políticas da masculinidade. **Educação e Realidade** 20 (5): p. 185-206, jul./dez. 1995.
- CONNELL, R.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos feministas**, vol. 21, n. 1, p. 241-282, 2013.
- GONÇALVES, J. P. **O perfil profissional e representações de bem-estar docente e gênero em homens que tiveram carreiras bem-sucedidas no magistério**. 2009. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC/RS, Porto Alegre, 2009.

GOUVEIA, A. B.; FERRAZ, M. Estrutura sindical e cenário político: o sindicalismo docente no Mato Grosso do Sul e no Paraná. **Revista Latino-Americana de Estudos do Trabalho**. Ano 17, nº 27, p. 87-111, 2012.

GROSSI, P. M. **Identidade de gênero e sexualidade**. Disponível em: <http://www.miriamgrossi.cfh.prof.ufsc.br/pdf/identidade_genero_revisado.pdf> . Acesso em: 3 nov. 2015.

JEDLOWSKI, P. Memória e mídia: ma perspectiva sociológica. In: C. P. Sá (Ed.). **Memória, imaginário e representações sociais**. Rio de Janeiro: Editora do Museu da República, 2005. p. 87-98.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, M. D.; PINSK, B. C. (Orgs.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 441-481.

MATOS, J. S.; SENNA, A. K. História Oral como fonte: problemas e métodos. **Historiae**, Rio Grande, v. 2, nº 1, p. 95-108, 2011.

MEIHY, J. C. S. B. Definindo História Oral e memória. **Cadernos CERU**, v. 5, s. 2, p. 52-60, 1994.

MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos, SP: Ed. UFSCar, 2002.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MONTEIRO, K. M. **Trajetórias na docência: professores homens na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

PILETTI, N. **Sociologia da educação**. São Paulo: Ática. 1991.

RABELO, A. O. Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental. São Paulo. **Educação Pesquisa**, v. 39, nº 4, p. 907-925, out./dez. 2013.

RAMOS, J. **Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na Rede Municipal de Belo Horizonte – MG**. 2011, 139 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC/MG. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_RamosJ_1.pdf> . Acesso em: 15 jul. 2015.

SÁ, C. P. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 19-45.

SANTOS, M. O. V. A identidade da profissional de Educação Infantil. In: GUIMARÃES, C. M. (Org.). **Perspectivas para a educação infantil**. São Paulo: Junqueira e Martin, 2005. p. 87-101.

SANTOS, P. I. **Profissão docente: um estudo das representações sociais do professor**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2010.

SANTOS, S. R.; ALVES, R. C. História Oral, memória e representações sociais: diálogos com a educação de pessoas adultas. **História e Diversidade**, v. 4, nº 1, p. 179-187, 2014.

SCOCUGLIA, A. C. As reflexões curriculares de Paulo Freire. **Revista Lusófona de Educação** [on-line], Lisboa, n. 6, p. 81-92, 2005.

SUÁREZ, M. **Gênero**: uma palavra para desconstruir idéias e um conceito empírico e analítico. In: I Encontro de Intercâmbio de Experiências do Fundo de Gênero no Brasil. Gênero no Mundo do Trabalho. Brasília, DF: [s.n.], 2000.

THOMPSON, P. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

Submetido em 01/11/2016

Aprovado em 31/01/2019

Licença *Creative Commons* – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)