

## História e memória de professor. A docência masculina na infância

Adriana Horta de Faria\*  
Magda Sarat\*\*

### Resumo

No Brasil, a atuação docente com crianças, tem sido atribuída majoritariamente às mulheres, devido a concepções históricas associando características femininas à maternidade, portanto, abnegação, paciência, docilidade, seriam adequadas na educação das crianças. Homens lecionando para crianças são mais raros e, vistos por muitos como inadequados para a tarefa, pois representariam adjetivos como: força, rigidez, dureza, entre outros. Partindo, dessas concepções, nossa pesquisa buscou elucidar a participação masculina na história da docência com crianças a partir das memórias de 3 professores homens, considerando que seus conhecimento e trajetória podem inspirar e estimular novos docentes, contribuir com a história da prática educativa e discutir os estereótipos de gênero na profissão. Para tanto, utilizamos a História Oral Temática, seguindo seus procedimentos metodológicos e trabalhando com as memórias dos professores acerca do tempo quando exerceram a prática docente. Tais relatos permitiram analisar a docência pautado em inferências de gênero, pois, segundo os entrevistados, por serem do sexo masculino e carregarem atributos de gênero como força, coragem e ousadia puderam desempenhar melhor o trabalho nas escolas de áreas rurais. Nessas escolas rurais tiveram que enfrentar problemas geográficos, intempéries, longas distâncias e outras dificuldades do ambiente rural. A partir dos relatos destes professores, os dados nos informam que eles “venceram os desafios” ao atuar em uma profissão histórica e sexo tipificada como feminina. Mas destacaram a vigilância dos pais e familiares, e o desafio de continuamente ter que provar sua competência e ainda angariar a confiança familiar. Concluímos, ao analisar as memórias docentes, que a responsabilidade com a educação das crianças independe dos atributos sócio construídos de gênero, mas se pautam fortemente na formação e na capacitação necessária para o exercício da profissão “professor de criança”.

*Palavras-chave:* trajetória de professores, homens professores, prática docente, gênero

\* Universidade Federal da Grande Dourados. Professora na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. e mail: profadrianahortadefaria@gmail.com

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professora associada da Universidade Federal da Grande Dourados. e mail: magdasaratufgd@hotmail.com

## **History and teacher’s memory. Male teaching in childhood**

### **Abstract**

In Brazil, teaching activities with children have been mainly attributed to women, due to historical conceptions associating feminine characteristics to motherhood, therefore, selflessness, patience, docility, would be adequate in the education of children. Men teaching children are more rare and, seen by many as inadequate for the task, as they would represent adjectives such as: strength, rigidity, hardness, among others. Based on these concepts, our research sought to elucidate male participation in the history of teaching with children based on the memories of 3 male teachers, considering that their knowledge and trajectory can inspire and stimulate new teachers, contribute to the history of educational practice and discuss the gender stereotypes in the profession. For that, we used Thematic Oral History, following its methodological procedures and working with the teachers’ memories about the time when they exercised the teaching practice. Such reports made it possible to analyze teaching based on gender inferences, because, according to the interviewees, because they are male and carry gender attributes such as strength, courage and daring, they could better perform work in schools in rural areas. In these rural schools they had to face geographical problems, bad weather, long distances and other difficulties in the rural environment. From the reports of these teachers, the data informs us that they “overcame the challenges” by working in a historical and sexotyped profession as a female. But they highlighted the vigilance of parents and family members, and the challenge of continually having to prove their competence and still garner family confidence. We concluded by analyzing the teaching memories that the responsibility for the education of children does not depend on the socio-constructed attributes of gender, but they are strongly guided by the education and training necessary for the exercise of the profession “child teacher”.

*Keywords:* teacher trajectory, male teachers, teaching practice, gender

## Historia y memoria del maestro. La enseñanza masculina en la infancia

### Resumen

En Brasil, las actividades de enseñanza con niños se han atribuido principalmente a las mujeres, debido a las concepciones históricas que asocian las características femeninas a la maternidad, por lo tanto, el desinterés, la paciencia y la docilidad serían adecuados en la educación de los niños. Los hombres que enseñan a los niños son más raros y, según muchos, son inadecuados para la tarea, ya que representarían adjetivos como: fuerza, rigidez, dureza, entre otros. Con base en estos conceptos, nuestra investigación buscó dilucidar la participación masculina en la historia de la enseñanza con niños basada en las memorias de 3 maestros varones, considerando que su conocimiento y trayectoria pueden inspirar y estimular a nuevos maestros, contribuir a la historia de la práctica educativa y discutir los estereotipos de género en la profesión. Para eso, utilizamos la Historia oral temática, siguiendo sus procedimientos metodológicos y trabajando con los recuerdos de los maestros sobre el momento en que ejercieron la práctica docente. Dichos informes permitieron analizar la enseñanza basada en inferencias de género, porque, según los entrevistados, por ser hombres y tener atributos de género como la fuerza, el coraje y la audacia, podrían realizar mejor el trabajo en las escuelas de las zonas rurales. En estas escuelas tuvieron que enfrentar problemas geográficos, mal tiempo, largas distancias y otras dificultades del medio rural. De los relatos de estos maestros, los datos nos informan que "superaron los desafíos" al trabajar en una profesión histórica y sexotipificada como femenina. Pero destacaron la vigilancia de los padres y los miembros de la familia, y el desafío de tener que demostrar continuamente su competencia y aun así obtener la confianza de la familia. Concluimos, analizando las memorias docentes, que la responsabilidad de la educación de los niños no depende de los atributos socioconstruidos de género, sino que están fuertemente guiados por la educación y la capacitación necesarias para el ejercicio de la profesión de "maestro de niños".

*Palabras clave*, trayectoria docente, maestros varones, práctica docente, género

### **Introdução: uma história do magistério brasileiro**

A configuração do magistério brasileiro nem sempre foi de predominância feminina, algumas circunstâncias contribuíram para a entrada das mulheres no magistério e o egresso dos homens, ao longo de um processo histórico. Nos perguntamos como se deu tal mudança, pois as relações de gênero no sistema educacional brasileiro passaram por diferentes modos de organização desde a colonização, quando inicialmente, os homens foram os primeiros a atuar como professores. A educação brasileira inicialmente masculina e religiosa, era ministrada por homens e para homens, pois, “em nosso país, como em vários outros, esse espaço foi, a princípio, marcadamente masculino” (Louro, 2007, p. 77). Até 1759, os padres jesuítas foram os principais atores e o objetivo da educação era a catequização e, depois, a alfabetização. Os alunos eram principalmente as crianças nativas da terra e meninos jovens brancos, filhos de portugueses e dos colonizadores mais ricos. Lecionar para as crianças também era uma estratégia pedagógica que permitia a aproximação com os costumes e os povos nativos, contribuindo com o processo de conversão dos índios. Chambouleyron (1999), ao estudar a história das crianças na colônia, afirma que “a evangelização das crianças tornara-se uma forma de viabilizar uma difícil conversão, (...) nos meninos se poderia esperar muito fruto, uma vez que pouco contradiziam a lei cristã. Com os adultos cada vez mais arredios, toda a atenção se voltava para os filhos desses”. (p. 79)

Neste contexto, para as meninas direcionava-se somente a educação religiosa. Elas deveriam se restringir ao espaço doméstico, enquanto os meninos eram incentivados a circular em ambiente público. As meninas eram educadas para serem esposas e donas de casa, para exercerem a maternidade e dominar o espaço privado, portanto, deveriam aprender a costurar, bordar, lavar, fazer renda e cuidar das crianças. Assim, eram mais educadas do que instruídas, pois sua formação visava principalmente preceitos e normas, bem como comportamento com moralidade e bom caráter. Além destas a principal função da educação era zelar

pela função da maternidade, que permitia a ela deixar o legado e a formação das futuras gerações (Demartini & Antunes, 1993).

As mudanças começam a ser sentidas ao longo do período imperial no século XIX, quando mulheres francesas, portuguesas e alemãs ensinavam noções de alfabetização e de aritmética para as meninas. Tais mulheres eram as preceptoras, que atuavam em casas da elite ou em colégios, abertos em razão das transformações sociais em curso à época.

Sobre essas mulheres, Ritzkat (2000) relata que as preceptoras representavam um novo modelo de mulher, que, apesar de terem sido “desprovidas da sorte do casamento” (pp. 271-272), tinham sua autoestima apoiada na sua qualificação profissional. Suas alunas eram as filhas de famílias ricas, que tinham a educação doméstica ministrada pelas mães, mas a educação “das letras” deveria ser oferecida em casa por mulheres capacitadas. Louro narra como era a educação proporcionada a essas meninas:

Para as filhas de grupos sociais privilegiados, o ensino da leitura, da escrita e das noções básicas da matemática era geralmente complementado pelo aprendizado do piano e do francês, que, na maior parte dos casos, era ministrado em suas próprias casas por professoras particulares, ou em escolas religiosas. As habilidades com agulha, bordados, as rendas, as habilidades culinárias, bem como as habilidades de mando das criadas e serviçais, também faziam parte da educação das moças; acrescida de elementos que pudessem torná-las não apenas uma companhia agradável ao marido, mas também uma mulher capaz de bem representá-lo socialmente. (Louro, 2012, p. 446)

Nesse contexto, na intenção de formar pessoas para atuar na administração e no exército, a corte inaugura os cursos de ensino superior e aumenta o número de escolas do ensino elementar, mas não atinge a maioria da população. Com isso, as meninas passam, ainda em menor número, a frequentar a escola (Stamatto, 2017). Meninas e meninos ficavam, contudo, em classes separadas e o currículo era diferenciado. Todos cursavam algumas disciplinas em comum e, segundo o artigo 3º do primeiro regulamento da Escola Normal da Corte, anexo ao Decreto nº 7684, de 6 de março de 1880, a diferença entre as disciplinas poderia ser notada nas “se-

guintes matérias: caligrafia, desenho linear, música vocal, ginástica, prática manual de ofícios para os meninos, e trabalho de agulha para as meninas”. Os meninos aprendiam conteúdos considerados mais racionais, e as meninas ainda tinham o aprendizado das “artes do lar” (Decreto Nº 7.684, 6 de março de 1880).

À medida que aumenta a possibilidade de meninas estudarem, foram necessárias mulheres para ministrar as aulas, pois alunos e mestres deveriam ser do mesmo sexo “a participação da mulher no magistério aumentou, obviamente, na medida em que mais aulas femininas foram instaladas, uma vez que havia reserva de mercado para cada sexo em relação à docência das aulas dos respectivos sexos” (Tambara, 1998, p. 39). Assim, a partir da segunda metade do século XIX, as mulheres assumem a função de professoras, fazendo parte do quadro de funcionárias públicas em várias províncias. Então as mulheres começaram a participar socialmente além dos limites do lar e ocupar postos que, anteriormente, eram exclusivos dos homens (Demartini & Antunes, 1993). No final do século XIX, o regime imperial brasileiro entrou em declínio, e foi proclamada uma nova organização sociopolítica, a chamada República (Caetano & Neves, 2009). No período há uma preponderância do discurso liberal e, em 1891, aprovou-se a primeira Constituição republicana, defendendo, em linhas gerais, a construção do Brasil por meio da adoção de ensino público e do fortalecimento da sociedade civil, objetivando formar um novo homem para o contexto republicano e civilizado.

Esse novo cidadão deveria estar preparado para o trabalho livre, atendendo aos ideais republicanos e em decorrência, atribuiu-se à educação um papel central na vida nacional, que tinha a função de promover a modernização do país, e a meta seria combater o analfabetismo, que na época tinha altos índices (Caetano & Neves, 2009). Diante desse panorama, Nogueira e Schelbauer (2007) apontam a necessária criação de novas escolas, aumentando a demanda de mão de obra docente, e a partir daí a expansão do espaço para a mulher no trabalho como educadora.

Ainda assim, o ingresso das mulheres na docência ocorreu a partir de muitas discussões que dividia opiniões. Embora “a iden-

tificação da mulher com a atividade docente, que hoje parece a muitos *tão natural*, era alvo de discussões, disputas e polêmicas” (Louro, 2012, p. 449), pois toda a controvérsia se dava por uma concepção de algumas pessoas, que viam a presença das mulheres na atuação docente como nociva, considerando: “uma completa insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros ‘pouco desenvolvidos’ pelo seu ‘desuso’, a educação de crianças” (Louro, 2012, p. 449). Outra parcela dos homens, defendia a participação feminina no magistério, utilizando o argumento da condição “natural” ou a inclinação maternal para os cuidados com as crianças, alimentando a histórica e retrógrada “concepção biológica que tornaria a mulher mais apta para educar as crianças” (Sarat, 2015, p. 28).

A premissa para a defesa dessa concepção seria a “vocaçãõ”, considerando que o sexo ou o gênero do indivíduo determina de forma inata suas aptidões e habilidades para a realização de uma tarefa qualquer. Assim, o equívoco, em pensar que, sendo mulher-mãe, isso poderia facilitar ser professora de criança, estabeleceu-se socialmente, perdurando até os dias atuais. E a inserção das mulheres como professoras no mercado de trabalho passou a ser vista como uma extensão da maternidade:

Afirmavam que as mulheres tinham, “por natureza”, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas são as primeiras e “naturais educadoras”. Portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, uma “extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como filho ou filha “espiritual”. (Louro, 2012, p. 450)

Tal concepção do lugar da mulher em espaço público e privado aponta e determina a educação das meninas, quando considera a presença feminina mais adequada na atuação com crianças corroborada pela continuidade do ambiente doméstico. Sob essa ótica, Sarat (2015), analisando a atuação do trabalho docente com crianças em outros países na América Latina, conclui que “o trabalho de atendimento às crianças pequenas era feito em geral por mulheres, a grande maioria sem formação e firmada nos concei-

tos maternal e biológico, ou seja, bastava ser mulher e mãe para estar habilitada a trabalhar com criança” (p. 28). Tal idealização contribuiu com a estabilização das mulheres na profissão docente e o afastamento dos homens, o que nos informam Demartini e Antunes (1993) ao indicarem que, nos dados do Censo Demográfico de 1920, a configuração do corpo docente no início do século XX era essencialmente feminina.

Outro fator que contribui foi o processo de industrialização do país, na qual uma porção significativa dos docentes homens serem absorvidos, em busca de empregos com melhor remuneração, situação propiciada pelo desenvolvimento industrial do país e sua conseqüente modernização. Os homens eram considerados como os responsáveis por suprir as necessidades econômicas do lar e os rendimentos dos professores, considerados baixos, seriam insuficientes para manter as despesas financeiras da família (Demartini & Antunes, 1993; Louro, 2012; Tambara, 1998).

Nesse contexto, associar o magistério à vocação de cuidar de crianças justificou os baixos valores dos vencimentos recebidos pelas mulheres professoras. Kuleska (1998), ao pesquisar as escolas normais do Piauí, afirma que o estado preferia mulheres trabalhando na docência, pois elas eram resignadas e fáceis de se contentar. Por isso aceitavam o professorado apesar da baixa remuneração.

Atualmente no Brasil como em outros países, a educação das crianças é ministrada majoritariamente por mulheres. Tal afirmação está fundamentada em números do cenário docente atual, como o recente levantamento feito pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sob o título de *Sinopses Estatísticas da Educação Básica - 2015*, informando que de todos os 2,2 milhões de professores cadastrados, em âmbito nacional, um milhão e 750 mil docentes são mulheres, ou seja, a cada 10 professores, 8 são do sexo feminino (INEP, 2017). Essa configuração procede por estarmos imersos em um determinado modelo de civilização e aparentemente uma “civilização que estamos acostumados a considerar como uma posse que aparentemente nos chega pronta e acabada, sem que perguntemos como viemos



a possuí-la, é um processo ou parte de um processo em que nós estamos envolvidos” (Elias, 1993, p. 73). Assim, nesse processo discutível tal comportamento é construído ao longo das trajetórias sociais dos indivíduos, e o desafio é a reflexão e a problematização.

### **A história dessa investigação: os professores protagonistas**

Para contar a história da educação e da docência destes grupos sociais optamos por trabalhar com a história oral, pois “a história oral surge como possibilidade de trazer à tona e registrar o que há muito as pessoas sabiam, falavam, vivenciavam, por intermédio de suas histórias pessoais e das relações estabelecidas na sociedade” (Sarat, 1999, p. 57). Vale dizer, portanto, que os nossos entrevistados foram atuantes em seus grupos sociais nos períodos de atividade na profissão. Neste contexto, a história oral também pode ser vista como prática social geradora de mudanças que transformam tanto o conteúdo quanto a finalidade da história (Thompson, 1992), para o autor, essa metodologia altera o enfoque da própria história e revela novos campos de investigação, podendo derrubar barreiras entre os sujeitos.

Portanto, para nosso trabalho tal metodologia para elaboração dos documentos foi um recurso moderno que possibilitou estudos referentes a vida social dos indivíduos e tratou da história do tempo presente, também conhecida por “história viva” (Meihy, 1996, p. 13), e possibilitou-nos conhecer os movimentos sociais e os indivíduos que atuam no contexto em que o historiador também se situa. Assim, utilizamos a história oral porque a percebemos como “possibilidade de (...) valorizar todos aqueles que sejam representados nas pesquisas e investigações, valorizando vozes de pessoas, trajetórias de vidas, memórias, biografias, histórias que possam dar respostas aos nossos questionamentos” (Sarat & Santos, 2010, pp. 50-51).

Assim, além de permitir aos indivíduos da pesquisa se expressarem, consideramos o cotidiano e o corriqueiro da vida delineando uma perspectiva mais elaborada e completa do passado,

explorando aspectos da realidade histórica que normalmente não são documentados. Buscamos experiências vividas na profissão, portanto, utilizamos a chamada história oral temática, pois “está mais vinculada ao testemunho e à abordagem sobre algum assunto específico” (Meihsy, 1994, p. 56). Desse modo, partimos de um assunto e consideramos as particularidades da história pessoal à medida que foram úteis à informação da temática central.

Tínhamos em mente que “o historiador oral, segundo ensinam, é aquele que se dispõe a ouvir, ouvir e ouvir” (Sarat, 2004, p. 117), posição de pesquisa que assumimos. Além disso, elaboramos questões pensando nas perspectivas de gênero que envolveram a trajetória profissional dos professores, juntamente com aspectos pessoais. Dessa maneira, a lembrança dos professores foi a fonte empírica e de onde partimos para a nossa análise documental e teórica. Realizamos entrevistas que se apoiaram na memória desses indivíduos e naquilo que emergia do seu passado. Em vista disso, compreendemos a memória para além da capacidade humana de conservar e de transmitir as produções materiais e intelectuais produzidas em diferentes tempos e espaços. Percebemos os estudos da memória como possibilidade de colocar em evidência indivíduos e vivências.

O nosso lócus empírico localizou-se em cidades situadas na região do Centro-Oeste brasileiro, no atual estado de Mato Grosso do Sul, os municípios de Naviraí, Mundo Novo, Japorã e Itaquiaraí, localidades onde residiam professores homens que haviam lecionado durante toda a sua trajetória profissional com crianças. Nossa proposta de recorte temporal contemplou os anos de 1962 a 2007, considerando o período desde o início da carreira docente até o período da aposentadoria, percorrendo toda a trajetória profissional destes homens que apresento a seguir.

O professor João Batista Venâncio começou a atuar profissionalmente na docência em 1963, aos 21 anos de idade e encerrou suas atividades na escola em 2001, tendo percorrido 38 anos de atuação docente.

O professor Luiz Pereira dos Santos, hoje aos 71 anos, iniciou a trajetória profissional em 1962 e se aposentou em 2002, portanto, atuou por 40 anos.

O professor Lídio Moía Caraíba trabalhou, em um primeiro momento, de 1975 a 2007 por 20 anos ministrando aulas, depois trabalhou na educação e completou 32 anos de serviços prestados à educação das crianças.

A pesquisa nos mostrou que a concepção de que as mulheres são dóceis, delicadas, pacientes e dedicadas, características atribuídas ao sexo feminino, baseiam-se em modelos socialmente prescritos, mas não significa que os homens tenham maior autoridade, ou ainda que estes não possam lidar com crianças por não terem “instinto materno” como as mulheres (Carvalho, 1998; Louro, 2007; Rabelo, 2013). De qualquer modo, tais concepções aparecem nos relatos dos professores entrevistados ao relatar a experiência de atuar numa profissão sexo tipificada como feminina:

Muita gente falava assim: a mulher leva mais jeito, porque às vezes é mãe, é isso... é aquilo... às vezes leva mais jeito de cuidar porque tem filhos em casa! Criou todos, então leva jeito para mexer com criança! Mas eu não achei muita diferença, porque também sempre levei jeito com as crianças. Na hora de dar aula para criança é bom. Cansei de ouvir falar isso: Homem não... homem não é bom mexer com criança, às vezes é muito bruto, às vezes bate nas crianças e a mulher, que é mãe, leva com calma, com carinho e com paciência. (L. M. Caraíba, comunicação pessoal, 17 de março de 2017)

Na fala do professor percebemos a discriminação que perdura na carreira e a concepção predominante de que o instinto maternal é um pré-requisito para o desempenho das atividades educacionais com as crianças. Nessa perspectiva, para exercer a atividade docente, consideram a mulher preparada simplesmente pelo fato de ser do sexo feminino, pois possuía o “dom” de cuidar e,

juntamente com este papel, são agregados atributos à mulher como o de ser guiada pelos sentimentos, agir sempre com o coração, pertencer ao ambiente doméstico, tornando-se a rainha do mesmo, além de ser considerada a educadora nata da primeira infância. (Arce, 2002, p. 57)

O professor Luiz continua expressando em sua fala a concepção que amparou a feminilização do magistério e continua vigente:

“História e Memória de Professor”: A Docência Masculina na Infância

Algumas pessoas falam que a mulher trabalha melhor porque vem com instinto materno, mas eu não vejo isso como uma verdade! Eu acho que homem e mulher trabalham meio a meio, ninguém trabalha igualzinho, mas não muda muito ser homem ou mulher. (L. Pereira dos Santos , comunicação pessoal, 13 de abril de 2017)

A origem da concepção de que ter “instinto materno” capacita para educar crianças tem resquícios da história das mulheres, indicando que, após o desenvolvimento industrial, elas deixaram o confinamento de suas casas e passaram a trabalhar em espaços públicos. Inicialmente, foram para pequenas indústrias domésticas e, posteriormente, para as grandes indústrias. A saída dos professores do sexo masculino das escolas para ocupar postos de trabalho mais remunerados fez com que fosse mais conveniente ter mulheres para educar as crianças. As mulheres já cuidavam de seus filhos e, assim, a tarefa seria uma extensão da maternidade fazendo com que se disseminasse uma concepção de que mães dedicadas física e emocionalmente às suas crias poderiam melhor educar crianças (Louro, 2012). Para Louro, a história docente carrega tal marca:

Professoras foram vistas, em diferentes momentos, como solteironas ou “tias”, como gentis normalistas, habilidosas alfabetizadoras, modelos de virtude, trabalhadoras da educação; professores homens foram apresentados como bondosos orientadores espirituais ou como severos educadores, sábios mestres, exemplos de cidadãos... Diversos grupos e vozes desenharam esses sujeitos. Do outro lado, eles e elas acataram, adaptaram ou subverteram esses desenhos. (Louro, 2007, p. 100)

É importante considerar que, em nossa sociedade, mesmo as mulheres ocupando os mais diversos postos de trabalho, a educação das crianças ainda é predominantemente atribuída às mães. A maternidade é, sim, uma condição biológica possível para a maioria das mulheres, pois se trata da gestação e do parto; mas, em contrapartida, o “instinto materno” ou o “amor materno” não é um sentimento inato e tampouco compartilhado por todas as mulheres. Em outras palavras, qualquer pessoa, independentemente de gênero ou de sexo, pode amar, cuidar e educar uma criança, ou seja, qualquer indivíduo pode “maternar” uma criança (Badinter, 1985; Sarat, 2015).

Relacionar o exercício da profissão a uma característica identificada pelo gênero é uma visão essencialista e desvaloriza a profissão, “em especial quando se trata da interposição deste com o papel materno, é bastante prejudicial para a prática pedagógica, na medida em que contribui para uma desprofissionalização da função” (Aragão & Kreutz, 2012, p. 134). Sobre o tema o professor Luiz relata:

Eu sempre olhei com bastante tranquilidade. Eu nunca vi grande diferença no trabalho de homem ou de mulher. Para mim, não tinha nada diferente, não sentia nada diferente. Não me senti inferior e nem superior trabalhando com elas e me dava muito bem. É lógico que o trabalho minucioso de material pedagógico, a mulher tem mais facilidade, a questão da delicadeza. (L. Pereira dos Santos, comunicação pessoal, 13 de abril de 2017)

Segundo o professor Luiz, nas relações de interdependência com as professoras não havia conflitos, mas acredita que as características femininas contribuía para a atuação delas. Por outro lado, a atuação no magistério dos homens foi entendida

de um modo talvez um tanto esquemático, se poderia dizer que a representação dominante do professor homem foi –e provavelmente ainda seja– mais ligada à autoridade e ao conhecimento, enquanto que a da professora mulher se vinculava mais ao cuidado e ao apoio “maternal” à aprendizagem dos/das alunos/as. (Louro, 2007, p. 107)

De acordo com estes professores, mesmo sendo uma região com vários homens lecionando para crianças, a presença masculina ainda causava estranheza. O professor Venâncio relata:

Primeiramente os pais da fazenda começam a sondar o professor, ver o caráter. Naquele tempo as filhas não podiam ficar separadas, então andava perto do irmão. Ao fazer as matrículas, ao iniciar as aulas, fazíamos reunião com os pais, e falávamos tudo, era tudo por escrito sobre o trabalho com as crianças. Depois de ouvir a todos, fazíamos uma ata, todos assinavam, e a partir daquele momento passavam a ter mais confiança. (J. B. Venâncio, comunicação pessoal, 31 de março de 2017)

Podemos compreender, no relato de Venâncio, que os pais vigiavam a relação homem/criança, esbarrando no medo vinculado às questões de ordem sexual, como assédio, abuso, pedofilia,

entre outras situações que temiam. Cruz (1998) sustenta que tanto na educação escolar, quanto no âmbito familiar, existe um medo relacionado à concepção da sexualidade masculina como algo incontrolável, portanto a ser temido.

Nesse atributo da masculinidade na educação, a proximidade por parte dos educadores homens representa, para os pais, uma ameaça à integridade física da criança. Tal concepção não é atribuída aos profissionais do sexo feminino, pois em relação a elas é tido como algo improvável.

Eles (os pais) explicitam que, nas ações do cuidar, há restrição apenas para os homens, pois as professoras não representam nenhum tipo de ameaça para as crianças na medida em que trazem consigo a vocação para a maternidade e elas são, por natureza, quem protege e cuida dos filhos com desvelo e são incapazes de cometer maldade contra crianças. (Ramos, 2011, p. 107)

A estratégia do professor em reunir os pais para informar sobre as ações que pretende realizar e, assim, garantir aos pais um registro escrito, como ele enfatiza, é uma maneira de assegurar sua capacidade de educar crianças e uma perspectiva de angariar a confiança e a credibilidade das famílias. Para Ramos (2011), todos os anos os professores do sexo masculino enfrentam um período em que têm que provar sua capacidade para executar as tarefas comuns ao exercício da profissão, o chamado “período comprobatório” segundo este autor: “Durante um tempo, esses docentes precisam provar que possuem as habilidades necessárias para educar essas crianças pequenas e cuidar delas com competência, sem machucá-las ou violentá-las sexualmente” (Ramos, 2011, p. 128). Tal situação ocorre prioritariamente com a profissão docente, outros profissionais que lidam diretamente com crianças, como pediatras, psicólogos, enfermeiros, assistentes sociais, entre outros não tem a necessidade de convencer a família da sua competência.

### **Memórias da Escola em seus Contextos: os professores e as crianças**

As relações de interdependência entre adultos e crianças passaram por mudanças. O sentimento de infância relativamente

novo mostra que, ao longo da história, em diferentes tempos e espaços, a criança teve distintos conceitos e modos de tratamento, pois “a presença da criança na organização social passou por transformações que construíram diferentes concepções sobre a infância, e tais concepções estão profundamente marcadas pela forma como os adultos perceberam e trataram as crianças no decorrer dos tempos” (Sarat, 2009, p. 16). Em séculos precedentes, as crianças ocuparem um lugar central na sociedade era inimaginável. Para Elias (2012), na Antiga Grécia, os adultos não sabiam o que fazer com as crianças e o abandono, o assassinato, os abusos físicos –incluindo os sexuais– eram corriqueiros.

Tal concepção passou a mudar à medida que o conceito de infância e a percepção sobre a criança foi se constituindo por meio da compreensão do adulto em relação às peculiaridades próprias das crianças, e suas necessidades de atendimento diferenciado. O início dessa percepção se evidenciou pela preocupação, por parte dos adultos, com a saúde das crianças e com o combate à mortalidade. Posteriormente, desenvolveu-se a ideia de que as crianças viviam um período único, provisório e transitório –infância– e, portanto, necessitavam de formas diferenciadas de tratamento, desde o modo de vestir até o de educar. Vale lembrar que essa transformação não ocorreu de uma hora para outra, mas foi se constituindo e mudando em um longo período de tempo e mudanças na organização social.

A infância transformou-se. Podemos dizer que a criança passou por um processo civilizatório na organização dos grupos sociais indicando que as interações com os outros seres humanos, adultos, sejam eles familiares, amigos, parentes ou de instituições frequentadas pelos pequenos, são e foram fundamentais para o desenvolvimento do conhecimento e da aprendizagem, pois:

Apenas os seres humanos formam figurações uns com os outros. O modo de sua vida conjunta em grupos grandes e pequenos é, de certa maneira, singular e sempre co-determinado pela transmissão de conhecimentos de uma geração a outra, portanto por meio do ingresso do singular no mundo simbólico específico de uma figuração já existente de seres humanos. (Elias, 2006, p. 25)

Nesse aspecto, o relato do professor Lídio elucidava tal afirmação de Elias (2006) ao apontar que nos primórdios da sua trajetória, os modos como estavam organizadas as relações entre ele, adulto e professor, e as crianças na sala de aula se pautavam assim:

Apenas os seres humanos formam figurações uns com os outros. O modo de sua vida conjunta em grupos grandes e pequenos é, de certa maneira, singular e sempre co-determinado pela transmissão de conhecimentos de uma geração a outra, portanto por meio do ingresso do singular no mundo simbólico específico de uma figuração já existente de seres humanos. (Elias, 2006, p. 25)

Nesse aspecto, o relato do professor Lídio elucidava tal afirmação de Elias (2006) ao apontar que nos primórdios da sua trajetória, os modos como estavam organizadas as relações entre ele, adulto e professor, e as crianças na sala de aula se pautavam assim:

**Naquela época trabalhando com as crianças a maioria era homem.** Antigamente os **pais não deixavam as meninas estudarem**, eram os filhos homens quem tinham mais oportunidades... as filhas mulheres não podiam, não deixavam. Tive uma vez uma menina inteligente, bonita, mas o pai falou: “Não quero saber de você estudar, porque a mulher vai na escola aprender ler e escrever para poder escrever carta para namorado”. Não queria deixar estudar e não deixou, para não escrever carta para o namorado. Olha que bobagem! É por isso que, na época da colonização desta região **as mulheres não podiam estudar**. Os pais ou os maridos não deixavam. (L. M. Caraíba, comunicação pessoal, 17 de março de 2017)<sup>3</sup>

Embora na Constituição Federal brasileira de 1934 a educação apareça como um direito de todos e, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Federal Nº 5.692, 11 de agosto de 1971), a educação passa a ser obrigatória para crianças de 7 a 14 anos no país, percebemos que, no contexto da docência do professor Lídio, início da década de 1970 do século XX, na sua região somente os meninos “tinham mais oportunidades”. Segundo ele, só podiam estudar os meninos, pois as meninas não tinham o consentimento dos pais. O professor menciona ainda os maridos que não permitiam as esposas estudarem.

Tais comportamentos masculinos sobre femininos apresentam aspectos construídos historicamente e pautados na ideia de regu-



lar a função e o lugar das mulheres, socialmente relegadas aos deveres conjugais, à dependência sexual e à maternidade. Essa percepção sobre as mulheres acabou se naturalizando, e foi se construindo e se absorvendo socialmente, como assinala Beauvoir (1967):

Isso faz supor da parte dela [da mulher] uma humilde renúncia; mas ela é recompensada, porque, guiada, protegida pela força do homem, escapará ao abandono original; tornar-se-á necessária. Rainha em sua colmeia, repousando tranquilamente em si mesma no coração de seu domínio, mas levada pela mediação do homem através do universo e do tempo, a mulher encontra no casamento a força de viver e, ao mesmo tempo, o sentido de sua vida. (p. 165)

Na configuração em que o professor Lídio estava inserido no início de sua carreira transpareciam as desigualdades e as diferenças de gênero. As desigualdades repousam sobre uma norma que associa o feminino à domesticidade e o masculino ao espaço público, e ainda não podemos desconsiderar o poder que exercia a submissão ao pai ou ao marido, pois eram os homens que julgavam se as mulheres poderiam ou não estudar, visto não ser necessário para o desempenho das atividades domésticas que executariam. As noções do “ser mulher” mudaram ao longo da história, mas as transformações sociais ocorridas não foram da mesma forma em todos os lugares.

Ao constatar que as meninas não podiam estudar, o professor Lídio nos leva a inferir que um dos motivos poderia ser a presença de docentes homens. Nos relatos, os professores Lídio e Luiz informam o baixo número de meninas, conseqüentemente a maioria dos alunos eram meninos, o que se refletia na prática pedagógica. Também o professor Venâncio relata sua percepção de como as crianças viam o homem na escola:

Olha, quanto eles viam a gente ficavam todos inibidos: “O professor é homem! Tem cara ruim, de bravo”. No primeiro dia eles chegavam amedrontados, viam um homem como um bicho! Os pequenininhos chegavam até de cabeça baixa. (J. B. Venâncio, comunicação pessoal, 31 de março de 2017)

Geralmente as crianças de aproximadamente seis ou sete anos se encontram dentro de duas figurações, a família e a escola. O professor Venâncio, em escolas rurais localizadas em fazendas, recebia alunos que até então seu convívio era os limites da família e dos parentes e vizinhos da comunidade, a escola era o primeiro espaço dos processos de socialização dessas crianças. Até a entrada na escola, as crianças a que o professor se refere, provavelmente, passavam a maior parte do tempo sob o encargo de uma figura feminina, representada pela mãe, pela avó, por tias e por irmãs.

Para Stasiak (2010), no primeiro ano de ingresso na escola, as crianças trazem consigo as suas expectativas e comumente passam pelo estresse infantil, representado por choro, pesadelos, ansiedades, tristeza e dificuldades nas relações interpessoais de se relacionar com algo novo que pode acarretar mudanças também nos aspectos físicos: eles enfrentam dores abdominais, dores de cabeça, hiperatividade, entre outras demonstrações dos sentimentos. No caso deste relato o professor refere-se exclusivamente à reação das crianças pequenas ao se depararem com uma presença masculina.

O professor Venâncio relata que as crianças ficavam “amedrontadas”, pois, além de frequentar uma nova configuração que era a escola, deparavam-se com a figura de um homem professor, assim o sinônimo de amedrontador assusta e impõe medo. Ou seja, nesse aspecto, ficam explícitas as relações na balança de poder, pendendo para o professor/adulto/homem que carrega o estereótipo de ser forte, corajoso e ser a autoridade no ambiente escolar, deixando a criança em uma posição de fragilidade. Ainda ao dizer “viam um homem como um bicho!” (J. B. Venâncio, comunicação pessoal, 31 de março de 2017), faz uma analogia, referindo-se, pejorativamente, à masculinidade como grosseira, bruta, feia, pronta para atacar e ferir. Em outras palavras, considerando a construção histórica e social, ele seria inadequado para educar crianças.

Tais contextos reforçam –por manifestações de julgamentos, de sentimentos ou de imagens preconceituosas– os estereótipos a indivíduos, grupos ou objetos, determinando padrões fixos e inva-

riáveis que negam diferenças individuais e culturais. Em outro relato mencionando a relação ao gênero dos professores, refere-se à “autoridade” em relação às crianças, quando o professor Lídio informa que: “Professor era autoridade, tinha um pouco de valor, o povo até admirava” (L. M. Caraíba, comunicação pessoal, 17 de março de 2017).

Para Vicentini e Lugli (2009), a concepção de admiração da profissão docente é um mito. Frases como “O professor de outrora era respeitado, ganhava tanto quanto um juiz de direito e gozava de prestígio perante toda a sociedade” (Vicentini e Lugli, 2009, p. 162), em geral, são imprecisas, não levam em conta os diferentes espaços e tempos do trabalho docente. Para as autoras, é necessário questionar a noção de prestígio entre as normalistas, tendo em vista que, até os anos 1960, a Escola Normal era praticamente a única opção de continuidade dos estudos para as moças da classe média e pouco frequentadas pelos homens.

A autoridade dos professores na relação de interdependência com os alunos é a disciplina, pois, com o aval dos pais, estes estavam autorizados a punir as crianças se necessário. O professor Venâncio recorda a fala de um pai: “Como está o meu filho aqui na escola? Como está minha filha? Olha, em casa ela é preguiçosa. Aqui o senhor pode colocar no eixo!” (J. B. Venâncio, comunicação pessoal, 31 de março de 2017).

Na relação de poder entre pais, professores e as crianças o gradiente de poder dos adultos era muito maior e as oportunidades de exercê-lo estavam sempre presentes e precisavam ser aprendidas. Norbert Elias ensina que parte do processo civilizador está no aprendizado do controle das emoções humanas e nas imposições externas de autocontrole.

Dado que os seres humanos, diferentemente de muitos outros seres vivos, não possuem uma regulação nativa dos afetos e pulsões, eles não podem prescindir da mobilização de sua disposição natural rumo à auto-regulação mediante o aprendizado pessoal dos controles dos afetos e pulsões, no sentido de um modelo de civilização específico da sociedade, a fim de que possam conviver consigo mesmos e com outros seres humanos. (Elias, 2006, p. 21)

Neste contexto, na história da escola, a autoridade sempre foi atribuída ao professor e seu poder legitimado socialmente, então o silêncio absoluto e a completa obediência era o comportamento induzido ao aluno. Nesse modelo de distribuição de poder, estavam presentes estratégias de controle como vigilância, premiações e castigos, mecanismos de coação que poderiam ser utilizados em caso de necessidade, como relata o professor Lídio: “Antigamente tinha aquilo, se não apanhar, não aprende! As pessoas falavam assim e eu ficava [pensando] naquilo: então eu tenho que bater para as crianças aprenderem? Era uma prática comum.” (L. M. Caraíba, comunicação pessoal, 17 de março de 2017).

Tais práticas vão mudando e os avanços sociais imprimem movimentação na balança de poder, tornando o processo de escolarização mais participativo em relação a crianças e adultos, ou professor e aluno. O professor passa a ser entendido como mediador da aprendizagem e a participação ativa do aluno é incentivada. O ensino não é mais percebido como algo estático e unidirecional e a sala de aula não é vista apenas como um lugar para transmitir conteúdos teóricos, podendo ser percebida e é importante que seja também, local de aprendizado de valores, comportamentos, aquisição de uma mentalidade científica lógica, na qual será estimulada a relação de interdependência professor/aluno e aluno/professor de modo a interferir positivamente nos resultados da aprendizagem. Sobre autoridade, o professor Luiz relata a sua percepção sobre o controle do professor e as relações de gênero ao longo de sua carreira:

Autoridade também é relativo à época. Nos primeiros anos que eu estive no magistério, nos primeiros 10 anos, a sala que o homem era regente tinha mais autoridade. Com o passar do tempo isso foi caindo bastante. Os 15 últimos anos foram mais avançados. As mulheres demonstraram muito mais o profissionalismo, pois elas têm muito profissionalismo, aquela “professorinha” desapareceu. (L. Pereira dos Santos, comunicação pessoal, 13 de abril de 2017)

Para o professor Luiz, desde os primeiros anos de sua atuação, o homem tinha autoridade em sala de aula e as professoras precisavam de mais tempo para alcançar este respeito. A fala do pro-

fessor apresenta uma concepção, comum na sociedade, de que, pelo fato de ser homem, “naturalmente” pressupõe autoridade. Para ele, as mulheres, por outro lado, precisaram de tempo e de provar suas competências profissionais para adquirirem características atribuídas ao sexo masculino, como a autoridade, por exemplo. Pois no início, seguindo sua percepção, as mulheres ainda estavam marcadas por atributos como a feminilidade, a doçura e a fragilidade em seus vínculos profissionais.

Contudo, como nos ensina Elias (2011), a sociedade precisa de um longo período para que as mudanças estruturais ocorram. A constituição histórica de que as mulheres professoras do primário eram modelo de virtude, empatia e sensibilidade, e o homem, em qualquer configuração, retratava domínio, força e controle, conforma estereótipos que continuam presentes socialmente e têm sido pauta de lutas dos movimentos sociais ainda hoje, em tempos de avanço das políticas conservadoras e sexistas que estamos imersos no século XXI, quando homens e mulheres, a despeito de muitos avanços em suas relações profissionais, em diversos países, continuam lutando para resistir aos preconceitos.

Para o professor Lídio, o que contribui e pesa ainda mais na balança de poder, no caso da disciplina em sala de aula, é o gênero do professor, pois o fato de ser homem influenciaria no comportamento dos alunos, conforme relata:

Os meninos tinham mais medo, pois aqui sendo homem, então tinham que respeitar mais do que a mulher. Até hoje tem muito machista que diz: eu sou homem, aqui quem manda sou eu! O homem é mais respeitado e manda mais! (L. M. Caraíba, comunicação pessoal, 17 de março de 2017)

A fala do professor nos remete aos estudos publicados por Silva, Halpern e Silva (1999), sobre o comportamento de meninos e de meninas na escola e suas distinções, pois para estes autores existe uma percepção social de que meninas são mais estudiosas e boas alunas, enquanto meninos são inteligentes, porém, invariavelmente indisciplinados.

“História e Memória de Professor”: A Docência Masculina na Infância

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença. Evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens – reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente. (Louro, 2007, p. 66)

Tais valores fortemente arraigados são transmitidos e reproduzem, na escola, práticas sexistas, pois meninos e meninas possuem a mesma capacidade cognitiva, contudo “recebem educação muito diferente, embora sentados na mesma sala, lendo os mesmos livros didáticos, ouvindo o mesmo professor” (Silva et al., 1999, p. 213). Sobre a temática, Campos e Sarat (2015) apresentam as memórias de professoras de educação infantil sobre a educação recebida na infância indicando que as meninas tiveram educação diferenciada no sentido de serem sempre “vigiadas, cuidadas e podadas”. Antes de brincar tinham que realizar as atividades domésticas, das quais os meninos eram liberados. Para elas, foram negadas as possibilidades de aprendizados diferenciados; portanto, nesse aspecto, a educação de meninos e meninas leva à reprodução da expectativa de gênero: elas como caprichosas, quietas e responsáveis; eles como ativos e bagunceiros, processos pedagógicos histórica e socialmente constituídos.

Quanto ao professor, por ser homem, impõe o “medo”, está relacionado às condições de poder intrínseco ao sentido de controle e, conseqüentemente, à imagem de força representada pelo professor homem. Carvalho (1998) afirma que é um aspecto recorrente nas falas de professores de ambos os sexos e “frequentemente, tanto nas falas de professores quanto em estudos acadêmicos, a feminilidade e atitudes maternas e de cuidado têm sido tomadas como opostos de disciplina, controle e masculinidade” (p. 12). Para Pincinato, é uma concepção construída historicamente.

“História e Memória de Professor”: A Docência Masculina na Infância

Na nossa sociedade o modelo masculino é formado por valores e significados que estão, na maioria das vezes, relacionados ao poder, à autoridade e ao prestígio social. Por outro lado, constatou-se por meio dos estudos da História do Magistério, que valores femininos atribuídos à ocupação deve-se, em muito, à ideologia da vocação e do cuidado da criança, devido à associação feita entre o exercício do magistério e a condição de mãe. (Pincinato, 2007, p. 162)

Portanto, a autoridade seria um tipo de manifestação docente que foi e ainda é relacionada à aspectos da masculinidade como a rigidez e a firmeza. Em contrapartida, a professora continua atrelada ao antônimo, ou seja, ao cuidado e à maternidade. Estes aprendizados ocorrem na escola onde as crianças testam, em suas relações, processos de sociabilidade incluindo valores, atitudes, comportamentos, crenças e estereótipos aprendidos. Contudo, as crianças, ao viverem as suas próprias experiências com a escola e com indivíduos sociais ativos, podem aprender a superar tais “preconcepções”.

Na configuração escolar encontramos a relação professor/alunos como uma via de reciprocidade, na qual estão envolvidas manifestações de poder e de solidariedade: de um lado, o aluno, indivíduo que ocupa um espaço, tem história, rupturas, esperanças e, de outro, os professores, que possuem crenças, opiniões, experiências e convicções. Nesse processo são mobilizadas as experiências, as ações e os sentidos de ambos os processos escolares tanto de crianças como de adultos que trazem consigo as vivências que retratam as concepções dos grupos sociais aos quais elas estão inseridas:

Ela (a criança) não reproduz, necessariamente e de maneira direta, as formas de agir de sua família, mas encontra sua própria modalidade de comportamento em função da configuração das relações de interdependência no seio da qual está inserida. Suas ações são reações, que “se apoiam” relacionalmente nas ações dos adultos, que, sem sabê-lo, desenharam, traçam espaços de comportamento (...) possíveis para ela. (Lahire, 2004, p. 17)

Nesse sentido, nas relações de interdependências entres os indivíduos que compõem a configuração escolar, os pensamentos não se constituem sozinhos, estão incorporados pelo ideário cole-

tivo e por todas as implicações sociais do cotidiano. Os comportamentos das crianças são resultados do processo de civilização do grupo social ao qual pertence. Sobre tal aspecto os professores relatam que buscavam técnicas para a superação do estranhamento na relação com as crianças, de modo a permitir maior aproximação e favorecer o desenvolvimento pedagógico ao qual se dedicavam.

No meu magistério, dando aula, eu tinha muita preocupação de que as crianças que passassem por mim aprendessem. Eu, sempre trabalhei para que os meus alunos aprendessem. Fiquei 40 anos na educação e os meus alunos sabiam! (L. Pereira dos Santos, comunicação pessoal, 13 de abril de 2017)

A escola era multisseriada. O quadro grande de madeira, eu dividia em quatro e trabalhava com livros, fazia o trabalho por série. Ler textos. Matemática. Todos os dias tinha Matemática e Português! Todos os dias eu fazia leitura, ditado, interpretação de texto, gramática aprofundada. Trabalhava História, Geografia e Ciências. Tudo em uma classe multisseriada. (J. B. Venâncio, comunicação pessoal, 31 de março de 2017)

Os professores compreendiam a importância de seu trabalho na mediação do conhecimento, no desenvolvimento social, afetivo e cognitivo de seus alunos e é provável que tal compreensão, vinha da identificação com crianças, meninos e meninas pobres das áreas rurais que necessitavam aprender, pois muitos destes professores também foram crianças de áreas rurais na sua infância. Sobre isso Arroyo (2004) aponta que é comum professores se lembrarem de suas próprias vivências no tempo quando foram alunos e, isso pode ser um bom exercício para melhor compreensão do seu lugar social, da sua formação e até mesmo para entender os educandos:

Vários professores têm comentado que, quando têm de tomar uma decisão sobre o que fazer na escola ou como tratar os alunos, têm como hábito tentar situar-se no lugar deles, lembrando de quando eram crianças, adolescentes ou jovens. Lembrar que fomos alunos e alunas, adolescentes ou jovens, pode ser uma maneira de redimensionar nossos comportamentos docentes. (Arroyo, 2004, pp. 308-309)



Além destas perspectivas da própria formação do docente, é preciso considerar que estes professores de áreas rurais atuavam em condições adversas e precisavam desenvolver estratégias para trabalhar com todos os alunos de distintas faixas etárias e distintos níveis de conhecimento. Os professores relatam que estavam atentos no sentido de atender às características distintas o conteúdo, das séries, das disciplinas e dos alunos envolvidos em suas salas. Pois, estas salas multisseriadas se configuravam em uma prática complexa, socialmente determinada por uma forma de organização escolar que prevaleceu em um determinado período histórico, mas que exigia esforços do indivíduo em atender tantas diferenças ao mesmo tempo, e ainda considerar as interpretações individuais, as emoções suscitadas em cada situação e, a complexidade entre a singularidade das crianças e a coletividade deste grupo social.

No entanto, depois de um período em escolas deste modelo os professores se mudam para outras instituições nas quais tem outras práticas envolvendo outros adultos e crianças em áreas urbanas. Sobre tal aspecto as relações mudam novamente, e nos conta o professor Venâncio que após 23 anos trabalhando como unidocente em escola rural ele foi atuar na cidade onde a maioria das pessoas que trabalhavam na escola eram mulheres:

Primeiramente a gente tem que cativar o conhecimento, com conversas úteis, agradáveis! Eu tive grande facilidade, porque eu sempre cumprimentava, bom dia, boa tarde, pegava na mão, falava com todos e consegui me entrosar. Isso aconteceu quando eu vim para a cidade! O contato na sala dos professores, hora do recreio, momentos de sentar e fazer planejamento, discutir, muito diálogo! (J. B. Venâncio, comunicação pessoal, 31 de março de 2017)

A maneira como o professor buscava se relacionar nos encaixa para o que Elias (2006) ensina acerca do processo de civilização que precisou internalizar códigos de conduta e de controle das emoções para conseguir formar a sociedade como a conhecemos hoje. Os indivíduos que compõem a sociedade precisaram agregar processos de pacificação e de solidariedade aos novos padrões de conduta. Nesse ínterim estão as relações de interde-

pendências que geram as figurações mencionadas por Elias como grupos de pessoas com vínculos específicos e móveis, padrão aplicado a pequenos ou a grandes grupos, como os professores da escola, os indivíduos que compõem um país, ou os colegas aos quais o professor Venâncio convive e forma uma parceria na escola com interesses comuns e perspectivas na mesma direção.

Na fala do professor Venâncio, observamos a teoria de Elias ao apontar que, ao entrar em uma nova configuração, em uma escola com colegas de trabalho na grande maioria mulheres, ele buscou se relacionar com as demais integrantes do grupo. Como em um jogo, ele teve que criar as suas estratégias para se aproximar do grupo e ele o fez de modo cordial, educado, gentil. Mesmo em vezes quando ignorado, ele não se abatia e voltava tentando aproximação, pois além da convivência diária e necessária, ele precisaria se integrar ao time, participar da distribuição do poder do espaço e conviver com as colegas, que por outro lado também tiveram que mudar seus modos e concepções ao receber um professor do sexo masculino na escola, antes só frequentada por mulheres.

O professor Lídio também vai atuar na área urbana depois de 20 anos como unidocente na área rural em classe multisseriada. A escola que trabalhava foi desativada:

Depois que eu vim para a escola da cidade, a didática tinha mudado muito, no início era diferente. Os pais ajudavam, a direção também! Eu ainda podia castigar aluno, a gente começou naquele ritmo de antigamente! Senti muita diferença, cheguei na cidade era tudo diferente e eu queria seguir o antigo ritmo! (L. M. Caraíba, comunicação pessoal, 17 de março de 2017)

No caso do professor Lídio, ao adentrar na nova configuração a que foi deslocado, ele precisou traçar estratégias de adaptação, já que no processo de civilização, o indivíduo precisa se adaptar às mudanças sociais, pois “estruturas de personalidade e da sociedade evoluem em uma inter-relação indissolúvel”, sendo que as mudanças “nas estruturas de personalidade é um aspecto específico do desenvolvimento de estruturas sociais” (Elias, 1993, p. 221). Ao adentrar neste espaço ele foi declinando pois trabalhava há

20 anos e como já estava “doente” e “cansado” deixou de lecionar em sala de aula e passou a trabalhar na administração da escola onde ficou até o término da carreira. “Foi em 2007, 23 de maio de 2007, foi a publicação. Nossa! Já faz 10 anos! Nossa! Parece que foi ontem. Nem descansei ainda. Eu sonho direto que estou na escola. Ainda não descansei (risos)” (L. M. Caraíba, comunicação pessoal, 17 de março de 2017).

No caso do professor Luiz, ao fim da carreira, o mesmo relata o cotidiano e as mudanças depois da aposentadoria: “Eu tenho bastante atividade na igreja, na família. Eu não fico parado. Atualmente eu tenho os afazeres de casa, porque eu sou um dono de casa junto com a minha esposa e tenho atividade na igreja da comunidade!” (L. Pereira dos Santos, comunicação pessoal, 13 de abril de 2017).

O professor Venâncio mudou de carreira e atuou trabalhando como motorista de taxi. Sobre a carreira docente, diz:

Realizei meu sonho de ser professor aposentado! Trabalhei em prol da comunidade, de alguma forma todos estão bem-sucedidos. Peço a Deus proteção a todas essas pessoas que foram meus alunos, amigos de profissão, diretores, secretários, e que não me desampare! (J. B. Venâncio, comunicação pessoal, 31 de março de 2017)

Historicamente, a profissão docente enfrenta a desvalorização e a falta de reconhecimento social, considerada desafiadora, desgastante e frustrante. Tal profissão, contudo, embora carregue dificuldades, dissabores e angústias, também traz autorrealização, alegria, prazer e paixão. É nessa vertente que a profissão docente pode ser considerada uma possibilidade de espaço de realização geradora de felicidade, considerando-se a natureza do trabalho educacional, as recompensas pessoais e as relações interpessoais como fatores que contribuem para a satisfação dos professores.

A sensação de ter completado a carreira provoca o que Huberman (2007) expressa como um desinvestimento profissional no qual as pessoas se libertam, progressivamente, sem lamentar o investimento no trabalho e passam a dedicar mais tempo a si próprias. Nesse período é comum o recuo frente às ambições e

aos ideais presentes na partida. Porém, continuam somando com suas histórias e as suas trajetórias pois representam os modos como estiveram na profissão e as relações que mantiveram com seus pares. Assim, a narrativa desses professores colabora para compor a história da educação; pois, como ensina Elias (1993), a sociedade não existe sem indivíduos, bem como os indivíduos não existem sem sociedade.

### **Considerações finais**

Neste artigo apresentamos uma pesquisa concluída, na qual professores homens relataram as suas experiências docentes com a infância, em uma profissão historicamente constituída como feminina, especialmente no Brasil. O magistério, que a princípio era uma profissão para os homens e oferecido apenas para os meninos, desde finais do século XIX passou a ser ocupado também pelas mulheres, e junto da profissão associou-se socialmente atributos da maternidade no cuidado e educação das crianças.

Nas memórias dos professores entrevistados podemos dizer que, por um lado, eles mantêm essas concepções de que as mulheres apresentam características consideradas femininas no exercício da profissão e que, por outro lado, a sociedade encara a profissão como adequada para esse gênero. Entretanto, esses professores afirmaram não ter enfrentado dificuldades em atuar na profissão, embora tenham citado que ter homens trabalhando com crianças causou estranheza entre os pais, sendo que por esse motivo precisavam constantemente comprovar seu trabalho docente e, ainda, reafirmar que não ofereciam risco à integridade física das crianças.

Nesse sentido, podemos dizer que os indivíduos da pesquisa enfrentaram conflitos ao longo do exercício da atuação docente, provenientes das variadas preconceções estabelecidas socialmente, e atribuídas ao masculino como desconfiança, preconceito e discriminação relacionados a homens atuando junto a crianças em escolas da infância. Por outro lado, os professores destacaram como favoráveis alguns atributos impostos ao gênero masculino,

como a autoridade relacionada ao poder que eles gozavam junto às famílias e às crianças na manutenção da ordem, da disciplina e da organização pedagógica e escolar.

A trajetória de vida de professores homens nos permite compreender que os aspectos de gênero envolvidos na profissão docente e, conseqüentemente, nos grupos sociais específicos são construções sociais que vêm sendo fomentadas e discutidas ao longo da história. Percebemos ainda que as redes de interdependências que contribuem com a construção das identidades masculinas e femininas, e com os modos como tais modelos influenciam historicamente os aspectos profissionais dos indivíduos, vêm mudando conforme as conveniências. Assim, características socialmente atribuídas ao gênero podem interferir na escolha e na atuação profissional, onde estão presentes relações de poder entre os indivíduos nesses espaços de atuação.

Dessa forma, a diferença percebida entre homens e mulheres e que tem sido construída socialmente passa pela formação e por períodos nos quais ela esteve presente ou ausente. Destacamos que tanto homens como mulheres passam por cursos de graduação que os/as formam para serem professores, e estão sendo preparados para lidar com as situações cotidianas do ambiente escolar, sendo considerados profissionais da educação, independentemente do gênero ou das características pessoais.

Portanto, um aspecto relevante na história da configuração docente na região Centro Oeste do Brasil, especialmente no Estado de Mato Grosso, é que até meados do século XX (1977), quando os homens participantes da investigação exerciam sua profissão, foi muito expressiva a quantidade de professores do sexo masculino lecionando para crianças em todas as cidades pesquisadas. No início da pesquisa, além dos três professores mencionados neste artigo, localizamos outros oito indivíduos que atuaram com crianças em algum momento da carreira docente. Destes, alguns seguiram como professores ou gestores escolares, outros mudaram para outras atividades, como comerciantes e políticos.

Cabe adicionar a essa particularidade da região em ter muitos docentes homens que, conforme os relatos dos professores,

neste período da colonização da região (por volta da década de 1970), as escolas estavam localizadas em áreas rurais e os professores eram, em sua maioria, leigos sem formação específica. Desse modo, havia a necessidade de viajar para fazer cursos de capacitação, o que não era permitido às mulheres pelos pais ou pelo marido. Impedidas de se ausentar do lar ou viajar às cidades maiores para frequentar os cursos que eram oferecidos no sentido de complementar a formação, as mulheres cediam seu espaço para os homens. É possível inferir que o processo de feminilização do magistério nessas localidades não ocorreu ao mesmo tempo que na maior parte do país onde o acesso aos cursos era mais próximo e as escolas eram lugares das professoras normalistas.

Longe de finalizar a discussão sobre trajetórias masculinas na docência, ressaltamos que, ao reduzir 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 as suas funções. A educação de crianças precisa ser realizada com trabalho de formação inicial, formação continuada, e muita reflexão permitindo desconstruir estereótipos. As trajetórias dos professores Lídio, Luiz e Venâncio nos informam que é possível professores homens educarem crianças, alunos, em uma relação de afetividade, competência, dignidade e, especialmente, de êxito pedagógico contribuindo assim para a história da educação de sua comunidade.

### Referências

- Aragão, M., & Kreutz, L. (2012). Educação infantil e formação de professores: narrativas docentes em pauta. *Em Anais IX ANPÉDSUL*. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/paper/viewFile/437/552>
- Arce, A. (2002). *Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Arroyo, M. G. (2004). A educação básica e o movimento social do campo. Em M. G. Arroyo, R. S. Caldart, & M. C. Molina (Eds.), *Por uma educação do campo* (pp. 76 -104). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Badinter, E. (1985). *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

- Beauvoir, S. (1967). *O segundo sexo*. A experiência vivida. São Paulo: Difusão Europeia do Livro.
- Caetano, E., & Neves, P. E. C. (2009) Feminização do magistério: algumas questões. *Anais do VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação no Brasil*. Disponível em [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html)
- Campos, M. I., & Sarat, M. (2015). Infância e gênero memorial de pesquisas. *Revista Retratos da Escola*, 9(16), 91-110.
- Carvalho, M. P. (1998). Vozes masculinas numa profissão feminina. *Revista Estudos Feministas*, 6(2), 406-422.
- Chambouleyron, R. (1999). Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. Em M. D. Priore (Org.), *História das crianças no Brasil* (pp. 26-54). São Paulo: Contexto.
- Cruz, M. H. S. (1998). *Mapeando diferenças de gênero no ensino superior da Universidade Federal de Sergipe*. São Cristóvão, SE: Editora UFS.
- Decreto Nº 7.684 (6 de março de 1880). *Coleção de Leis do Império do Brasil, Vol. 1 pt 2*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7684-6-marco-1880-546874-publicacaooriginal-61438-pe.html>
- Demartini, Z., & Antunes, F. (1993). Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*, 86, 5-14.
- Elias, N. (1993). *O processo civilizador: formação do Estado e civilização*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Elias, N. (2006). Estudos sobre a gênese da profissão naval. Em F. Neiburg & L. Waizbort (Org.), *Escritos e ensaios* (pp. 69-112). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Elias, N. (2011). *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Elias, N. (2012). A civilização dos pais. *Revista Sociedade e Estado*, 27(3), 469-493.
- Huberman, M. (2007). O ciclo de vida profissional dos professores. Em A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 31-62). Porto: Porto Editora.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] (2017). *Estatísticas*. Disponível em <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas>
- Kulesza, W. A. (1998). A institucionalização da escola normal no Brasil (1870-1910). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 79(193), 63-71.
- Lahire, B. (2004). *Sucesso escolar nos meios populares*. São Paulo: Ática.

- Lei Federal Nº 5.692 (11 de agosto de 1971). *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Disponível em [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm)
- Louro, G. L. (2007). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- Louro, G. L. (2012). Mulheres na Sala de Aula. Em M. D. Priore, & B. C. Pinsk (Orgs.), *História das mulheres no Brasil* (pp. 441-481). São Paulo: Contexto.
- Meihy, J. C. S. B. (1994). Definindo história oral e memória. *Cadernos CERU*, 5(2), 52-60.
- Meihy, J. C. S. B. (1996). (Re)Introduzindo a história oral no Brasil. Em J.C.S. Meihy (Org.), *(Re)Introduzindo a história oral no Brasil* (pp. 32-63). São Paulo: Xamã.
- Nogueira, K. J., & Schelbauer, R. A. (2007). Feminização do magistério no Brasil: o que relatam os pareceres do Primeiro Congresso da Instrução do Rio de Janeiro. Em *Anais do VII HISTEDBR*, (s.p.). Campinas: UNICAMP.
- Pincinato, D. A. V. (2007). *Homens e masculinidades na cultura do magistério: uma escolha pelo possível, um lugar para brilhar* (São Paulo, 1950-1989) (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, SP, Brasil.
- Rabelo, A. O. (2013). Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, 39(4), 907-925.
- Ramos, J. (2011). *Um Estudo Sobre os Professores Homens da Educação Infantil e as Relações de Gênero na Rede Municipal de Belo Horizonte – M.G.* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, MG, Brasil.
- Ritzkat, M. G. B. (2000). Preceptoras alemãs no Brasil. Em E. M. T. Lopes, L. Filho, & C. G. Veiga (Orgs.), *500 anos de educação no Brasil* (pp. 117-153). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Sarat, M. (1999). *Lembranças de infância: que história é esta?* (Dissertação de Mestrado). Universidade Metodista de Piracicaba, SP, Brasil.
- Sarat, M. (2004). *Histórias de estrangeiros no Brasil: infância, memória e educação* (Tese de doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, SP, Brasil.
- Sarat, M. (2009). Infância e educação infantil: do renascimento à modernidade. Em M. Sarat (Org.), *Fundamentos filosóficos da educação infantil* (pp. 13-24). Maringá, PR: EDUEM.
- Sarat, M. (2015). História da formação de professoras para a infância: experiências no Brasil e na Argentina. *Teoria e Prática da Educação*, 18(1), 23-35. <https://doi.org/10.4025/tpe.v18i1.28995>



- Sarat, M., & Santos, R. (2010). História oral como fonte: apontamentos metodológicos e técnicos da pesquisa. Em J. C. Costa, J. J. P. Melo, & L. H. Fabiano (Orgs.), *Fontes e métodos em história da educação* (pp. 49-78). Dourados, MS: UFGD.
- Silva, C. A. D., Halpern, F. B. S. C., & Silva, L. A. D. (1999). Meninas bem comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. *Cadernos de Pesquisa*, 107, 207-225.
- Stamatto, M. I. S. (2017). Um olhar na história: a mulher na escola (Brasil: 1549-1910). Em *Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação, Paris*, (pp. 2-11). Belo Horizonte, MG: Hachette.
- Stasiak, G. R. (2010). *Transição ao primeiro ano do ensino fundamental: percepção do estresse pelas crianças, suas características psicológicas e variáveis do seu contexto familiar* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil.
- Tambara, E. (1998). Profissionalização, escola normal e feminilização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século XIX. *História da Educação*, 2(3), 35-57.
- Thompson, P. (1992). *A voz do passado*. São Paulo: Paz e Terra.
- Vicentini, P. P., & Lugli, R. G. (2009). *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez.