



## CONSTRUINDO CAMINHOS PARA A DOCÊNCIA: PRÁTICA PEDAGÓGICA E MASCULINIDADES

Alexandre Rodrigo Nishiwaki da Silva<sup>1</sup>

### *Introdução*

O presente trabalho discute de forma articulada a docência, a prática pedagógica e o conceito de masculinidades. Para tanto, partimos de um levantamento histórico que busca compreender a feminização do magistério, tanto do ponto de vista econômico quanto de gênero, tendo como pano de fundo a precarização do trabalho nas escolas como um dos resultados do entendimento do mesmo enquanto uma função feminina.

A historização do trabalho desenvolvido por mulheres nos leva ao entendimento das formas globais de desigualdades oriundas das relações de gênero, é tendo como parâmetro os mecanismos de reprodução da sociedade capitalista que nos empenhamos em analisar a ideologia que dá sustentação à concepção feminizada do magistério. Para melhor compreender o fio condutor deste trabalho, apresentamos as partes que o formam:

- *Educação e feminização do magistério*: aqui contextualizamos historicamente a feminização do magistério, os grupos escolares e Normal como cursos socialmente criados para mulheres da elite, discutimos também a articulação entre o contexto histórico e a visão igualitária de educação;
- *Masculinidade hegemônica e Outras masculinidades*: neste ponto discutimos a construção social da masculinidade e da feminilidade diante da sociedade machista atual e de sua estrutura. É fundamental aqui apontar o caráter ideológico das funções tidas como masculinas ou femininas, assim como a valorização e a desvalorização das mesmas em virtude das relações opressoras de gênero;
- *Professores homens: dilemas e possibilidades*: aqui trabalhamos a socialização das crianças nos jogos de papéis sociais, a relação entre o professor e os/as alunos/as, entre as outras professoras, a direção da escola, é neste ponto que discutimos a figura do professor do sexo

---

<sup>1</sup> Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Contato: alexandrerns@gmail.com.



masculino enquanto agente na luta pela superação das desigualdades sociais e na construção de práticas mais harmônicas entre homens e mulheres;

A análise que aqui nos propomos se justifica no fundamento dialético que podemos encontrar tanto na tríade educação, cultura e ideologia, quanto no binômio gênero e escola, sobretudo na compreensão das relações estabelecidas entre escola e sociedade. Tal perspectiva, que entendemos e nomeamos como crítica, coloca a contradição no centro da discussão do papel social da escola; assim, ao mesmo tempo em que é condicionada pela sociedade não ignora sua função libertadora ou ainda a necessidade de criar bases mais democráticas na prática social desenvolvida no interior da escola e fora dela (FREIRE, 2003, 2004, 2008).

É neste contexto que passamos a analisar diretamente a proposta deste trabalho, começemos pela feminilização do trabalho docente, sua contextualização histórica e seu caráter ideológico.

#### *Educação e feminização do magistério*

Em geral, o ensino na escola elementar tem sido historicamente construído como um 'trabalho feminino' (APPLE, 2002, p. 15). Esta afirmação de Apple nos aponta que nas análises sobre a educação não podem mais ser feitas apenas pelo recorte de classe: na sociedade capitalista atual, a questão de gênero e a questão de raça se radicalizaram e se tornaram igualmente centrais em qualquer tipo de pesquisa que pretenda apontar caminhos na direção da transformação social. A partir desta afirmação, passamos a delinear a história da educação tendo em vista uma visão global do processo social que implica o processo educativo.

No Brasil, desde o período colonial se evidenciam na estrutura social práticas que diferenciam homens e mulheres, seja do ponto de vista econômico e político, seja do ponto de vista educacional. Percebe-se que, já naquele período, a questão de gênero, ou seja, a maneira como é assumida a diferença social ente homens e mulheres, se manifestava como apoio para as desigualdades sociais.

Chamon (2005) aponta que o ideário oriundo da Companhia de Jesus, predominante no período colonial, legitimou o discurso ideológico de classe e gênero. Segundo a autora, a catequese, que diante do apego aos dogmas e à autoridade sujeitava o sexo feminino à negação e à subserviência, foi base para o desenvolvimento da organização do ensino no Brasil (p. 29).

É somente com o Ato Adicional de 1834 que a instrução pública passa a ser melhor organizada, com uma preocupação crescente com a formação de professores, uma vez que o ensino de origem jesuítica passa a ser proibido no Brasil e seus difusores são expulsos do território em decorrência da Reforma Pombalina. No entanto, a educação para o povo ainda não se configura



enquanto uma preocupação das províncias, reforçando e legitimando as desigualdades sociais; somente as famílias da elite, por meio de preceptores tinham condições de oferecer o ensino elementar aos seus filhos homens.

Com o advento da República Velha, entre 1889 e 1930, o país deu um salto econômico que levou a cabo modificações no quadro político, social, educacional e no mundo do trabalho. Segundo Peixoto e Passos (2005), a República Velha, carregando o ideário de instrução leiga e gratuita, apresentou: o progresso pelo trabalho, a ordem pela disciplina e a educação como virtude, na tentativa de promover o desenvolvimento nacional.

Chamon (2005) indica que a escolarização das camadas populares não estava isenta do caráter ideológico que buscava legitimar as práticas culturais urbanas que interessavam à elite industrial emergente. No interior desta visão, predominava a ideia de que a escola possibilitaria a construção de uma nova moralidade apoiada no mundo do trabalho que se constituía nas cidades.

Vale lembrar que a segregação social entre homens e mulheres foi reforçada inclusive por meio de políticas públicas, na segunda metade do século XIX, a Lei Orgânica do Ensino Normal (8530/46), além de formalizar o ensino e o currículo, assume a educação diferenciada entre os meninos e as meninas, garantindo-lhes inclusive espaços físicos diferentes. Esta concepção educacional refletia exatamente a ideia de família que a classe média passava a defender; assim, a escola seria um alongamento do lar, educando de maneira bem particular os filhos e as filhas para a nova cidadania industrial (CAETANO e NEVES, 2004).

Seguindo o desenvolvimento histórico, como anteriormente apenas os homens tinham acesso ao sistema escolar, coube a eles a função da instrução pública enquanto mestres-escola. Assim, o magistério se configurou nesta época enquanto uma profissão masculina, o que rapidamente foi modificado diante dos baixos salários e do pouco prestígio desfrutado pelos profissionais da educação, que aos pouco trocam a docência por ocupações mais rendosas.

Com o movimento de abandono dos homens da função docente, cada vez mais mulheres assumem o espaço escolar. Tendo em vista o entendimento da escola enquanto um prolongamento do lar, as professoras vão sendo postas enquanto cuidadoras, esvaziando o caráter intelectual e construindo uma instituição maternalista. A partir de então, a docência vai se tornando cada vez mais uma profissão feminina, ao mesmo tempo em que se constrói uma imagem das professoras associada ao desenvolvimento de práticas ideologicamente feminilizadas, tais como a sensibilidade, o cuidado, a amorosidade; ao contrário dos homens que tem uma imagem que separa a vida social da vida pública, tendo um 'perfil' mais adequado ao trabalho enquanto proletários.



No processo de institucionalização da profissão docente no Brasil, surgem as Escolas Normais no século XIX, inspiradas nas instituições francesas, respondendo à necessidade de formar professoras para as escolas elementares que eram criadas no Brasil. O currículo das Escolas Normais estava pautado na continuidade da escola elementar, o que refletia o forte caráter moralizante de tais escolas (CHAMON, 2005). Mesmo os cursos normais tendo sido criados para formar as professoras e as boas mulheres para o casamento, na estrutura interna dos colégios, existia a segregação de gênero; vale lembrar que disciplinas como habilidades manuais e estéticas eram 'privilégio' das mulheres, enquanto que geometria dos homens.

Mesmo já caracterizada enquanto uma profissão feminina, a docência era submetida ao rígido controle masculino por intermédio de figuras como o inspetor e o diretor, que na maioria das escolas eram indicados por meios políticos e por seus méritos de 'valores morais' (CHAMON, 2005, p. 83).

Atualmente o quadro não se alterou, a profissão docente continua como um campo de lutas no qual a grande maioria dos/as trabalhadores/as se constitui por mulheres, mas vale salientar que a desigualdade com relação aos níveis de ensino ainda se mantém, ou seja, na universidade o corpo docente é predominantemente masculino, com raras exceções como os cursos de formação de professores/as.

Apple (2008) afirma que grande parte dos intentos estatais de controle do trabalho docente, sua regulamentação e sua política, revelam a tentativa de subordinar o trabalho feminino. Para o autor, é realmente difícil esquecer o fato de que são mulheres que povoam a maior parte das salas de aula e que historicamente o controle sobre todos os trabalhos exercidos por elas tem estado submetido a grandes pressões.

### *Masculinidade hegemônica e Outras masculinidades*

Até este ponto discutimos a feminização do trabalho docente; sua contextualização histórica nos leva a crer que a relação dialética entre a escola e a sociedade que está posta é um dos motivos que leva a profissão de professor/a ao caráter feminino que constatamos facilmente. Neste tópico trabalharemos a condição dos professores homens neste contexto, no entanto uma lacuna se abre e é preciso discuti-la: como se constitui a masculinidade? Quais as visões que se tem de homem, visto que discutimos a docência com características ideologicamente femininas como a amorosidade e o cuidado? Este é o centro do debate que passamos a travar, comecemos pelo modelo hegemônico.



Na literatura científica há diferentes autores e autoras que trabalham e descrevem o modelo de masculinidade hegemônica. Este conceito tem sido desenvolvido em grande parte como fundamento na luta contra a violência de gênero, da criminalidade e da violência entre iguais. O modelo hegemônico representa, na verdade, uma idéia arcaica de homem baseada na força e no poder, o que favorece ações autoritárias e violentas; toda via este conceito tem sido muito importante para compreendermos as relações entre homens e mulheres, assim como a socialização que favorece a reprodução deste modelo. Segundo Ríos (2010), o conceito de masculinidade hegemônica tem como principal teórico R. W. Connell, da Universidade de Sidney, que analisa a masculinidade tendo em vista o conceito de hegemonia encontrado na obra de Gramsci.

Ríos (2010) aponta que a masculinidade hegemônica é o modelo predominante na atual sociedade e que gera uma forte repressão sobre aqueles que não o seguem, sendo reproduzido em organizações sociais e pela própria cultura. O autor aponta ainda que, percorrendo o percurso histórico, a masculinidade foi sofrendo muitas alterações, hoje não se pode mais aceitar um tipo masculino patriarcal, por exemplo, no entanto isso não significa que a masculinidade hegemônica tem perdido força, pelo contrário, enquanto hegemonia esta masculinidade tem se transformado e se adaptado para garantir sua perpetuação.

Grosso modo, poderíamos conceitualizar a masculinidade hegemônica tendo quatro pontos de apoio: a idéia de mulherengos/conquistadores; a idéia de poder/quanto mais poder mais masculino; reclusão dos sentimentos, entendidos como característica feminina; agressividade e o gosto pelo risco como sinônimos de homem (GÓMEZ, 2004, p. 28).

Jesús Gómez (2004) aponta que estas características da masculinidade acabem refletindo diretamente também nas mulheres, isso porque passa a ser o modelo de atração, o papel do homem conquistador e da mulher conquistada revela também a opressão de gênero.

A conseqüência da influência do modelo hegemônico se revela prioritariamente nos processos de socialização dos homens desde pequenos, concretizando práticas e comportamentos que reproduzem a figura masculina tradicional. De certa forma a socialização dos meninos, no padrão de 'masculinidade racional', organiza a maneira de compartilhar a vida privada e pública de forma a interiorizar as características da masculinidade dominante. A hierarquia de gênero só pode ser compreendida se tomamos como referência a inter-relação existente entre a feminilidade e a masculinidade com todo o rol de práticas sociais da atual sociedade.

O conceito de masculinidade precisa, necessariamente, estar atrelado as diferentes possibilidades de exercê-la no âmbito interpessoal, cultural e social. É fato que em diferentes



relações se exerce de maneira diferente a masculinidade, isso porque em cada grupo social, em cada esfera (particular e privada), a aceitação de valores hegemônicos é variável, ou seja, a identidade do gênero masculino é definida a partir de contextos concretos em que é desenvolvida.

Esta conceitualização de masculinidade que se desenrola em diferentes esferas sociais é o que permite constatar que não existe um único modelo, mas que se manifestam modelos alternativos que vem ganhando visibilidade e reconhecimento (RÍOS, 2010, p. 165). Grande parte destes modelos que questionam a masculinidade hegemônica tem nos movimentos sociais seus principais articuladores, este questionamento está conectado com a luta pela transformação social orientada pela perspectiva de relações de gênero igualitárias, de relações sociais não opressoras e de democratização da sociedade.

Ríos (2010) sinaliza que a construção de diferentes masculinidades está atrelada fortemente aos estudos antropológicos, uma vez que este campo tem mostrado que em diferentes culturas a concepção de homem e mulher se altera profundamente, desta forma o componente cultural tem servido de base para o questionamento da masculinidade hegemônica, refutando afirmações de base exclusivamente biológicas. Assim, a questão da imagem masculina e feminina deve estar além da dotação genética e abarcar normas culturais e esquemas morais.

Atualmente o discurso da diversidade tem trazido importantes contribuições para a questão da masculinidade, tratam-se de contribuições que partem da agência humana e da capacidade de grupos sociais de impulsionar a transformação da realidade. Grosso modo, poderíamos dividir este discurso em dois grandes grupos: o subjetivista e o dual. O primeiro pauta a crítica ao modelo hegemônico tendo em vista o paradigma pós-moderno, que entende as diferenças como atributos pessoais e de experiências vividas por cada um/a dos sujeitos (por isso subjetivistas). O segundo entende a relação de gênero enquanto unidade dialética entre o sistema e o indivíduo, o que resulta numa análise que se pauta na crítica ao sistema opressor ao mesmo tempo em que delega ao sujeito histórico a autonomia para realizar transformações sociais.

Estas transformações evidenciam o sentido e a necessidade de masculinidades baseadas na igualdade, no diálogo, na autonomia e na liberdade. Ríos (2010) salienta que uma das formas de combater o modelo hegemônico é questionando nossas práticas cotidianas e fomentar a masculinidade igualitária. Não se trata de adotar a referência do feminismo, mas de consolidar masculinidades com conotações positivas e solidárias.

Podemos concluir que a masculinidade igualitária não equivale à feminilidade, resulta de uma nova construção ética, não somente de identidade sexual, mas de uma identidade ampla, com a



preocupação de democratização das relações sociais. Neste contexto a educação joga um papel fundamental na socialização dos meninos e das meninas e é na busca de alternativas que passamos a discutir a prática pedagógica.

### *Professores homens: dilemas e possibilidades*

Colocados num contexto tipicamente feminino, os professores homens tem se deparado com o desafio de construir uma prática pedagógica pautada não em valores feminizados, mas buscando alternativas em que se possa congregiar os ideais solidários sem abandonar a masculinidade. É evidente que este compromisso ainda não é compartilhado entre todos os professores, no entanto é na luta pela transformação das relações sociais de opressão que se coloca este trabalho.

A escola enquanto espaço de luta se depara com a questão de gênero diariamente, seja em práticas opressoras, seja em discursos excludentes. O trabalho com as crianças tem, infelizmente, reproduzido a desigualdade de gênero com brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas, com comportamentos tipificados e socialmente esperados para cada um/a deles/as. A imagem social de homem e de mulher é reconstruída na escola, socializando e educando o corpo das crianças no sentido de formatá-los ao espera pela sociedade. Vale lembrar que, no entanto, a cada dia as escolas tem se aberto para as discussões de gênero e tentando superar a opressão.

Na busca de relações mais democráticas, dentro e fora da escola, o embate com práticas exclusoras se faz necessário, é na prática cotidiana na escola, na coerência entre o que fazemos e o que falamos que construímos modelos de masculinidades alternativas.

Um ponto central na prática que se pretende igualitária é o diálogo, o questionamento das práticas e dos discursos, com os/as alunos/as, com os/as pares, com a comunidade escolar. É preciso estar aberto para conversar, dialogar, procurar alternativas não opressoras, alternativas democráticas nas relações entre homens e mulheres. O caminho não é fácil, a ideologia que sustenta a diferença entre meninos e meninas é muito forte e se revela nas cores, nas roupas, no comportamento. Desde muito pequenos/as as crianças estão imersas numa sociedade que os/as diferencia, que os/as impõe comportamentos aceitáveis para homens e mulheres que muitas vezes reproduzem a violência e as relações de poder.

Na prática pedagógica que exercemos nos deparamos cotidianamente com a 'estranhamento' diante da escolha de homens pela profissão docente, familiares, corpo docente, gestoras, todos e todas se espantam com a escolha. Ainda pior é a reprodução da imagem de masculinidade hegemônica vivida na escola, a todo tempo se cobra uma postura prática por parte dos professores



que, enquanto homens, precisam resolver dilemas imediatos, dar respostas rápidas. O que se percebe é que mesmo num ambiente tipicamente feminino, a reprodução da relação entre homens e mulheres se faz presente, manifestando ideologicamente a superioridade masculina em resolver problemas disciplinares pelo exercício da força, na ação docente masculina centrada na conteúdo, na legitimidade do homem nos processos avaliativos.

A possibilidade de estabelecer relações igualitárias se revela mais facilmente com as crianças, isso porque na relação pedagógica desenvolvida com base no diálogo podemos construir outros modelos de homem, outras masculinidades, na convivência respeitosa, na solidariedade, na construção de relações igualitárias entre os meninos e as meninas, assim como entre o professor. É evidente que os/as estudantes desde pequenos revelam o estranhamento com a postura masculina fora dos padrões sociais pré-estabelecidos, questionando, perguntando, dialogando, confrontando, vamos todos e todas reconstruindo a visão de 'meninos' e 'meninas' e, sobretudo, desconstruindo a idéia de confronto existente entre os gêneros.

Outro ponto fundante da prática pedagógica masculina se revela na afetividade, esta característica tida como feminina e ao mesmo tempo fundamental na docência (FREIRE, 2004, p. 141), quando apresentada por homens precisa ser previamente analisada, primeiramente pelo risco social ao qual as crianças estão expostas e ao entendimento ideologicamente construído da afetividade masculina sempre agregada à conotação sexual; segundo por romper com a false idéia de 'brutalidade' masculina. A afetividade se constitui não enquanto relação física, mas como diálogo franco, aberto, amoroso; e amorosamente construindo uma relação afetiva.

A compreensão da docência enquanto atividade social, dialéticamente atrelada ao contexto social, abre a possibilidade de estabelecer práticas de aprendizagem dialógica (GÓMEZ, 2004; FLECHA, 1997), tendo como base:

- O *diálogo igualitário* que implica nos debates, porque não existem apenas opiniões diferentes, mas situações conflitivas onde a questão está em como resolvemos os problemas centralizados no diálogo e no consenso;
- A *inteligência cultural* que implica na posição política de que todos e todas temos as mesmas condições de argumentar, tendo em vista nosso conhecimento cultural, nosso contexto social e nossas opções pessoais;
- A *transformação* dos relações de opressão dentro e fora da escola, na busca de alternativas sociais menos excludentes, mais humanas e mais solidárias;





- A *dimensão instrumental* entendida como a democratização das habilidades e dos conhecimentos necessários para avançar no desenvolvimento de um novo modelo social;
- A *criação de sentido* que busca significar nossa existência diante dos conflitos sociais que nos fazem abandonar nossos sonhos e deixar de acreditar na possibilidade de transformações efetivas na forma como nos constituímos enquanto homens e mulheres;
- A *solidariedade* nas relações que estabelecemos com os/as outros/as, na construção de uma autonomia que ao se solidarizar não sacrifica a própria liberdade, mas ao contrário fortalece as relações sociais; e
- A *igualdade de diferenças* a favor do direito de cada pessoa de viver de forma diferente, respeitando as particularidades de cada um/a e ressaltando as relações igualitárias.

É na perspectiva destes princípios que nos empenhamos em construir coletivamente uma prática pedagógica que busca relações mais igualitárias entre homens e mulheres, assim como a democratização da sociedade como um todo

### *Considerações finais*

No decorrer deste trabalho nos esforçamos para construir uma caminho epistemológico que conseguisse dar conta da difícil discussão em torno da prática pedagógica exercida por homens, para tanto percorremos um longo caminho histórico e teórico. Inicialmente apontamos que a visão que atravessa todo o artigo está pautada na dialética, ou seja, para compreender o objetivo central era preciso contextualizar a todo momento a sociedade e as relações que se estabelecem diante da organização social que está posta.

Percorremos brevemente a história do magistério, apresentando os fatores que levam à feminização da docência, as condições sociais, políticas e culturais que no desenvolvimento histórico vão dando o caráter feminino da prática educativa. Um dos pontos centrais desta contextualização se revela na desvalorização dos professores e das professoras por ser entendida como uma profissão feminina, reproduzindo a opressão social no interior da escola. Por outro lado o abandono dos homens professores respondendo diretamente às pressões sociais e ideológicas.

No ponto seguinte trabalhamos a constituição social da imagem dos homens, da masculinidade hegemônica enquanto reflexo das relações opressoras e sexistas vivenciadas na sociedade capitalista e nas relações patriarcais daí decorrentes. Como alternativa sugerimos as possibilidades dialógicas que nos permitem estabelecer outros modelos de masculinidades pautados na solidariedade e em posições igualitárias, tanto entre homens e mulheres, quanto na sociedade



como um todo. Disso decorre a necessidade reconstruir a socialização dos meninos e das meninas na escola e fora dela tendo em vista a transformação das relações de opressão de gênero e a plena vivência da solidariedade.

Tendo como base a discussão da feminilização e a construção de alternativas masculinas na docência, apontamos os dilemas e as possibilidades inerentes ao trabalho educativo realizado por homens, a relação com as crianças, com os pares, com familiares, com as gestoras. Numa tentativa dialética construímos alternativas pedagógicas pautadas na aprendizagem dialógica, centrando a possibilidade de mudanças numa prática pedagogia que fomente o diálogo enquanto guia para a reflexão das relações intersubjetivas.

Esperamos com este trabalho contribuir para práticas pedagógicas de professores e professoras empenhados/as na luta pelo fim da opressão, antes de dar respostas queremos questionamentos, queremos buscar por intermédio do diálogo franco e honesto alternativas transformadores que superem as relações de opressão que reproduzimos entre os meninos e as meninas em nossas escolas.

### *Bibliografia*

- APPLE, Michael W. *Educação e Poder*. 2ª Reimpressão. São Paulo: ARTMED, 2002.
- CHAMON, Magda. *Trajetória de feminização do magistério: Ambigüidades e conflitos*. 1ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 29ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 11ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 47ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- FLECHA, Ramón. *Compartiendo Palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. 1ª Edição. Barcelona: Paidós, 1997.
- GÓMEZ, Jesús. *El amor em la sociedad del risco: uma tentativa educativa*. 1ª Edição. Barcelona: El Roure, 2004.
- RÍOS, Oriol. *Socialització de Gènere: la construcció de la masculinitat a l'escola*. 2010. 285 p. Tese de Doutorado em Sociologia – Universidade de Barcelona, Espanha.