

## OS SIGNIFICADOS DE GÊNERO NO ENSINO NORMAL: INTERCONEXÕES ENTRE GÊNERO E CLASSE NA DOCÊNCIA

Joyce Otília Seixas RIBEIRO  
Campus Universitário do Baixo Tocantins/UFPB

**Resumo:** *O artigo tem como objetivo analisar os significados de gênero no ensino normal, a partir da análise do depoimento de uma das professoras entrevistadas no ano de 2005, por ocasião do Projeto de Pesquisa intitulado "Os significados de gênero no Ensino Normal". Para tanto, busca as interconexões entre gênero e classe.*

### Introdução

O objetivo do presente artigo é realizar um primeiro exercício de análise de depoimentos coletados para a pesquisa que desenvolvi com o auxílio de um grupo de alunas bolsistas e de uma Professora Pesquisadora que trabalha no desenvolvimento da investigação<sup>11</sup>. A pesquisa tem como objetivo analisar os significados de gênero presentes no currículo do Ensino Normal da Escola Estadual Bernardino Pereira de Barros, localizada no município de Abaetetuba. A pesquisa teve início em agosto de 2004, e neste mesmo semestre a equipe realizou entrevistas com um grupo de docentes que se disponibilizaram a participar da pesquisa, assim como realizou observação participante nas salas de aula destinadas ao nível de ensino em questão e demais ambientes da escola pesquisada durante os meses de maio e junho de 2005. O que apresento a seguir é parte do depoimento de uma das professoras entrevistadas, assim como um exercício de análise inicial. A entrevistada é professora de literatura e conta com onze anos de docência. A entrevista foi realizada no dia 03 de dezembro de 2004, em uma das dependências da Escola Estadual Bernardino Pereira de Barros. Ressalto que, ao tratar de currículo, considero apenas uma de suas modalidades, o currículo em ação, ou seja, a prática docente.

<sup>11</sup> Alunas Bolsistas: Sidiney Pessoa, Keila Santos e Edilevna Sarges. A Professora Pesquisadora é Vilma N. de Brício, a quem agradeço as sugestões para a melhoria deste artigo.

## I. Docência: dinâmica de classe e gênero

Em um de nossos encontros de terças-feiras<sup>43</sup>, discutimos e decidimos, pelo menos naquele momento, o teor dos diálogos com o grupo de docentes que participaram da pesquisa. Entre outras, perguntamos à Professora se há alguma diferença entre ser professor e professora.

*É, a gente sabe né? A história da educação mostra a profissão de professora era como assim... é... é quase um luxo né? Antes as mulheres davam aulas com uma dedicação e hoje em dia a gente vê que a dificuldade maior é que o professor (o homem!) que tem que sustentar uma família é muito difícil pela questão salarial. O que normalmente se vê? A gente vê o casal professor né? O marido e a esposa como professor, aí então eles conseguem ter um padrão de vida equilibrado, mas quando é só professor e isso eu játo porque já ouvi depoimentos de colegas meus, é muito difícil pela questão econômica. Já a mulher, a gente observa assim, que não é o meu caso, já a mulher a gente observa que ela tem um marido que trabalha numa outra profissão e que o dinheiro que entra da profissão dela só soma. Então para mim a diferença tá aí, na questão econômica. O marido que sustenta a família com salário de professor.*

Nesse depoimento, a Professora entrevistada coloca inúmeros elementos para a reflexão e a compreensão dos significados que possui acerca de classe e gênero e seus reflexos na docência. São eles: que a profissão professora “era quase um luxo”, que as professoras anteriormente davam aulas com certa “dedicação” e por fim afirma que a maior dificuldade “é que o professor que tem que sustentar uma família é muito difícil pela questão salarial”.

Para explicar tais diferenças, a depoente se reporta aos significados de docência no passado. Significado da forma como estou entendendo aqui, são valores, crenças, atitudes e comportamentos que imprimem sentido à vida sociocultural. O processo de significação implica em uma prática, uma produção de sentido efetuada por meio da linguagem. “Os significados são, então, uma produção social; resultam de uma prática social. Considerando que o sentido é produzido e não dado, diferentes significados podem ser creditados para os mesmos eventos” (Uscostepny, 2001, p.63). Ao realizar esta análise, os signi-

<sup>43</sup> Trata-se dos encontros do Grupo de Estudos Gênero e Educação.

livros, que construo acerca dos resultados desta pesquisa constituem-se em apenas uma, entre múltiplas possibilidades.

Desse modo, ao afirmar que ser professora era “quase um luxo”, a Professora se remete à origem da profissão<sup>43</sup> docente, pois naquele momento, no século XIX, esta se distingue de outras profissões pelo seu *status* profissional, já que “na sociedade pré-industrial (...) raras profissões estavam a serviço de Deus ou do rei, e apenas os integrantes das classes aristocráticas, por sua posição social e familiar, tornavam-se profissionais” (Costa, 1995, p.196). No Brasil, a docência enquanto profissão, em suas origens, foi fortemente vinculada à Igreja Católica, o que resultava na “atuação de docentes clérigos, inicialmente do sexo masculino” (Costa, 1995, p.197). Uma das conseqüências dessa vinculação é a disseminação de um significado que persiste até os dias atuais, isto é, a idéia de docência como sacerdócio, vocação. Talvez seja esse o sentido da frase da Professora: “antes as mulheres davam aulas com uma dedicação”. Nessa passagem, é possível atentar para duas possibilidades complementares. A primeira, acerca da dedicação, que pode significar vocação especialmente para as mulheres que no início de suas atividades no magistério eram em maioria solteiras e provenientes de classe média<sup>44</sup> e, portanto, o salário recebido não se destinava propriamente ao seu sustento, dada sua situação pessoal e de classe. A segunda incide diretamente na interdependência entre classe e gênero.

Esta análise não pode prescindir das interconexões entre gênero e classe, pois a “dinâmica de classe determinava quem se tornava professora e quais seriam suas experiências” (Apple, 1995, p.64). Nesse sentido, classe social

*é um conceito que indica os efeitos do conjunto das estruturas, de matriz de um modo de produção ou de uma formação social sobre os agentes que constituem os seus sujeitos; esse conceito indica pois os efeitos da estrutura global no domínio das relações sociais (Poulantzas, 1986, p.65).*

Assim, a classe social não retrata uma realidade, mas os efeitos de

<sup>43</sup> Não é intenção deste artigo aprofundar o debate que considera a docência enquanto profissão, pois a discussão que envolve a questão da profissão e do profissionalismo revela inúmeras absedagens. Além disso, ainda há as perspectivas que consideram que a docência não é profissão, e sim trabalho (Cf. Costa, 1995).

<sup>44</sup> Para Poulantzas (1986), a classe média ou pequena burguesia não está diretamente envolvida com a produção de bens materiais, ela exerce funções de dominação sobre os trabalhadores produtivos e domina a classe trabalhadora com o seu conhecimento especializado. Sua localização é contraditória, pois está comprimidada entre a burguesia e o proletariado.

determinadas estruturas que, por sua vez, determinam as relações sociais como relações de classe, e estas últimas, por sua vez, revelam os inúmeros impedimentos relativos a salário, ocupação, lugar de moradia, distribuição do poder, que os diversos grupos e indivíduos vivenciam.

*Existem, hoje, distinções maiores dentro das classes trabalhadoras, e agora é possível falar sobre as novas subclasses (...), consistindo de frações de classe negra, (...) os desempregados e subempregados, grandes grupos de mulheres, deficientes físicos e outros grupos econômicos marginalizados (Melaren, 1977, p.204).*

O gênero e a classe são interdependentes se se considera a acepção de gênero como categoria analítica, pois só a partir desta perspectiva é possível recolocar questões que reflitam e considerem gênero envolvido em múltiplos e complexos processos. Desde o surgimento do termo, inúmeras são as tentativas de conceituação de gênero. Teóricos e feministas têm proposto uma pluralidade de sentidos ao mesmo, o que revela a impossibilidade de fixar-lhe um único sentido. São vários os motivos para essa impossibilidade teórica, entre as quais destaco duas: a existência de, pelo menos, duas abordagens – a descritiva e a de ordem causal – e três posições teóricas distintas: a perspectiva feminista que teoriza o patriarcado, a perspectiva feminista marxista que busca uma explicação material para as relações de gênero e a perspectiva pós-estruturalista, na qual se coloca Scott para construir seu conceito de gênero como categoria analítica, a partir da reflexão não unicamente das origens e causas universais, mas dos processos, indagando como e por que determinados fenômenos ocorreram e/ou ocorrem.

A partir de Scott (1995), gênero pode ser definido em duas frentes: 1) gênero como constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças entre os sexos, o que implica em 4 elementos: os símbolos, os conceitos normativos, a crítica à fixidez e a identidade subjetiva; e 2) o gênero como uma forma primária de dar significado às relações de poder<sup>45</sup>. Apesar de não ser o único campo de significação, a função de legitimação do gênero age de várias formas em instituições como a Igreja, o Di-

<sup>45</sup> O poder é aqui considerado a partir da perspectiva foucaultiana, a partir do qual ele se constitui em forças que atuam sobre os corpos, não sendo uma substância ou algo misterioso, mas um micropoder que é molecular e se espalha capilarmente, dividindo os sujeitos em si mesmos e na relação com os demais.

rito, a Família, a Arte e a Educação. O gênero fornece um mecanismo, um meio de decodificar os significados para compreender as conexões entre as mais variadas formas de interação humana. Assim, a política de gênero constrói significados sobre o masculino e o feminino que são construtos dependentes da localização de classe, bem como de outras dimensões como etnia, geração, nação etc. Diante disso, as relações de gênero não podem ser entendidas como fenômenos isolados do contexto sociocultural onde são constituídas.

Retomando o argumento de Apple, é só a partir do final do século XIX que as jovens de classe média, nos Estados Unidos e na Inglaterra, são recrutadas para o magistério público. A feminização do magistério é acarretada por vários fatores, entre estes a burocratização do ensino e a racionalização do sistema educacional, controle administrativo do currículo e da prática docente —, o que ocasiona a perda de autonomia em sala de aula, a exigência por credenciais e diplomas, longos períodos letivos e baixos salários. Para os homens, o magistério deixa de ser atraente e, logo, vão a busca de outras profissões. Diante dessas “condições de mercado” a administração educacional voltou-se cada vez mais para as mulheres” (Apple, 1995, p.60). Além desses motivos, é possível considerar que,

*Com as alternativas de exploração que existia nas fábricas e do penoso trabalho doméstico pago e não-pago, o magistério deve ter aparecido como uma ocupação mais agradável a muitas mulheres solteiras (Apple, 1995, p.60).*

Um dos argumentos usados para atraí-las para o magistério foi a superposição entre os significados de docência, de domesticidade e de maternidade. Entretanto, não é unicamente o discurso ideológico carregado de significados de gênero que materializa a entrada maciça das mulheres na docência, pois as mulheres se organizaram reivindicando acesso à educação (Silva, 1999), bem como trabalho fora de casa (Apple, 1995).

Antes de dar continuidade à reflexão, é importante incluir neste ponto uma outra chave explicativa, para a feminização do magistério. No Brasil, ao final do século XIX, o magistério “passava, cada vez mais, a ser uma profissão que atendia à população de baixa renda, desvalorizada, portanto na óptica capitalista” (Vilela, 2003, p.120). Paralelo a isso, a rede escolar no Brasil sofria ampliação, o que gera a necessidade da entrada da mulher no magistério, tomando corpo um discurso que

justificava tal ingresso, pautado em “uma argumentação que atribuía às mulheres o papel de regeneradoras morais da sociedade” (Vilela, 2003, p.120).

Afirmei anteriormente que muitos homens abandonaram o magistério, entre outras razões, em vista dos baixos salários. A preocupação da Professora reside nesse fato, ou seja, na sua perspectiva, os homens enfrentam maiores dificuldades no sustento da família com o salário de professor. Segundo Costa, o processo de feminização do magistério acarretou “mudanças em seu status ocupacional” (1995, p.197), e isso significa afirmar que profissões feminizadas são mal remuneradas e conseqüentemente discriminadas, como é o caso da docência nas séries iniciais do ensino fundamental, bem como os cursos de nível médio e superior destinados à sua formação, curso Normal e Pedagogia, respectivamente, que, por estarem associados a mulheres e crianças, têm como significados a afeição, a compreensão e a ludicidade, logo, são considerados cursos acientíficos e sem relevância.

No depoimento da Professora existem três possibilidades, ou melhor, três níveis de dificuldades financeiras advindas do magistério para diferentes arranjos familiares: 1. o homem professor chefe de família; 2. o casal professor; 3. a mulher professora casada com marido em outra profissão. No segundo caso, os salários se complementam, e o casal consegue ter um padrão de vida equilibrado, ou seja, de classe média. No último caso, o salário da professora “só soma”. Eu diria que nesta passagem, ao comparar o salário da mulher professora casada ao salário do marido que tenha outra profissão, a Professora considera que o salário de uma professora é sempre tido como um complemento, por ser sempre menor que o do marido com outra profissão. A Professora desconsidera a possibilidade de este marido com outra profissão contar com uma remuneração menor que a de sua mulher professora, ou estar desempregado, ou outra situação profissional que coloque o salário da professora como fundamental no orçamento doméstico. O significado dessa fala da Professora é que qualquer outra profissão masculina é melhor remunerada que a da mulher professora.

Para a Professora, o problema está unicamente no primeiro caso, no homem professor chefe de família, devido o salário ser baixo para o sustento da mesma. Está claro que a Professora considera a família nuclear moderna, que corresponde ao modelo de família tradicional, composta pelo pai-provedor, mãe-dona de casa e filhos. “Até cerca de 30 ou 40 anos atrás, esperava-se que um homem se casasse e sustentas-

se uma esposa; qualquer um que não agisse desta maneira era encarado como suspeito\* (Giddens, 1993, p.166). Entretanto, a família neste novo mapa de início de século, também sofreu alterações, havendo na atualidade diversos arranjos familiares<sup>6</sup>, em que se inclui a família da Professora, que a partir de seu depoimento constitui-se em uma família matrifocal, ou seja, constituída por mãe e filhos. Isso tem ocorrido, segundo Trindade (2002), devido a mulher exercer trabalho remunerado, muitas vezes com salário superior ao do marido/parceiro ou, ainda, exercer a função que antes era do homem, pai-provedor.

## 2. As diferenças entre os gêneros e seus reflexos na docência

À pergunta sobre o que é ser homem e o que é ser mulher atualmente, a Professora responde que

*Ser homem? Ser mulher? Olha, hoje na sociedade pós-moderna que a gente vive que os papéis se confundem... A gente vê de tudo gente então para mim a diferença é só uma questão de sexo, de gênero, mas que no dia-a-dia, não dá para dizer, esse papel é de mulher, esse papel é de homem! Na minha concepção não dá mais para a gente fazer essa diferença apesar da gente viver numa sociedade machista onde os valores ainda persistem, onde a mulher tem determinado tratamento. Onde a gente sabe que é desvalorizada, apesar da profissão magistério eu digo em termos gerais essa diferença não existe tanto em termo de gerenciar famílias. A gente observa hoje a mulher fazendo papel de homem, o homem fazendo papel de mulher (aquilo que nos ensinavam), o homem tem certas obrigações e a mulher tem certas obrigações. Hoje em dia nessa sociedade pós-moderna, mundo globalizado, a própria necessidade desse papel já não tá assim tão diferenciado.*

O argumento da Professora apresenta vários pontos para reflexão. O primeiro refere-se ao uso do termo "sociedade pós-moderna". Para Jameson (1997), a sociedade pós-moderna nada mais é do que a lógica cultural do capitalismo atual, ou seja, o capitalismo tardio globalizado

\* União estável, famílias matrifocais, casais sem filhos ou com filhos de uniões anteriores, casais homossexuais etc.

e multinacional. Na cultura deste novo momento do capitalismo, são centrais a cultura popular e os meios de comunicação de massa (televisão, propaganda, cinema, música pop), o reino do consumo e a identidade<sup>47</sup>.

*A erosão de uma antiga e segura identidade coletiva conduziu a uma fragmentação crescente das identidades pessoais. (...) testemunhamos o desaparecimento gradual dos pontos de referência tradicionais e altamente valorizados, segundo os quais as pessoas podiam definir a si mesmas e o seu lugar na sociedade e, desse modo, sentirem-se relativamente seguras em suas identidades pessoal e coletivas. Afirma-se que as fontes tradicionais de identidade – a classe social, a família unidas, os sindicatos, o Estado-nação – estão em declínio, como resultado das tendências do capitalismo moderno, como os padrões de mudança social cada vez mais rápidos e amplos (Strinati, 1999, p.230).*

Essas transformações socioculturais constroem novas subjetividades<sup>48</sup> e identidades de gênero que passam a habitar a arena educacional. Não quero com isso afirmar que as identidades tradicionais foram extintas, especialmente em municípios pequenos como Abaetetuba, onde, ao contrário dos grandes centros urbanos, a pós-modernidade ainda não chegou com todo o seu vigor. Mas na fala da Professora as transformações oriundas de uma nova sociabilidade são visíveis. Os novos mapas políticos e culturais que desenham o atual momento histórico têm alterado as relações de gênero. O movimento feminista, o movimento gay, a liberação sexual, associada à pílula anticoncepcional e ao divórcio, colocaram sob suspeita os significados patriarcais. Este novo momento, denominado por Connell (1995) de pós-patriarcal, aponta novas formas analíticas para os gêneros.

<sup>47</sup> A identidade é relacional, fabricada entre os diferentes, sendo dependente do outro, tanto no plano material quanto no campo simbólico. A identidade é marcada pela diferença, pela fluidez, não sendo fixa ou essencialista. Não há identidade verdadeira, autêntica. O eu depende do outro. A identidade se constrói a partir daquilo que ela não é. Ex.: ser um brasileiro é ser um não espanhol.

<sup>48</sup> Constitui-se o eu em relação "aos comportamentos, à sensibilidade, à percepção, à memória, às relações sociais, às relações sexuais, aos fantasmas imaginários, etc." (Guattari & Rolnik, 1999, p. 28). A subjetividade pode ser individual e coletiva, produzida no registro do social.

Para explicar a mudança na política de gênero, a Professora utiliza o termo *paper* para se referir ao que tradicionalmente é estabelecido como norma destinada a balizar a identidade e a subjetividade masculina e feminina. Entretanto, a partir do conceito de gênero antes estabelecido, há um distanciamento das considerações que envolvam a construção de papéis masculinos e femininos, já que

*Papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar... Através do aprendizado de papéis, cada pessoa deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas (Louro, 1997, p.24).*

Essa perspectiva reduz a problemática da política e da hierarquia de gênero às relações interpessoais, ficando excluídas da reflexão a multiplicidade de gêneros existentes. Para a Professora, a diferença entre homens e mulheres é uma questão de sexo e de gênero, e no cotidiano de uma sociedade pós-moderna há uma confusão de fronteiras ou uma ultrapassagem das fronteiras rígidas anteriormente estabelecidas como fixas e intransponíveis. Na perspectiva de um determinismo biológico, as distinções são baseadas apenas no sexo. Entretanto, o emprego da categoria gênero busca alterar essa premissa argumentando que as distinções efetuadas entre os corpos sexuados são socialmente construídas.

A partir da análise de gênero, existe um conjunto de atitudes que definem a masculinidade adequada:

*A masculinidade é uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero. Existe, normalmente, mais de uma configuração desse tipo em qualquer ordem de gênero de uma sociedade (Connell, 1995, p.188).*

Isso supõe que, em uma mesma sociedade e cultura, são produzidas diferentes masculinidades, entre as quais a hegemônica e as outras configurações agrupadas ao seu redor, as masculinidades alternativas<sup>49</sup>.

<sup>49</sup> A masculinidade depende da posição-de-sujeito e das relações de poder. A política da masculinidade é uma arena de lutas e, aqui, dá lugar para as masculinidades alternativas e/ou subordinadas (masculinidade de homens negros, mestiços, pobres e gays).

A masculinidade hegemônica é caracterizada por condutas e sentimentos apropriados para os homens, isto é, os homens são pressionados a agir e sentir de forma a se distanciar da feminilidade. A masculinidade hegemônica se define como a masculinidade em geral e se manifesta em significados como agressividade, virilidade, força, coragem, racionalidade. Essa política da masculinidade diz respeito não só às relações de dominação e cumplicidade entre homens e mulheres, mas entre os diferentes homens e as diferentes mulheres entre si respectivamente. Essas expectativas também são esperadas das mulheres, no padrão feminino hegemônico.

A despeito das transformações que vêm ocorrendo no plano socio-cultural, que historicamente têm alterado a política de gênero e, conseqüentemente, a dinâmica das relações entre homens e mulheres, pois este é um processo de permanente construção e reconstrução, ainda vivemos sob a égide de uma “sociedade com valores machistas”, como afirma acertadamente a Professora, pois apesar das subjetividades sofrerem profundas alterações, sendo perceptível mulheres e homens trocando de “papéis”, as mulheres permanecem recebendo tratamento diferenciado, diz a Professora. Apesar dos avanços, a política de gênero que enfatiza a hierarquia e a desigualdade entre homens e mulheres, que constrói a masculinidade e a feminilidade hegemônicas, segue como matriz que fabrica identidades e subjetividades de gênero. “As mulheres protestaram e libertaram-se de seu confinamento em um ambiente doméstico e das limitações do autodesenvolvimento que o acompanhavam. Os homens ainda estão aprisionados no papel de provedores” (Giddens, 1993, p.165), pois do homem se esperava e ainda se espera que tenha sucesso profissional e conseqüentemente econômico, que se case e sustente uma esposa e filhos. A política da masculinidade produz e reproduz significados de uma masculinidade hegemônica que implica em “qualidades” como racionalidade, impulso à violência, coragem, dominação, força, independência, controle, proteção, sucesso, frieza, individualismo, segurança, responsabilidade, que para Giddens constituem uma armadilha letal não só para homens, mas também para as mulheres. Esse modelo de masculinidade sofreu inúmeras ofensivas e críticas dos movimentos gays e das feministas, na tentativa de sua desconstrução<sup>10</sup>, fazendo emergir outras masculinidades, construindo uma

<sup>10</sup> Denida propõe a desconstrução como forma de mostrar o caráter de construção das oposições binárias criadas pelo pensamento moderno ocidental, que geralmente opera sobre princípios fundantes, expressos pela hierarquização de pares opostos (Louro, 1995).

nova subjetividade masculina, traduzida para Connell (1995) na configuração do que denomina de Novo Homem. Isso revela que as masculinidades (assim como as feminilidades) estão em constantes mudanças históricas, sendo desconstruídas e contestadas, o que leva à produção de novas masculinidades, desestabilizando a certeza de "padrão natural" de masculinidade. Mesmo se afastando do masculino hegemônico, muitos homens sem emprego, posição e poder se consideram assexuados e fracassados. Quando assumem a postura do Novo Homem, sensível, assumindo conjuntamente o cuidado da casa e dos filhos, são considerados afeminados, logo, objeto de chacota de muitos homens e, também, de muitas mulheres.

Quanto à docência, em outro momento do diálogo, a Professora afirma que não vê diferença entre homens e mulheres nesse plano:

*Eu não vejo diferença! Pra mim, a gente se acostumou a ter o homem professor, eu não vejo, pelo menos com aquelas pessoas que eu trabalho, as mulheres com quem a gente trabalha nas escolas, eu não vejo diferença de posturas. Claro que tem o assédio das meninas com o professor mais bonito, mas isso sempre vai... a gente reconhece que existe isso para mulher. Eu não diria que o magistério é profissão só para (mulheres). É um campo de mercado que tá aberto e o homem tá aí concorrendo... o que eu vejo é a questão de salário.*

A Professora, mesmo afirmando que não há diferença entre a docência masculina e a feminina, pois a postura, ou seja, a prática docente seria supostamente<sup>21</sup> a mesma para ambos, inclui um ingrediente, a sexualidade, que soma com aquele que é seu foco central, a questão salarial. Este é o assédio das "meninas" – alunas do Curso Normal – aos professores considerados "bonitos", o que a professora reconhece como parte do comportamento tipicamente feminino. Sobre esse tópico, faço uma breve análise que, certamente, merece ser devidamente refletida. Minha intenção é apenas indicar uma possibilidade de significação da

<sup>21</sup> Em minicírculo sobre Pedagogia da Mídia e Gêneros, realizado no mês de Janeiro/2005, solicitei ao grupo que participava do mesmo (alunos do curso de Pedagogia do CUBT) que representasse através de desenho a prática docente de professores e professoras ligados ao curso. Os desenhos revelam diferentes práticas e posturas dos gêneros na sala de aula: os professores explicam menos o conteúdo, sentam sobre a mesa, chamam palavras e são brincalhões; as professoras detalham o conteúdo, permitem mais a participação da turma, não chamam palavras e são mais sérias.

informação dada pela Professora, pois reconheço que o espaço não permite a análise da observação no interior da sala de aula<sup>57</sup> e, ainda, que é preciso ouvir as alunas a esse respeito. Mesmo assim, recorro à análise de D'Incao (1995), que por sua vez resulta de pesquisa desenvolvida acerca das relações de gênero na Amazônia, especificamente no município de Tucuruí. Desse modo, a transposição analítica pode parecer apressada e linear, mas cumpre um papel explicativo.

Para explicar o assédio das alunas aos professores "bonitos", é necessário considerar o município de Abaetetuba e a conjuntura socioeconômica na qual está imerso. Muito rapidamente é possível asseverar que a escassez estrutural de emprego ocasiona ausência de postos de emprego, restando trabalhos com baixa qualificação no comércio e no setor informal (ambulantes, carros de lanche, mototaxistas, batalhadores)<sup>58</sup>. "Dentro desta situação de poucos recursos, fica sempre a possibilidade de encontrar, procurar, batalhar por um homem de mais posses, para uma união durável ou não" (D'Incao, 1995, p.181). Entre os postos de emprego qualificados e com certo *status* profissional, está a docência de nível médio, em que há a exigência de credenciais, ou seja, de formação de nível superior.

O assédio das alunas aos professores considerados "bonitos", apesar de ser considerado um comportamento próprio das mulheres, pode ser compreendido ainda como uma forma de transgressão das fronteiras de gênero por parte das mulheres, uma vez que no jogo da conquista amorosa ainda é reservada aos homens a iniciativa de conquistar a *boa moça*<sup>59</sup>, pois "se espera que as mulheres sejam discretas no falar e no andar, tenham gestos mais delicados, sentem-se e se movimentem com graça e pudor, desempenhem-se com mais desenvoltura no cuidado de crianças e no trato com assuntos domésticos" (Louro, 1994, p.38). Mesmo havendo uma expectativa em relação ao comportamento das meninas/mulheres, estas manifestam algumas atitudes ainda consideradas mais adequadas aos homens, apesar de já vivenciarmos contestações

<sup>57</sup> Durante o período de observação na sala de aula, um determinado professor se dirige às alunas chamando-as de "queridas" e "meu amor" e é este professor o objeto de desejo das alunas, que não economizam elogios quando este professor entra na sala de aula.

<sup>58</sup> *Batalhadores* – trabalhadores que fazem transporte de pessoas em bicicletas.

<sup>59</sup> O *hom-macrismo* constitui um modo de ser adolescente ou jovem, em que as condutas, os comportamentos da *boa-moça* e do *hom-moço* devem ir se ajustando à feminilidade e à masculinidade hegemônicas (CE Fraga, 2000).

acompanhamentos com a feminilidade e a masculinidade hegemônicas, que, no plano afetivo, colocam os homens como conquistadores e as mulheres como conquistadas.

Essa possibilidade de reflexão pode ser incorporada como a libertação feminina quanto à sexualidade e ao corpo, tanto por parte das jovens alunas, quanto das professoras. A partir de Louro (2004), é possível refletir este fato considerando as inúmeras representações da docência feminina, pois a entrada maciça das mulheres no magistério acarretou o controle de suas vidas e ações, através de dispositivos múltiplos, que exerceram profundos e duradouros efeitos sobre sua subjetividade, regulando desejos, falas, gestos e atitudes. Para Butler (2003), a identidade cultural de gênero só é considerada inteligível quando estabelece relações coerentes entre sexo, gênero, prática sexual e desejo, e as descontinuidades e incoerências destas relações só são possíveis mediante normas e discursos reguladores. Dando continuidade à relação entre gênero, sexo e desejo, Hooks (1999) argumenta que a distinção entre o público e o privado leva a crer que o corpo e o desejo não têm lugar na escola, pois

*Treinadas no contexto filosófico do dualismo metafísico ocidental, muitas de nós [professoras] aceitamos a noção de que há uma separação entre o corpo e a mente. Ao acreditar nisso, os indivíduos entram na sala de aula para ensinar coisas se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo. Chamam atenção para o corpo é tirar o legítimo de expressão e de negação que nos tem sido passado por nossos antecessores na profissão docente (Hooks, 1999, p.115).*

A negação do corpo é tarefa da escola, onde através de discursos e práticas o corpo é anulado. Na sala de aula, as professoras, especialmente, anulam seus corpos em favor exclusivamente da mente. Ao agir assim, internalizam o regulamento que diz: o lugar do desejo e da paixão é fora da escola. Isso resulta da defesa de que para que haja aprendizagem é preciso negar o Eros. O envolvimento entre professoras e estudantes é, então, considerado suspeito, especialmente no momento da avaliação, pois há o temor de que o sentimento impeça a avaliação objetiva da aprendizagem. Para Hooks (1999), é preciso subverter a pedagogia que separa corpo/mente e reconhecer como legítima uma pedagogia do corpo que permita considerar o Eros como uma contribuição para a aprendizagem.

Além disso, há uma dupla moral de gênero na sociedade e que é transportada para o ambiente escolar, onde se supõe que a mulher professora deva ser correta, controlada, moderada, distanciando-se do afeto, da informalidade e de qualquer contato físico com os alunos. Aos homens professores, mais liberdade, proximidade, espontaneidade, afinal, estes se destinam ao espaço público.

A entrevista continua com a pergunta: — Então muitos homens não estão no magistério pela questão salarial? A resposta é: — Acredito que sim. — Então, o que levaria os homens a procurarem a docência mesmo com baixos salários? O desemprego, a ausência de outras ocupações no município? A vocação?

#### Considerações provisórias

O depoimento da Professora revela uma pluralidade de significados de gênero, que não são vividos isoladamente, pois resultam da dinâmica classe-gênero. Os significados presentes no depoimento da Professora revelam, além de outros, que esta mulher-professora acredita no homem provedor, ou seja, na masculinidade hegemônica, logo, o salário do magistério se constitui um problema para os homens-professores; que o salário da professora casada é considerado apenas um auxílio ao orçamento doméstico. Apesar dessas crenças, a Professora não ignora as transformações ocorridas historicamente na política de gênero, acarretando mudanças no comportamento de homens e mulheres, o que não impediu e nem impede a circulação de significados hegemônicos responsáveis pela diferença e pela desigualdade entre os gêneros. Para a Professora, não há diferenças na prática docente de professoras e professores, pois ambos são competentes.

Homens e mulheres na docência manifestam um conjunto de atitudes que acabam por configurar uma prática construída em meio a relações de poder. Professores e professoras vivem os gêneros a partir dos significados de masculinidade e feminilidade hegemônicos, mas é possível antever a circulação de significados produzidos por uma política cultural alternativa que altera as condutas e os sentimentos, ou seja, as subjetividades.

Por enquanto, é possível argumentar que é preciso construir uma política cultural que vise a desconstrução dos gêneros hegemônicos. Uma nova política gênero, destinada tanto aos homens quanto às mulheres, inclui novos significados capazes de produzir e reproduzir contra-significados de gênero, que mesmo provisórios orientem novas práticas.

## BIBLIOGRAFIA

- APPLE, Michael W. *Trabalho Docente e Textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CONNELL, Robert. A Política da Masculinidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul/dez, 1995.
- COSTA, Mariza V. *Trabalho Docente e Profissionalismo*. Porto Alegre: Editora Sulina, 1995.
- D'INCAO, Maria A. Sobre o Amor na Fronteira. In: ALVARES, Maria L. e D'INCAO, Maria A. *A Mulher existe? Uma contribuição ao estudo da mulher e gênero na Amazônia*. Belém: GEPEN, 1995.
- FRANCOSTEGUY, Ana C. *Cartografias dos Estudos Culturais: uma versão latino-americana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FRAGA, Alex B. *Corpo, Identidade e Bem-estar: o cotidiano de uma adolescência bem comportada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- GIDDENS, Antony. *A Transformação da Intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. São Paulo: UNESP, 1993.
- GUATTARI, Félix e ROLNIK, Sueli. *Minopolíticas: cartografias do desejo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- HOOBS, Bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, Guacira L. (org.). *O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- JAMESON, Fredric. *Pós-modernismo: lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1997.
- LOURO, Guacira L. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOURO, Guacira L. Mulheres na Sala de Aula. In: PRIORE, Mary Del (org.). *História das Mulheres no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- LOURO, Guacira L. Uma Leitura da História da Educação sob a perspectiva do gênero. In: Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP. Vol.

11. São Paulo: Brasil, 1994.

MCLAAREN, Peter. *A vida nas Escolas. Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

POULANTZAS, Nicos. *Poder Político e Classes Sociais*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul/dez, 1995.

SILVA, Tomaz T. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

STRINATI, Dominic. *Cultura Popular: uma introdução*. Trad. Carlos Szac. São Paulo: Hedra, 1999.

TRINDADE, Ellika. *Hermenêutica do existir do homem de meia idade – paternidade, sexualidade e projetos de vida: um olhar à luz de Heidegger*. Tese de Doutorado. Ribeirão Preto: USP, 2002.

VILLELA, Heloisa de O. S. O Mestre-Escola e a professora. In: LOPES, Eliana M.T. FARIA FILHO, Luciano M. e VEIGA, Cynthia G. *500 Anos de Educação No Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.