

Buraco na parede: A docência masculina nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Agujero en la pared: la enseñanza masculina en los años iniciales de la educación fundamental

Eldes Ferreira de Lima

Ruth Pavan

Universidade Católica Dom Bosco – UCDB
Campo Grande – Mato Grosso do Sul – Brasil

Resumo

O magistério já foi uma atividade predominantemente masculina, embora sua recente feminização induza a pensar o contrário. Por séculos, os homens ensinaram e aprenderam com outros homens e demarcaram a intelectualidade como seu domínio por excelência. No decorrer do século XIX, as mulheres pleitearam o direito de estudar e também o de ensinar. Em pouco tempo, o contingente feminino superou o masculino na educação de crianças. A feminização dessa docência expressa-se numericamente e também nas práticas que lhe são impostas. Este artigo analisa como a metafórica parede do professorado masculino no ensino primário tornou-se exceção – singelos buracos – em uma nova e feminina predominância e como a dicotomia feminização/masculinização reforça estigmas e a vocacionalidade para o magistério.

Palavras-chave: História da educação brasileira. Docência. Gênero.

Resumen

La docencia fue una vez una actividad predominantemente masculina, aunque su reciente feminización nos lleve a pensar lo contrario. Durante siglos, los hombres enseñaron y aprendieron con otros hombres y demarcaron la intelectualidad como su dominio por excelencia. Durante el siglo XIX, las mujeres defendieron el derecho a estudiar y también a enseñar. En poco tiempo, el contingente femenino superó al masculino en la educación de los hijos. La feminización de esta enseñanza se expresa numéricamente y también en las prácticas que se les imponen. Este artículo analiza cómo la pared metafórica de la docencia masculina en la educación primaria se convirtió en una excepción – simples agujeros – en una nueva y femenina preponderancia y cómo la dicotomía feminización/masculinización refuerza los estigmas y la vocación para el magisterio.

Palabras clave: Historia de la educación brasileña. Enseñanza. Género.

Introdução

Ao remover o quadro descobri um pequeno buraco na parede.

O buraco na parede, Rubem Fonseca (1995, p. 148)

O *buraco na parede* encerra a antologia de mesmo nome publicada por Rubem Fonseca em 1995. O narrador-personagem desse conto tem a vida arruinada ao descobrir um trivial buraco na parede de seu quarto de pensão. Paredes são barreiras sólidas e uniformes que estabelecem limites físicos, segurança, privacidade e também reclusão. O menor buraco em uma parede rompe parcialmente sua finalidade, mas não compromete sua estrutura. Contudo, permite que se olhe além dela, e não com o recorte planejado de uma janela. Um buraco é uma ruptura imperceptível até ser notado. Por vezes, nem mesmo sua descoberta demanda reparo imediato.

Ao usarmos a metáfora de uma pretensa segurança/privacidade quebrada por uma pequena fissura, propomos uma análise histórica da docência masculina nos anos iniciais do Ensino Fundamental brasileiro. O que atualmente nos parece uma exceção em um segmento de ensino majoritariamente feminino já foi norma: a docência era uma atividade predominantemente – quando não exclusivamente – masculina.

Como na maior parte das colônias, a docência no Brasil também foi iniciada por homens – entre 1549 e 1759, pelos religiosos da Companhia de Jesus. Tradicionalmente associados à catequização dos indígenas, os jesuítas também lecionavam para os filhos dos colonos. Contudo, a educação que ofereciam em seus colégios era mais adequada aos jovens já instruídos do que às crianças (GHIRALDELLI, 2008).

Mesmo com a implantação da redízima pela Coroa Portuguesa a partir de 1564, a educação jesuítica nas escolas “não atingia 0,1% da população brasileira, pois delas estavam excluídas as mulheres (50% da população), os escravos (40%), os negros livres, os pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas” (SAVIANI, 2013, p. 747). Apesar de um alcance tão limitado, “esses religiosos acabaram por constituir uma das primeiras e fundamentais representações do magistério” (LOURO, 1998, p.93).

Após a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, o ensino passou a ser realizado tanto por leigos nas aulas régias quanto por professores e tutores particulares. O Alvará de 28 de junho de 1759 estabeleceu o cargo de diretor-geral dos estudos e determinou “a prestação de exames para todos os professores, que passaram a gozar do

direito de nobre, proibia o ensino público ou particular sem licença” (RIBEIRO, 1992, p. 34).

Segundo Saviani (2013), as reformas pombalinas inspiraram-se nos princípios laicos do Iluminismo. Contudo, padeciam da mesma escassez de recursos alegados pelos jesuítas. A Coroa Portuguesa limita-se a pagar o salário dos professores e a estabelecer as diretrizes curriculares de ensino.

Consequentemente, deixava-se a cargo do próprio professor a provisão das condições materiais relativas ao local, geralmente sua própria casa, e à sua infraestrutura, assim como aos recursos pedagógicos a serem utilizados no desenvolvimento do ensino. Essa situação era, ainda, agravada pela insuficiência de recursos, dado que a Colônia não contava com uma estrutura arrecadadora capaz de garantir a obtenção do “subsídio literário” para financiar as “aulas régias”. (SAVIANI, 2013, p. 747-8).

Com a transferência temporária da família real portuguesa para o Brasil em 1808, eram esperadas mais autonomia local e a resolução de vários problemas, inclusive os do ensino oferecido. A Lei de 15 de outubro de 1827 não apenas instituiu muito tardiamente as escolas de primeiras letras públicas, como também determinou especificamente “escolas de meninas nas cidades e villas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho julgarem necessario este estabelecimento”. (BRASIL, 1827).

Como havia a obrigatoriedade de que os tutores fossem do mesmo sexo dos alunos, a contratação de professoras se tornou imprescindível. Contudo, limitada às persistentes dificuldades do ensino público nacional:

Mesmo as ‘escolas de primeiras letras’ são em número reduzido, como limitado é o seu objetivo, seu conteúdo e sua metodologia. Elas enfrentam problemas dos quais têm notícia através dos relatórios dos ministros da época: era difícil de encontrar pessoal preparado para o magistério; havia completa falta de amparo profissional, fazendo da carreira algo desinteressante e não motivando um aprimoramento constante. (RIBEIRO, 1992, p. 47).

Apesar de assegurada por lei, uma parcela mínima da população tinha acesso à instrução. As poucas mulheres que frequentavam as escolas quase sempre eram da elite e de classes econômicas ascendentes. Além disso, segundo Faria Filho, “até então a escola que existia funcionava, na maioria das vezes, nas casas dos professores ou, sobretudo, nas fazendas, em espaços precários” (2000, p. 140).

Buraco na parede: A docência masculina nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Em 1839, o Decreto nº 15, da Lei n. 1 de 1837, reafirmou a instrução diferenciada para as meninas da escola primária. Conseqüentemente, suas professoras continuaram a ensinar-lhes algumas matérias que os meninos tinham, “menos decimaes e proporções, e a coser, bordar, e os mais misteres próprios da educação domestica” (BRASIL, 1939).

A predominância masculina no magistério perdurou até os primeiros cursos Normais serem instituídos e atraírem um número crescente de mulheres. Para ingressar no Normal, exigia-se “boa morigeração [idoneidade moral] e ter idade superior a 18 anos” (MARTINS, 1996, p. 70). Como o currículo dos alunos e alunas permanecia distinto, o mesmo ocorria na formação de seus futuros professores. Enquanto os homens estudavam geometria, as moças aprendiam costura, bordado e demais prendas domésticas (BRUSCHINI e AMADO, 1988).

[...] a ênfase do ensino feminino [era] nas boas maneiras, nas técnicas, na aceitação da vigilância, na aparência, na formação moralista. Coisa adequada quando o ensino fundamental se destinava às classes populares, pois o que estava em jogo não era difundir as perigosas luzes do saber, mas disciplinar as condutas e refrear a curiosidade. (CATANI, 1997, p. 28).

Por muito tempo, o magistério foi considerado a única profissão digna para as mulheres exercerem fora de casa, não sendo incompatível com sua natureza feminina, nem as privando de cumprir com suas obrigações familiares e domésticas. A instrução recebida também as tornava mais prestativas ao marido e aos filhos (ALMEIDA, 1998).

Mesmo com restrições e desconfianças, a presença das mulheres nos bancos escolares e à frente deles continuou a crescer. Para Louro (2009), a modernização da sociedade brasileira, a abolição da escravatura, a higienização da família e a construção da cidadania dos jovens favoreceram a educação e a docência feminina no final do século XIX.

Os sucessivos buracos infligidos à parede da docência masculina pelas mulheres não a derrubaram, mas a reconfiguraram de tal forma que o magistério dos anos iniciais se tornou inequivocamente feminino. Uma parede com buracos sustentada por uma nova predominância – a feminina.

Uma parede esburacada

Quatro dias sem olhar pelo buraco na parede, mas [...].

O buraco na parede, Rubem Fonseca (1995, p. 149)

Em 1904, o então secretário de Estado do Interior de São Paulo, Cardoso Almeida, observou que “quase a totalidade dos alunos normalistas pertencia às classes pobres; ambicionam o diploma, para se garantirem na luta pela vida, com o produto do trabalho letivo” (MARCÍLIO, p. 212, 2005). Além de atrair a camada mais carente da população, o magistério também já concentrava um grande contingente feminino. Não obstante, a primeira Escola Normal de São Paulo, instituída em 1846, era exclusivamente masculina (ALMEIDA, 1998).

Em 16 de fevereiro de 1847, o Presidente da Província de São Paulo estabeleceu: “fica criada no seminário de Educandas desta capital uma escola normal de instrução primaria para o sexo feminino” (SÃO PAULO, 1847). Contudo, “esta escola não chegou a ser installada” (SÃO PAULO, p. 82, 1908), sendo suprimida pela Lei nº 31, de 7 de maio de 1856.

Entre 1880 e 1893, a Escola Normal paulista teve 1.259 alunas matriculadas e 1.176 alunos. Em 1888, pela primeira vez, o número de estudantes do sexo feminino superou o do sexo masculino, perdurando até o penúltimo ano, compreendido no *Quadro de movimento de matrículas da Escola em sua 3ª phase*, quando o total de matriculados cai acentuadamente, sobretudo, o número das matrículas femininas (SÃO PAULO, p. 92, 1907-1908). Podemos inferir, entre outros pontos, a contribuição à Lei n.º 169, de 7 de agosto de 1893, que ampliou o tempo de formação para “quatro annos, cessando a distincção entre curso preliminar e complementar” (SÃO PAULO, 1893).

Entre 1890 e 1911, a Escola Normal da Praça da República havia formado 1.188 professores, sendo 872 mulheres (73,5%) e 314 homens (26,4%). No mesmo período, entre os 2.382 professores formados pelas escolas complementares, 64,7% eram mulheres (MARCÍLIO, 2005).

A escolarização das mulheres fazia parte dos ideais republicanos, mas ainda gerava incômodos e controvérsias: inicialmente, sobre o que era adequado que aprendessem; depois, a quem deveriam ensinar. Ao mesmo tempo em que era tido como *natural* que lecionassem para as crianças, outros consideravam esse justamente o problema. “Para alguns parecia uma completa insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas,

Buraco na parede: A docência masculina nos anos iniciais do Ensino Fundamental portadoras de cérebros ‘pouco desenvolvidos’ pelo ‘uso’ a educação das crianças” (LOURO, 2009, p. 450).

Em poucos anos, a Escola Normal havia se tornado o local “onde os pais punham suas filhas para uma educação completa e bem orientada, mesmo que, depois, não se dedicassem elas ao magistério” (MARCÍLIO, 2005, p. 219). Não era o progresso educacional ideal para os rapazes, pois se destinava àqueles “cujos haveres não lhes permitiam cursar o ginásio, [que] faziam a Escola Normal como um meio de se prepararem, culturalmente, para o ingresso na escola superior” (MARCÍLIO, 2005, p. 219).

Costa (1995) salienta que a feminilidade imposta às mulheres da época não apenas as credenciou para o ensino de crianças, como também as confinou nele, estigmatizando-as:

As subjetividades femininas foram construídas por todos os meios de uma época (literatura, convicções científicas, etc.) para serem guardiãs da afetividade e garantir o modo adequado para educar as crianças (futuros cidadãos da pátria) de forma a serem mais facilmente governáveis. Assim, aquilo que era visto como positivo na natureza masculina, como, por exemplo, a racionalidade, era tomado como negativo no feminino, uma vez que afastava as mulheres de sua missão de habitat da afetividade – algo visto como indispensável nas teorias de educação do século passado. (COSTA, 1995, p. 169).

Portanto, estabeleceu-se que a docência mais *adequada* ao homem era para “o ensino mais elevado e não para o de criancinhas que ainda necessitam do regaço materno, avizinhas implumes que não podem dispensar o calor das asas de seus progenitores” (CUNHA, 1873, p. 4). Dos professores dos segmentos mais elevados de ensino, exigiam-se apenas a formação na área que lecionavam, experiência e prestígio profissional. Assim, o curso Normal não era necessário, nem aconselhável, sendo até mesmo malvisto, tanto que, na nova organização para o curso Normal em 1943, o decreto 7941 proibiu o ingresso de alunos do sexo masculino no curso Normal do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (MARTINS, 1996).

Mesmo abaixo do ideal, o ensino público expandia-se e demandava professores continuamente. Contudo, os salários permaneciam muito baixos (CATANI, 1997). Para muitos autores, a desvalorização salarial foi afastando os homens do magistério, feminizando-o com a ocupação maciça das mulheres.

Almeida (1998) discorda de que a feminização/desmasculinização do magistério se deva exclusivamente à saída dos homens e à sua imediata substituição pelas mulheres. Para

a autora, tal simplificação minimiza “a atuação das professoras, como sujeito histórico, com seus comportamentos de transgressão e resistência aos padrões impostos [...]”, agravando erroneamente “um complexo de ‘vitimização’ feminina que em muito tem colaborado para desmerecer a profissão e as próprias mulheres” (ALMEIDA, 1998, p. 67). Ainda segundo Almeida (1998, p. 67), a saída masculina do magistério nos Estados Unidos e na Inglaterra intensificou-se quando “as exigências para lecionar tornaram-se maiores, com o requisito de licenciaturas, certificados, diplomas e, também, quando os períodos letivos alongaram-se”. Dessa forma, houve simultaneamente tanto o empenho feminino em ocupar esses cargos quanto a busca masculina por outros mais rentáveis.

Costa (1995, p. 139) observa também que os homens permaneceram na escola primária, mas migraram da sala de aula para “os cargos hierarquicamente mais elevados e aqueles que tratavam da gestão, organização e controle da docência”. Contudo, havia os que continuaram a lecionar para crianças, e estes precisavam lidar não apenas com a desvalorização da docência, como suas colegas de escola, mas também com o estigma de exercer um trabalho tido como feminino.

Ocupar a espaço do feminino nas sociedades patriarcais capitalistas significa, por sua vez, uma dupla desvantagem, em que estão implicadas não só as relações de poder entre os gêneros, mas, também, toda uma outra trama de poderes disseminados pelo social. Assim, o trabalho docente como trabalho de mulher, não pode ser compreendido fora das relações de poder que produzem a identidade feminina nas relações patriarcais e a identidade docente nas relações entre a escola e a sociedade patriarcal e entre a escola e o Estado patriarcal capitalista. O que estou querendo dizer é que o Estado orientado primordialmente por uma ordem masculina, que produziu uma concepção do feminino, é tomado como natural que este feminino se comporte segundo o estabelecido. Assim, o trabalho docente como é hoje concebido – como trabalho de mulher – foi fabricado pela mesma trama de poder que urdiu, no social, uma identidade do gênero feminino. (COSTA, 1995, p. 174)

Ao serem subalternizados, como as mulheres, por um sistema que privilegia o masculino, os professores perderam também sua condição viril. Brevemente, poderíamos definir a virilidade como o que a sociedade considera que é próprio do homem, ou ainda, o que não é da mulher. Entretanto, tal atributo não é garantido aos homens apenas por sua anatomia. Eles precisam merecê-lo, reafirmá-lo e ostentá-lo. Em outras palavras, precisam validá-lo socialmente:

A virilidade é marcada por uma tradição imemorial: não apenas o masculino, mas sua própria natureza e sua parte mais 'nobre', se não a mais completa. A masculinidade seria virtude, conquista. A virilidade romana, da qual a palavra se origina, permanece um modelo, com suas qualidades claramente definidas: sexuais, as do marido "ativo", poderosamente constituído, procriativo, mas também equilibrado, vigoroso e contido, corajoso e medido. [...] o viril não é simplesmente o homem, ele é mais: ideal de potência e virtude, segurança e maturidade, certeza e dominação. Disto vem a tradicional situação de desafio: almejar o "perfeito", a excelência e o "autocontrole". Numerosas qualidades entrelaçadas: ascendência sexual misturada à ascendência psicológica, potência física com a potência moral, coragem e "grandeza" que acompanham força e vigor. (CORBIN; COURTINE; VIGARELLO, 2011, p. 7, tradução nossa)

Ao estabelecer-se como um repertório de virtudes exclusivamente masculinas, a virilidade impõe-se como o não feminino. Por conseguinte, ser homem implica não ser mulher, ou ainda, não exercer atividades tidas como femininas. Gestos, fala e vestuário precisam demarcar essa diferença. Intimamente, os sentimentos e pensamentos também devem ser distintos dos da mulher. Se houvesse similitudes, algo estaria errado, e o homem precisaria reafirmar sua masculinidade e identidade sexual. Em *A dominação masculina*, Bourdieu a contextualiza:

A virilidade, em seu aspecto ético mesmo, isto é, enquanto quiddidade do *vir*, *virtus*, questão de honra (*nif*), princípio da conservação e do aumento da honra, mantém-se indissociável, pelo menos tacitamente, da virilidade física, através, sobretudo, das provas de potência sexual — defloração da noiva, progenitura masculina abundante etc. — que são esperadas de um homem. Compreende-se que o falo, sempre presente metaforicamente, mas muito raramente nomeado e nomeável, concentre todas as fantasias coletivas de potência fecundante (2012, p. 20).

Mais adiante, o autor observa que “o corpo tem sua frente, lugar da diferença sexual, e suas costas, sexualmente indiferenciadas e potencialmente femininas, ou seja, algo passivo, submisso” (BOURDIEU, 2012, p. 26). Portanto, a parte posterior do corpo seria comum aos dois sexos, passiva e sujeita à dominação viril.

Ao analisar o depoimento dos professores do sexo masculino da cidade pernambucana de Caruaru, Silva e Lage (2020) observaram o desconforto intrínseco que os homens sentem em exercer uma profissão tipificada como feminina e o questionamento frequente quanto à sua orientação sexual. Isso porque “o homossexual, além de ocupar um lugar subalterno, inferior, sem prestígio social, sua figura também desperta o ódio e repulsa que podem ser percebidos a partir das práticas LGBTfóbicas sofridas pelos mesmos” (SILVA; LAGE, 2020, p. 516).

Ramos (2000, p. 48) ressalta que a negação da homossexualidade é um dos principais componentes de identificação que o homem heterossexual faz de si mesmo. Dessa forma, sua sexualidade é expressa pelo que não aparenta ser. Este mecanismo busca refutar as ambiguidades entre o masculino e o feminino e reforçar uma sexualidade normativa.

A identidade do que é tido como masculino é forjada pelo que é considerado viril. Embora apresente características persistentes como não ser de mulher, a virilidade também se modificou ao longo dos séculos (BADINTER, 1992). Seus legitimadores tradicionais, como a caça e a guerra, tornaram-se anacrônicos, mas a potência física, sexual e psicológica permanece como um marcador inequívoco do masculino. Essa potência do homem merecedor converte-se em superioridade, tanto sobre os homens tidos como menos viris – e menos potentes – quanto, e especialmente, sobre as mulheres.

Se a virilidade se estabelece pela imposição ao feminino, tudo que é considerado como de mulher lhe parece menor. Notoriamente, o magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental hoje é tido como feminino:

O que chama atenção é que o trabalho docente está, hoje, tão solidamente edificado sobre certos códigos considerados femininos, como a submissão, o sentimento, a ordem, que é identificado como atividade feminina mesmo quando realizado por homens – os homens é que se feminizam quando imergem na profissão. É sob a influência destas ideias que as professoras e professores interpretam a redução do contingente masculino no magistério. (COSTA, 1995, p. 172)

Para Almeida (1998, p. 80), “essa aura de feminilidade que passou a revestir a docência no ensino primário, até mais do que a remuneração salarial e o aumento das ofertas no mercado de trabalho para os homens, deve também ter contribuído para afastá-los”.

A feminização do magistério não se evidencia tão somente na predominância das mulheres, mas na tipificação da escola dos anos iniciais e na sua docência como um espaço e um ofício próprios do feminino. Espaço e ofício, portanto, não recomendados ao homem, exceto àqueles cuja presumida baixa virilidade os limita a um papel secundário na sociedade, como habitualmente é imposto às mulheres.

Considerações finais

*Eu abri aquele buraco na parede, rapaz.
O buraco na parede, Rubem Fonseca (1995, p. 152)*

Para Saviani (2013), o histórico baixo investimento brasileiro na educação comprometeu a universalização do Ensino Fundamental e a erradicação do analfabetismo, tornando-as aquém do que fora obtido na Europa e em alguns países latino-americanos na virada do século XIX para o XX. Também observa que o resultado se repete na atual equação “filantropia + protelação + fragmentação + improvisação = precarização geral do ensino no país” (SAVIANI, 2013, p. 754).

A contínua precarização do ensino público brasileiro penaliza e estigmatiza seus professores. Ressalva-se que características impostas como naturais e próprias de cada sexo alteraram os modos como homens e mulheres vivenciam e reagem a uma mesma situação. Em dado momento, os professores deixaram em massa a docência de crianças. Por sua vez, as professoras passaram a ensiná-las em número crescente.

Conforme Louro (1997, p. 107), “a representação dominante do professor homem foi — e provavelmente ainda seja — mais ligada à autoridade e ao conhecimento”. Dicotomicamente, a representação da “professora mulher se vinculava mais ao cuidado e ao apoio ‘maternal’ à aprendizagem dos/das alunos/as” (1997, p.107). Culturalmente, ambas as representações distinguem-se e legitimam-se em suas particularidades atribuídas. Destoar dessa expectativa constantemente reafirmada é extrapolar as concepções arraigadas do masculino e do feminino.

Se uma profissão e um ambiente de trabalho são tipificados como femininos, atributos são-lhes impostos como característicos. No caso da docência para crianças, esperava-se que as professoras exercessem uma segunda maternidade (CARVALHO, 1994). Para Louro (1998, p. 97), “a representação do magistério é então transformada. As professoras são compreendidas como mães espirituais”, portanto, trata-se de algo próprio e exclusivo da mulher, e não do homem.

Nesta percepção tão fortemente naturalizada, o homem que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental teria mais de feminino do que de masculino. Sua virilidade desapareceria na mesma medida que seus privilégios patriarcais. Não pareceria menos homem apenas aos demais, como também às mulheres. Se sua docência fosse particularmente bem-sucedida, suas colegas de trabalho tenderiam a reconhecer nele virtudes que consideram próprias do feminino.

Neste aspecto, os estudos sobre gênero são fundamentais ao rejeitarem qualquer determinismo biológico e, por conseguinte, uma aptidão própria de cada sexo. Para Scott (1995), as pretensas singularidades que estabelecem o masculino e o feminino são o que se convencionou esperar de homens e mulheres na sociedade, inclusive, quanto ao trabalho que devem ou não desempenhar.

Ao incluir homens e mulheres em um mundo forjado pelo que é próprio do masculino, a autora atenta para o fato de que todos estão sujeitos às mesmas imposições. Assim, homens considerados menos viris não se tornam mulheres, mas são submetidos a uma inferiorização similar. No antagonismo patriarcal, o masculino é superior porque o feminino não o é. Daí a necessidade de sua constante reafirmação.

O professor que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental não só está imerso em um ambiente impositivamente feminino – inclusive, às mulheres –, como também incapacitado de exercer sua virilidade, a saber, o que é reconhecido como próprio do homem. Nesse contexto de aparente inadequação, podemos indagar se a docência desse homem permanecerá masculina mesmo sendo constantemente pautada pela feminina.

Se considerássemos o binarismo masculino/feminino, a docência masculina para crianças só seria possível se apresentasse características reconhecidamente femininas. Sob essa ótica, teríamos uma tensão constante entre homens e mulheres para reafirmar suas particularidades inatas. Por sua vez, o estudo de gênero nos alertaria que os professores de ambos os sexos estão submetidos a uma mesma docência totalitária, que impõe um feminino único e estereotipado.

Ressalva-se que as professoras rejeitaram esse feminino imposto e a vinculação maternal/parental à qual a docência para crianças foi associada. Conforme Louro (2009), é nesse momento – final da década de 1960 e início 1970 – que a tia da escola reivindica sua condição profissional de educadora e, como tal, verbaliza publicamente suas insatisfações, aderindo aos sindicatos e à mobilização para assegurar seus direitos.

Evidentemente, muitas professoras apreciam a feminilidade atribuída aos anos iniciais do Ensino Fundamental e perpetuam-na em sua docência e discurso. De forma similar, muitas também atribuem o *gostar de criança* a uma vocação mais propícia à mulher do que ao homem. Contudo, tais concepções não necessariamente as impedem de reivindicar melhores condições de trabalho e a valorização profissional do magistério.

Buraco na parede: A docência masculina nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Dessa forma, a questão é problematizar como a feminização/masculinização do magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental territorializa a atuação profissional de homens e mulheres, e o quanto essa dicotomização fragiliza ambos e os desarticula como classe profissional. Ela também reforça estigmas persistentes quanto à afetividade feminina e à objetividade masculina, impondo-as e demarcando quando e onde são adequadas ao exercício profissional e à confiança de cargos de comando. “As estruturas hierárquicas dependem de compreensões generalizadas das assim chamadas relações naturais entre homem e mulher” (SCOTT, 1995, p. 75).

A histórica precarização da educação brasileira impõe-se aos professores do sexo masculino e feminino de formas perceptivelmente diferentes, mas traz perdas salariais para ambos, precariza as condições de trabalho, diminui a autonomia intelectual e gera desvalorização profissional. Assim, a parede que os homens ergueram e que as mulheres esburacaram até reduzi-la à exceção, em vez de ser vista como geradora de uma intromissão indevida, pode ser compreendida como uma forma de questionar as relações de gênero construídas na lógica da heterossexualidade e da heteronormatividade. Pode ser também uma forma de quebrar a fixidez de papéis de gênero, de tornar as identidades fluidas, maleáveis, evitando as concepções estereotipadas e naturalizadas de masculino e feminino.

Referências

ALMEIDA, Jane Soares. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Ed. Unesp, 1998.

BADINTER, Elisabeth. **X Y, de l'identité masculine**. Paris: Editions Odile Jacob, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Trad: Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. **Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império**. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. Decreto n. 15 de 1839 sobre a Lei n. 1 de 1837. **Da instrução primaria**. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-norma-pe.html>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. AMADO, Tina. **Estudo sobre a Mulher e Educação: Algumas Questões sobre o Magistério.** Cadernos de Pesquisa, 64, 1988, p. 4-13.

CARVALHO, Marília Pinto. Mestra sim. **Tia também:** professoras de 1º grau na periferia de São Paulo. Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História (São Paulo: PUC), n. 11, nov. 1994.

CATANI, Denice Bárbara. et al. História, Memória e Autobiografia da Pesquisa Educacional e na Formação. In: CATANI, Denice Bárbara. et al. (org.) **Docência, memória e gênero:** estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. Préface. In: **Histoire de la virilité 1 – L'invention de la virilité.** Paris: Éditions du Seuil, 2011.

COSTA, Maria Cristina Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo.** Porto Alegre: Salina, 1995.

CUNHA, Antonio Estevam da Costa e. Co-educação dos sexos. In: BRASIL. **Relatório do Ministro dos Negócios do Império,** João Alfredo Correa de Oliveira, de 1873. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1873, anexo A-B8.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução Elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FONSECA, Rubem. O buraco na parede. In: **O buraco na parede.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

GHIRALDELLI, Júnior Paulo. **História da educação brasileira.** São Paulo: Cortez, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na Sala de Aula. In: PRIORE. Mary Del. BASSANEZI, Carla (Orgs.). **História das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.

MARTINS, Ângela Maria Souza. **Dos anos dourados aos anos de zinco:** análise histórico-cultural da formação do educador no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

RAMOS, Marcelo Silva. Um olhar sobre o masculino: reflexões sobre os papéis e representações sociais do homem na atualidade. In: GOLDENBERG, Mirian. (Org.). **Os novos desejos:** das academias de musculação às agências de encontros. Rio de Janeiro: Record, 2000.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira:** a organização escola. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. In: Educação & Sociedade. Campinas: CEDES, v. 34, n. 124, p.743-760, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v34n124/06.pdf> . Acesso em: 17 fev. 2021.

SÃO PAULO. Lei de 7 de agosto de 1893. **Fica creada no seminário de Educandas desta capital uma escola normal de instrução primaria para o sexo feminino.** Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1847/lei%20n.5,%20de%2016.02.1847.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2021.

SÃO PAULO. Lei de 16 de fevereiro de 1847. **Addila diversas disposições á lei n.88, de 8 de Setembro de 1892.** Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1893/lei-169-07.08.1893.html> Acesso em: 25 jan. 2021.

SÃO PAULO. Inspectoria Geral do Ensino. **Anuario do Ensino do Estado de São Paulo 1907-1908.** São Paulo: Typ. Augusto Siqueira & C, 1907-1908.

SCOTT, Joan. **Gênero:** uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade. Vol. 20 (2), jul/dez. 1995.

SILVA, Marciano Antonio. LAGE, Allene Carvalho. **Você é um ótimo profissional, não temos dúvidas, mas para minha escola não dá certo: o caso dos professores homens no município de Caruaru-PE.** In: Revista Cocar, Belém, v. 14, n.28, p. 506-520, Jan./Abr., 2020.

Sobre os autores:

Eldes Ferreira de Lima

Professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (MS) e doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Bolsista Capes/Prosuc.

E-mail: eldo75@hotmail.com Orcid: 0000-0003-0977-2624

Ruth Pavan

Professora do Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Bolsista produtividade do CNPq.

E-mail: ruth@ucdb.br Orcid: 0000-0001-8979-1125

Recebido em : 13/04/2021

Aceito para publicação em : 04/05/2021