

IDENTIDADE DOCENTE E GÊNERO: REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA E DE PROFESSORES

Karla Karlburger Moreira Lassala *

Alda Judith Alves-Mazzotti **

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar e comparar as representações de “professor” construídas por alunos e alunas de Pedagogia de Universidades do Estado do Rio de Janeiro, tendo, como hipótese, que essas representações seriam diferentes em função do gênero. Como suporte teórico, adotou-se a Teoria das Representações Sociais em sua abordagem estrutural. O estudo usou parte da base de dados de uma pesquisa sobre representações do trabalho docente, desenvolvida pelo Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação, reanalisando esses dados por gênero. Foram também realizadas entrevistas com grupos masculinos e femininos de docentes. Os resultados indicaram que, embora no núcleo central de ambas as representações figure o elemento educador, no grupo feminino o sentido desse elemento é matizado pelo termo dedicação, tradicionalmente atribuído à docência dos primeiros anos e que também figura no núcleo, levando à conclusão de que as representações dos grupos são diferentes. A análise dos sistemas periféricos, responsáveis pela operacionalização e manutenção de estabilidade do núcleo, confirma essa conclusão, uma vez que aponta forte carga afetiva na prática docente no grupo feminino, destoando do sentido profissional atribuído ao trabalho docente pelo grupo masculino.

Palavras-chave: Representação Social – Gênero e docência – Identidade docente – Trabalho docente

ABSTRACT

TEACHING IDENTITY AND GENDER: REPRESENTATIONS OF EDUCATION'S STUDENTS AND TEACHERS

The objective of this research was to analyze and to compare the representations of *teacher* constructed by Education students from Universities of Rio de Janeiro. We had as hypothesis, that these representations would vary in function of gender. The Social Representation's theory in its structural approach was adopted as theoretical support. The study used part of the database about representations of the teaching

* Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá. Endereço para correspondência: Universidade Estácio de Sá. Av. Presidente Vargas, 642, 22º andar. Centro – 20071-001 Rio de Janeiro. E-mail: karlassala@br.inter.net

* PhD em Psicologia da Educação. Vice-Reitora de Pós-Graduação, na Universidade Estácio de Sá. Endereço para correspondência: Universidade Estácio de Sá. Av. Presidente Vargas, 642, 22º andar. Centro – 20071-001 Rio de Janeiro. E-mail: aldamazzotti@estacio.br

task, developed by the International Center of Studies in Social Representations and Subjectivity – Education, revisiting these data through the gender grid. Interviews were also done with groups of male and female teachers. Results indicated that, although the central nucleus of both representations shows the element *educator*, in the female group the direction of this element are modified by the term *dedication*, traditionally attributed to the teaching of the first years and also present in the nucleus, leading to the conclusion that the representations of both groups are different. The analysis of the peripheral systems, responsible for the practice and stability of the nucleus, confirms this conclusion, since they point out a strong affective aspect of teacher’s practice in the female group, contrasting with the attributed professional direction of teaching in the male group.

Keywords: Social Representation – Gender and teaching – Teacher’s identity – Teacher’s work

Introdução

A chamada crise da identidade docente vem sendo debatida no meio acadêmico há algumas décadas. Questões referentes aos modelos de formação do magistério, à eficácia das políticas educacionais, aos conhecimentos considerados necessários ao trabalho docente, dentre outros, são pesquisadas e discutidas sem que se constatem avanços significativos. Velhos problemas persistem, como deficiências na formação, baixos salários, desvalorização profissional e péssimas condições de trabalho. Para sair deste impasse, torna-se necessário pensar a identidade docente, desvelando o amálgama determinações históricas e sociais, materiais e simbólicas, que a constroem.

No que se refere aos modelos de formação do magistério, apesar do intenso debate sobre os cursos de Pedagogia e as Licenciaturas, que remonta ao início dos anos 80, tais esforços não resultaram em melhorias significativas na prática docente ou na valorização dos profissionais da educação. Quanto às políticas públicas para a educação implementadas no Brasil a partir da década de 90, os resultados são ainda menos animadores. Compromissos assumidos com organismos internacionais de financiamento, no sentido de expandir a educação básica sem aumentar os investimentos na mesma proporção, sobrecarregaram os professores com um grande número de novas funções; e, para garantir maior controle na efetivação das prioridades, tais políticas estabelecem regras de orienta-

ção e controle do trabalho docente, que diminuem drasticamente a autonomia do professor, contribuindo para a desprofissionalização do magistério. (FREITAS, 2003, 2007; OLIVEIRA, 2003; SANTOS, 2004). Para Tardif (2007, p.41), essa determinação externa se estende aos conteúdos veiculados nos cursos de formação, uma vez que, para esse autor:

Os saberes científicos e pedagógicos integrados à formação dos professores precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela (...), entre os professores, essa relação de exterioridade se manifesta através de uma nítida tendência a desvalorizar sua própria formação profissional, associando-a à “pedagogia e às teorias abstratas dos formadores universitários”. Em suma, pode-se dizer que as diferentes articulações (...) entre a prática docente e os saberes constituem mediações e mecanismos que submetem essa prática a saberes que ela não produz nem controla.

Assim, o professor vive atualmente um paradoxo: ao mesmo tempo em que é apontado como figura central na construção de uma sociedade mais justa, favorecendo a construção de novos paradigmas éticos e culturais, seu ofício nunca foi tão desvalorizado (NÓVOA, 2000). Esse movimento, ao mesmo tempo em que ressalta a complexidade do trabalho docente, no que se refere às novas demandas feitas à prática pedagógica, resulta em desqualificação do magistério e deterioração da confiança do professor em seus próprios conhecimentos.

O impacto deste cenário na identidade docente vem causando enorme desconforto aos professores, especialmente ao primeiro segmento do ensino fundamental (1º ao 5º ano), que apontam vários fatores como responsáveis pelo que foi denominado mal estar docente (ESTEVE, 1999): descompasso entre a formação recebida e a realidade das escolas; perda da autonomia na orientação de seu próprio trabalho; falta de ajuda da família, que transferiu à escola até mesmo a responsabilidade pela socialização básica das crianças; desinteresse e dificuldades dos alunos no que se refere aos conteúdos escolares; responsabilização pela baixa qualidade do ensino público; desprestígio social do professor e da própria educação escolar; baixos salários; acúmulo de tarefas que consideram desviadas de sua função; e importância crescente de fontes alternativas de acesso à informação com o advento de novas tecnologias; entre outros. Esse conjunto de fatores seria responsável pela imagem social que os professores percebem ter – incompetentes e “pobres coitados” – o que degrada sua identidade profissional, provocando neles sentimentos de menos valia e desamparo (ALVES-MAZZOTTI, 2007a, 2007b, 2008a). A profunda desvalorização da profissão se evidencia no aumento da evasão de professores em exercício, bem como na diminuição da procura pelo magistério, seja nos cursos de Pedagogia, seja nas Licenciaturas.

Apesar da força desses determinantes externos, sobretudo o distanciamento entre a formação e a prática e a precarização subjacente às políticas educacionais dos anos 90, a desprofissionalização do magistério tem sido consistentemente associada à feminização da profissão docente (ALVES-MAZZOTTI, 2008a; BRUSCHINI; AMADO, 1988; CARVALHO, 1996; HYPOLITO, 1991; LOURO, 2001; SANTOS; LUPORINI, 2003, KULESZA, 1998).

Cabe lembrar que, até o século XIX, os professores das escolas primárias no Brasil eram praticamente todos do sexo masculino, uma vez que a formação de professores para aquele nível nasce vinculada aos tradicionais Liceus, destinados à formação das elites masculinas, o que irá influenciar as primeiras iniciativas de criação de Escolas Normais, que ainda resistiam à co-educação (KULESZA, 1998). Esta situação foi se modificando

muito lentamente ao longo do século XIX e, somente com a separação dos Liceus por volta da última década do século XIX, as Escolas Normais passam a ser prioritariamente destinadas às mulheres. Castelo Branco (1995, *apud* KULESZA (1998, p.70) registra que as razões para o início do processo de feminização do magistério podem ser vistas de forma eloquente no discurso do governador do Piauí, ao reabrir, em 1910, a Escola Normal no Estado, anteriormente ligada ao Liceu, só para o sexo feminino:

Duas razões principais atuaram no meu espírito para semelhante preferência. A primeira e a mais poderosa foi a natural aptidão para desempenhar melhor esta função que a mulher possui; mais afetiva que o homem, ela está, por isso, muito mais apta a ensinar crianças e acompanhar-lhes os primeiros albos da inteligência. A segunda razão foi a exiguidade dos vencimentos que o Estado oferece aos professores. Com a carestia atual de vida, é absurdo pensar em obter os minguados ordenados do orçamento. A mulher, porém, mais fácil de contentar e mais resignada, e quase sempre assistida pelo marido, pelo pai ou irmão, poderá aceitar o professorado e desempenhá-lo com assiduidade e dedicação, não obstante a parcimônia da retribuição dos serviços.

Aqui já se observa o primado da afetividade, com a “vocação natural”, a dedicação, o amor às crianças e a capacidade de doação excessivamente valorizadas e associados a uma naturalização do “feminino”, em detrimento de uma visão profissional do magistério, vinculada ao domínio de saberes específicos. O processo de feminização do magistério surge, portanto, de modo intencional e atrelado à desprofissionalização e aos baixos salários.

No limiar do século XX, a presença feminina já dominava largamente a docência nas primeiras séries, e com ela, disseminava-se a idéia de que, para ser professora dos primeiros anos de escolaridade, as qualidades mais importantes são aquelas ligadas a uma naturalização do feminino, ou seja, a vocação, o amor, a doação e a dedicação às crianças, relegando-se a um longínquo segundo plano o conhecimento dos conteúdos e das técnicas de ensinar. Embora a imagem e a posição social da mulher em nossa cultura tenham mudado muito do final do século XIX para cá, esses sentidos do trabalho docente nas primeiras séries, instituídos àque-

la época, parecem se manter até hoje. Coerentemente, a feminização do magistério tem sido usada para manter a distribuição desigual de prestígio e de salário em comparação a outras profissões, contribuindo para uma representação profissional esvaziada.

No entanto, até a década de 90, a relação entre a presença maciça das mulheres no magistério e a desprofissionalização foi pouco explorada nas pesquisas, principalmente no que se refere às implicações dos estereótipos de gênero, na construção da identidade docente. Novaes (1984) já alertava que o predomínio feminino no magistério primário contribuiu para a desvalorização profissional, uma vez que as mulheres historicamente ocuparam uma posição subalterna em nossa cultura. Em outras palavras, a representação da docência dos primeiros anos de escolarização como uma atividade inerente à vocação feminina, pautada pelas práticas domésticas, legítima e perpetua a desprofissionalização do magistério, refletindo-se na identidade docente (SANTOS, 2008; SILVA, 2006). E o que é mais grave, essa representação parece estar sendo assumida e realimentada pelas próprias professoras.

Pesquisas realizadas por Alves-Mazzotti (2004, 2006, 2007a, 2008a, 2008b) com professoras do primeiro segmento do ensino fundamental (1ª a 4ª séries), sobre a representação de identidade e o trabalho docente têm consistentemente indicado a centralidade por elas atribuída à *dedicação* e ao *amor às crianças* ao falar de seu trabalho. Para a autora, esses sentidos parecem se apoiar em dois mecanismos: em primeiro lugar, no entender das professoras, a formação não as capacitou a lidar com o aluno real, aquele que encontram atualmente nas escolas; segundo, esses alunos são “carentes de tudo”, então, elas “têm que ser tudo, mãe, psicóloga, assistente social”. A sensação de não ter sido preparada para enfrentar os desafios postos pela realidade dos alunos, aliada às precárias condições de trabalho, tende a produzir nas professoras um forte sentimento de insegurança, o qual é reforçado pelo desprestígio social vivenciado na profissão. Tal situação parece induzi-las à adoção de mecanismos defensivos que as levam a enfatizar a afetividade, descrevendo a tarefa docente como algo quase sublime, o que se concretiza nos

sentidos atribuídos à *dedicação* e ao *amor*, que são, então, naturalizados como essenciais à identidade desse profissional.

Vários outros autores (ALVES, 2006; CERISARA, 2002; ONGARI; MOLINA, 2003; SILVA, 2006) têm manifestado preocupação quanto à possibilidade de as professoras dos primeiros anos escolares combinarem referenciais domésticos e profissionais, trazendo para a escola características das práticas domésticas e da maternagem. Como afirma Carvalho (1999, p.13):

Em especial as professoras das quatro primeiras séries do ensino fundamental parecem ter uma relação com os alunos marcada com o vínculo afetivo e a personalização, com grande autonomia de decisão no interior de sua própria sala de aula e pouca atenção aos temas mais abrangentes em discussão no conjunto da escola, levando a falar da existência, nas séries iniciais, de uma forma marcadamente feminina de organizar o trabalho e relacionar-se com os alunos.

Concluindo, desde o final do século XIX se dissemina a idéia de que, para ser professora dos primeiros anos de escolaridade, as qualidades mais importantes são aquelas ligadas a uma naturalização do feminino, relegando-se a um longínquo segundo plano o conhecimento dos conteúdos e das técnicas. A precariedade da formação e as políticas dos anos 90, ao não favorecerem a profissionalidade, parecem levar as professoras a manterem a ênfase no afetivo. É a “lógica do amor” de que fala Lopes (2008) ao analisar a profissionalidade dos docentes portugueses, o que indica que este sentido da docência é não apenas de longa duração, mas transcultural, uma constatação que é também corroborada pelos trabalhos de Tardif e Lessard (2008), no Canadá, e de Seidmann, Thomé, Di Iorio e Azzolini, (2008), na Argentina.

Cabe enfatizar que a aparente permanência, no tempo e no espaço, da relação entre a presença maciça de mulheres no magistério das primeiras séries escolares e determinadas características atribuídas à docência nesse nível de ensino não leva a admitir uma “natureza feminina”. O termo “gênero”, que designa a dimensão socialmente construída das identidades e das relações entre homens e mulheres, é utilizado pelo movimento feminista justamente para se contrapor ao determinismo bi-

ológico, acentuando o caráter fundamentalmente social e histórico das distinções baseadas no sexo (LOURO, 2007).

Entretanto, no interior pensamento do feminista e das teorias de gênero, persiste o debate entre partidários da igualdade entre homens e mulheres e os defensores da diferença. Como explica Carvalho (1999), os defensores da igualdade movem-se no campo dos direitos civis fundamentais e nos valores centrais da modernidade, enquanto defensores da diferença, entre os quais se destacam Nancy Chodorow e Carol Gilligan, enfatizam, com base em estudos psicanalíticos e cognitivos, as diferenças psicológicas entre homens e mulheres e a influência da maternação na formação das personalidades universalmente diferentes de meninos e meninas (CARVALHO, 1999). A questão da construção sócio-histórica das subjetividades masculina e feminina e suas relações com atributos e condutas está, portanto, ainda em aberto.

Diante da problemática aqui brevemente exposta, esta pesquisa teve como objetivo analisar e comparar as representações sociais de *professor* apresentadas por alunos e alunas do primeiro ano de Pedagogia de Universidades do Estado do Rio de Janeiro. Por suas raízes na cultura, suas relações com as práticas e as identidades sociais, bem como por seus aspectos simbólicos, as representações sociais constituem um valioso instrumental para a compreensão desta questão.

Abordagem teórico-metodológica

A opção por alunos de Pedagogia, ao invés de professores em exercício, deveu-se ao fato de que há muito poucos docentes do sexo masculino atuando no primeiro segmento do ensino fundamental, o que tornaria sua localização por meio de uma busca nas escolas muito difícil. Por outro lado, contávamos com a possibilidade de trabalhar com dados de alunos de Pedagogia, futuros professores daquele segmento, obtidos em uma pesquisa do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-Ed), o que foi feito.

A teoria das representações sociais, adotada neste estudo, foi introduzida por Moscovici (1978), que propõe um modelo capaz de dar conta dos

mecanismos psicológicos e sociais que atuam na produção das representações, bem como de suas operações e funções, permitindo relacionar interações sociais, processos simbólicos e condutas. Segundo Moscovici (1978, p. 28), a representação social é “um corpus organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas e liberam os poderes de sua imaginação”. Jodelet (2001, p. 22), principal colaboradora de Moscovici, define as representações sociais como “uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada com um objetivo prático e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Nesse sentido, elas são concebidas como um saber gerado através de comunicações da vida cotidiana, com o objetivo prático de orientação de comportamentos em contextos sociais concretos”.

Dentre as vertentes atuais da teoria, optamos pela abordagem estrutural das representações proposta por Jean Claude Abric (1998) que considera que toda representação está organizada em torno de um núcleo central (NC) que determina, ao mesmo tempo, sua significação e sua organização interna. Os outros elementos da representação constituem o sistema periférico (SP), que é a parte operatória da representação. Sendo mais sensível às características do contexto imediato, o SP constitui a interface entre a realidade concreta e o NC.

Este estudo utilizou os resultados de um teste de livre evocação¹ e de uma questão aberta disponibilizados por um banco de dados do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade–Educação (CIERS-Ed). Esses dados, correspondentes a 287 sujeitos, foram re-analisados por gênero, constituindo-se dois grupos, (um com 258 mulheres e outro com 29 homens). Após a entrevistas em dois grupos de professores, separados por gênero, com três sujeitos cada, a fim de testar a centralidade do núcleo central e aprofundar a compreensão da representação de professor, favoreci-

¹ O teste de livre evocação de palavras consiste em solicitar ao sujeito que escreva as primeiras palavras que lhe ocorram ao ouvir a expressão indutora apresentada pelo pesquisador. A seguir, pede-se que ele indique as duas palavras mais importantes, dentre as que escreveu, ordenando-as.

da por meio da interação grupal. As respostas da pergunta aberta do questionário e os resultados dos grupos de discussão foram submetidos à análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

Os dados do teste de livre evocação de palavras em cada grupo foram tratados com o software EVOC, que identifica possíveis elementos do núcleo central, considerando a frequência (F) e a ordem da média de evocação (OME) das palavras. Os resultados são distribuídos em dois eixos ortogonais com as palavras de maior frequência e menor OME, situadas no quadrante superior esquerdo, correspondendo ao núcleo central. As que se situam no quadrante superior direito são consi-

deradas “periferias próximas” ao núcleo central, e as do quadrante inferior esquerdo constituem a periferia propriamente dita. No quadrante inferior esquerdo se situam os elementos de contraste, os quais são de mais difícil interpretação, podendo indicar mudanças em curso na representação ou a existência de sub-grupos.

Resultados e discussão

No que se refere ao sexo feminino, os resultados do teste de livre evocação tratados com o software EVOC deram origem à estrutura apresentada a seguir.

Tabela 1: Estrutura da representação social de professor para estudantes do sexo feminino

F>=36	Palavras evocadas	f	OME< 2,4	Palavras evocadas	f	OME>=2,4
	dedicação	36	2,361			
	educador	144	2,158	amigo	79	2,456
F<36	capaz	11	2,364	ajuda	13	2,769
	compreensivo	11	2,182	aluno	14	2,429
	criativo	17	2,353	amor	24	3,000
	educação	16	1,938	aprender	15	3,400
	importante	12	2,167	atencioso	17	2,647
	lutador	14	2,143	aula	12	2,417
	profissão	20	1,750	conhecimento	25	2,840
	respeito	17	2,000	ensino	18	2,722
	responsável	15	1,933	escola	21	2,952
				ética	10	2,700
				exemplo	11	2,455
				paciência	18	2,722
				pesquisador	12	2,750
				prazer	12	2,417
				responsabilidade	15	2,400

A Tabela 1 indica que o Núcleo Central (NC) é constituído por dois elementos: *educador* e *dedicação*. O elemento *educador* apresenta grande saliência, posto que sua frequência é superior ao triplo da correspondente à *dedicação*, o outro componente do núcleo. A importância do elemento *educador* é ilustrada pelas falas das estudantes e confirmada pelas professoras que participaram da entrevista em grupo, as quais têm todas mais de uma década de prática:

O educador é quem inicia o homem em qualquer profissão. O desenvolvimento de uma sociedade

consciente depende da fala de um educador em sala de aula. (AF)²

Educador é o formador, né? Então eu acredito que ele vá além do educar enquanto transmitir conteúdo, ele forma realmente uma pessoa... ele tem a possibilidade, principalmente nas séries iniciais, de promover a formação até de personalidade, de características de personalidade. (PF)

² Para diferenciar os registros de cada discurso, foi utilizada uma sigla para cada grupo, com a respectiva distinção de sexo: (AF) para questionário aluno feminino, (AM) para aluno, masculino, (PF) para professor, feminino e (PM) para professor, masculino.

A centralidade do termo *educador* está associada ao elemento *dedicação*. A idéia de dedicação é destacada em vários estudos sobre identidade e trabalho docente, como, por exemplo, os de Alves-Mazzotti (2007, 2008a, 2008b). Essa autora afirma que as professoras consideram que *ser professor hoje* requer muita *dedicação* e força de vontade para superar carências das crianças e a falta de recursos que encontram nas escolas. O aluno é, portanto, o referente de *dedicação*. Note-se, ainda, que na periferia próxima se encontra o termo *amigo(a)* com forte tendência à centralidade, uma vez que tem frequência muito alta (N=79) e ordem de evocação no limite da centralidade ($\geq 2,4$), o que reforça a coloração afetiva do termo *dedicação*. As falas que se seguem parecem confirmar esse sentido de *dedicação*:

O ato de educar é um ato de amor. É necessário que o educador plante dentro da sala de aula a sementinha da afetividade, da emoção, da alegria... (AF)

Para ser professor você tem que gostar e se dedicar... Buscar sempre o melhor de você e de seus alunos... Vencer os desafios com caráter e orgulho. (AF)

A profissão do magistério exige muita abnegação e dedicação e as crianças merecem nosso esforço de todo coração. (AF)

Louro (2001) afirma que a representação da professora dedicada, que compõe a imagem maternal da docência, faz com que esta atividade perca seu caráter profissional, pois, sendo movida por doação e amor, a prescinde da discussão salarial. Nesta visão, o magistério é a “vocação natural” das mulhe-

res, própria das habilidades de mãe que são atribuídas pela cultura a todas as mulheres. Esse sentido da profissão docente é assimilado por muitas das estudantes, uma vez que, embora a palavra *vocação* não figure na estrutura de representação de *professor*, ela está explícita, como atributo associado à *dedicação* e ao dom, em mais de 100 depoimentos sobre a escolha da profissão, que aparecem nos questionários respondidos pelas alunas:

Para ser professor é necessário que haja uma vocação e dedicação verdadeiras. (AF)

Ser professor é um dom e nem todos nasceram com esse dom... (AF)

Para compreender melhor os sentidos dos elementos do NC, é necessário analisar sua relação com o sistema periférico, já que este é o responsável por sua concretização no cotidiano, atribuindo-lhe um sentido prático, bem como por protegê-lo, mantendo sua estabilidade (FLAMENT, 1994). Note-se que os elementos *conhecimento* (N=25) e *amor* (N=24) aparecem com frequências mais altas e muito próximas, podendo-se especular se isto pode significar, como sustentam muitos autores, que o segundo é facilitador da aprendizagem do primeiro. Da mesma forma, *paciência* (N=18) e *atenção* (N=17) são requisitos fundamentais para o exercício da docência dedicada. Pode-se, ainda, inferir que a frequência do elemento *amigo* (N=79) remete a um forte investimento afetivo na relação professor/aluno, que pela própria definição, extrapola a dimensão profissional.

A seguir, a possível estrutura da representação social de professor para os estudantes homens.

Tabela 2: Estrutura da representação social de professor para estudantes do sexo masculino

F \geq 12	Palavras evocadas	f	OME $<$ 2,5	Palavras evocadas	f	OME \geq 2,5
	educador	21	2,000	aula	12	2,750
F $<$ 12	aluno	6	1,500	amigo	5	3,000
	competente	8	2,000	autoridade	5	2,800
				conhecimento	6	2,667
				profissional	9	3,667

A Tabela 2 indica que o NC é constituído por elemento único, *educador*, sendo sua frequência praticamente o dobro do segundo termo mais frequente, *aula* (N=12)

Afirmações referentes a educador indicam que, diferentemente do que ocorre com o sexo feminino, este termo é permeado pela idéia da qualidade do trabalho docente para os futuros professores:

O professor é uma referência dentro de uma comunidade ou cidade, ele deve ser uma referência para atual e futuras gerações. (AM)

Como educador é muito bom você ver um aluno no começo do ano sabendo quase nada e no final ver que já sabe bastante, graças ao nosso trabalho. (AM)

A análise do sistema periférico parece justificar a conclusão de que o elemento educador tem significado diferente no grupo masculino. À exceção de *amigo*, todos os demais elementos – *autoridade, conhecimento e profissional*, são claramente relacionados à profissionalidade docente.

Quanto às entrevistas com os grupos de docentes femininos e masculinos, realizadas com objetivo de testar a centralidade das representações dos estudantes, adotou-se o seguinte procedimento: foi mostrada, inicialmente, a tabela referente aos estudantes do mesmo gênero do grupo entrevistado, esclarecendo-se o significado dos diferentes quadrantes e indagando se concordavam ou não com a representação apresentada. Nessa etapa, os discursos dos professores foram muito similares aos dos estudantes. Em um segundo momento, foi exposta a estrutura da representação social de professor apresentada por estudantes do gênero oposto. Em ambos os grupos, a comparação provocou grande impacto.

No grupo de professoras, foi unânime a reação de levar as mãos ao rosto, em sinal de espanto. A fala que se segue ilustra a posição do grupo:

Muito forte essa diferença, eu vejo como questão cultural mesmo, de costume da gente de reproduzir coisas de lá de trás, de heranças culturais. (PF)

No grupo de professores, a comparação das estruturas provocou uma grande pausa durante a qual o grupo aparentemente buscava explicações mais racionalizadas, como a que se segue:

Eu tenho dois focos diferentes para ver isso. Um deles é pela própria questão biológica da diferença entre homem e mulher; principalmente a questão dos hormônios onde na mulher a mudança é mais rotineira, inclusive ao longo do dia. E outra também é pela questão social. Não sei qual delas tem maior peso na formação do homem e da mulher ao longo da vida. Que são criados, infelizmente de forma muito diferente, o homem pra ser superior e a mulher pra aceitar. A educação dos dois é muito diferente. (PM)

Pode-se aqui constatar que a biologização das diferenças entre homens e mulheres permeia fortemente as relações sociais. Ou seja, a partir das diferenças sexuais, vários atributos são creditados a essa diferença, servindo de base para verdadeiras “teorias” sobre diferenças de comportamentos, aptidões e habilidades sociais:

Olha, pelo que eu to entendendo, na visão das mulheres sobre a educação, o negócio é mais maternal e não numa visão mais profissional... Tanto que aqui nem tem a palavra profissional. (PM)

Para o grupo de professores, a comparação das estruturas parece estar em consonância com as representações que circulam em nossa sociedade sobre a construção das diferenças de gênero e que interferem diretamente na formação de identidade e de prática docente:

Veja o seguinte: eu sou profissional, posso amar o que faço mas nem por isso vou tratar dessa forma, vou pegar no colo ou vou ficar chorando. (PM)

Pode-se aqui constatar a biologização das diferenças entre homens e mulheres, uma vez que, a partir das diferenças sexuais, vários atributos são creditados a essa diferença, servindo de base para verdadeiras “teorias” sobre diferenças de comportamentos, aptidões e habilidades sociais:

Isso tudo (apontando ambas as representações) acaba afetando a gente. Uma mãe de aluno não fala com um professor de Educação Física da maneira como fala com a professora do filho. Não fala de jeito nenhum. (PF)

Até porque professor voltado pra área dos pequenos quase a gente não vê. O pessoal fica naquela: ah, porque ainda precisa de muitos cuidados (faz o movimento de aspas na palavra cuidados), já fica meio assim. (PF)

Conclusões

A comparação do NC das representações apresentadas pelos grupos masculino e feminino indica que, embora o elemento *educador* figure em ambos, o grupo de alunas agrega a este elemento o sentido de *dedicação*, tradicionalmente atribuído à função docente por associação à representação do feminino em nossa cultura. De acordo com Abric

(1998), dois grupos só têm a mesma representação se os NC forem idênticos; quando eles são diferentes, as representações são diferentes, o que leva à conclusão de que docentes do sexo masculino e feminino têm representações diferentes acerca do que é ser professor. As diferenças marcantes encontradas no sistema periférico das representações dos dois grupos reforçam esta conclusão, ao mostrar que representação dos professores, tal como é operacionalizada na prática escolar, tenderá a ser bem diferente do que ocorre com as professoras.

Partindo-se do pressuposto teórico segundo o qual o sistema periférico organiza-se com elementos reguladores que visam resguardar a estabilidade do NC e “traduzi-lo” para as práticas cotidianas (ABRIC, *apud* SÁ, 1998) parece válido concluir, com base nas diferenças encontradas entre os grupos considerados, que o gênero, de um lado, é forjado pelas práticas sociais, e de outro as orienta no mesmo sentido, perpetuando o círculo vicioso. Em outras palavras, os sentidos que figuram no sistema periférico da representação de *professor*, apresentada pelo grupo de alunas – como *ajuda, amor, atencioso, paciência* – parecem influenciados pela naturalização dos atributos ditos femininos, mas, por outro lado, ao orientar suas práticas, elas re-

forçam os estereótipos e desprofissionalização neles implicada.

Os resultados desta pesquisa mostram que, se as marcas do gênero têm ecos em todos os espaços sociais e em todas as atividades humanas, tais repercussões interferem diretamente nas condutas e escolhas dos sujeitos, inclusive no exercício profissional. O estudo permitiu explicitar como os sentidos vinculados ao ser professor(a) historicamente construídos na cultura, mesmo os que carregam conotações derogatórias para o sujeito, são apropriados; por uns, de modo aparentemente inconsciente, por outros, com finalidades defensivas, para suprir deficiências de toda ordem (políticas, institucionais, pessoais e outras), as quais os impedem de assumir plenamente suas verdadeiras funções.

Finalmente, esta pesquisa (re)afirma, assim como vários estudos anteriores, que o eixo de estudos das relações de gênero necessita aprofundamento pelos profissionais da educação, sobretudo na formação daqueles que trabalharão diretamente com os anos iniciais da educação básica, buscando a desnaturalização dos estereótipos relacionados à docência nas primeiras séries do ensino fundamental, passo essencial à construção da profissionalidade docente.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C.. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P. & OLIVEIRA, D. C. (Org.). Estudos interdisciplinares em representações sociais. Goiânia: AB, 1998. p. 27-38.
- ALVES, R. C. **Representações sociais e a construção da consciência histórica**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.. Representações do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de “dedicação”. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 89, n. 223, p. 522-534, set./dez. 2008a.
- _____. Identidade docente de professores de 1º e de 2º segmento do ensino fundamental. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2008. 1 CD-ROM. v.1.
- _____. Representações de identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, out./dez. 2007a.
- _____. O “aluno da escola pública”: o que dizem as professoras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 349-359, set./dez. 2006.
- _____. et al. Um estudo sobre os processos formadores das representações sociais de ser professor. **Conferência Brasileira Sobre Representações Sociais 3**. Brasília: UnB, v. 1, p. 1-13, 2007b. Conferência apresentada na Jornada Internacional, 5, 2007.
- _____. et al. Os sentidos do ser professor. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 61-73, 2004.
- BARDIN, L.. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRUSCHINI, C.; AMADO, T.. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, FCC, São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev. 1988.

- CARVALHO, M. P. de. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 77-84, maio/ago. 1996.
- _____. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.
- CERISARA, A. B.. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002. (Questões da nossa época, n. 98).
- ESTEVE, J. M.. **O mal estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. São Paulo: EDUSC, 1999.
- FLAMENT, C.. Aspects périphériques des représentations sociales. In: GUIMELLI, C. (Org). **Structures et transformations des représentations sociales**. Neuchâtel: Delachoux et Niestlé, 1994, p. 85-118
- FREITAS, H. C. L.. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.
- _____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007. Número especial.
- HYPOLITO, A. M.. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 3-21, 1991.
- JODELET, D.. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Org). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p.17-44.
- KULESZA, W. A.. A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 79, n. 193, p. 35-62, set./dez. 1998.
- LOPES, A. Profissão e profissionalidade docente: o caso do 1º CEB. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/publics/artigos/spce.doc>>. Acesso em: 28 de maio de 2008.
- LOURO, G. L.. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, M. D. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001.
- LOURO, G. L.. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- MOSCOVICI, S.. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- NOVAES, E. M.. **Professora primária: mestra ou tia?** São Paulo: Cortez, 1984.
- NÓVOA, A.. **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2000.
- OLIVEIRA, D. A. (Org.) **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- ONGARI, B.; MOLINA, P.. **A educadora de creche: construindo suas identidades**. São Paulo: Cortez, 2003.
- SÁ, Celso Pereira. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.
- SANTOS, A. R. de J.; LUPORINI, T. J.. Uma reflexão sobre a feminização do magistério. **Ciências Humanas e Educação**, Londrina, v. 4, n. 1, p. 17-23, jun., 2003.
- SANTOS, L. L.. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004.
- SANTOS, E. A. dos. Histórias de vida, gênero e profissão docente: as representações sociais das alunas egressas do curso de pedagogia da FCT – UNESP. Disponível em: <www.fazendogenero7.ufsc.br/artigos>.. Acesso em: 15 nov. 2008.
- SILVA, H. L. F. da. Limites na construção de uma identidade política: condicionantes de gênero e de classe sobre o trabalho docente na educação infantil. **Sociedade e Cultura**, v. 9, n. 2, p. 327-337, jul./dez., 2006.
- TARDIF, M.. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- TARDIF; LESSARD, C.. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

Recebido em 27.05.09
Aprovado em 27.05.09