

# A escolha profissional dos homens pela docência na escola “primária”

Professional choice of man for teaching in “elementary” school

Amanda Oliveira Rabelo  
Universidade de Coimbra | Coimbra

## Resumo

6 Este artigo é um estudo comparativo sobre o professor do sexo masculino que trabalha no ensino público primário do Rio de Janeiro – Brasil e em Aveiro – Portugal. Pretendemos, fundamentalmente, investigar os motivos da escolha profissional desses professores que enveredam por uma área tipicamente associada com o feminino. Para tal, analisamos a justificativa de escolha profissional desses professores, com base em questionários e entrevistas que efetuamos com os mesmos. Assinalamos que as representações associadas aos “atributos ditos femininos” exercem grande influência na escolha profissional dos professores do sexo masculino dado que a porcentagem de professoras primárias é altíssima e a de professores primários muito baixa. Entretanto, demonstramos que o homem pode escolher essa atividade por gosto e ter sucesso, ou seja, que são indivíduos capazes de exercer essa profissão independente dos preconceitos de gênero na educação.

Palavras-chave: Professores do sexo masculino. Gênero. Escolha profissional.

## Abstract

This paper is a comparative study about the male teacher who works in the “elementary” public education in Rio de Janeiro – Brazil and Aveiro – Portugal. We intended, fundamentally, to investigate the reasons of teachers’ professional choice who are engaged in an area typically associated to women, for this we analyze the teachers’ professional choice from questionnaires and interviews that we carried out with them. We note that the representations of the attributes considered feminine exert great influence on male teachers’ career choice, which have repercussions on the high percentage of elementary female teachers and in low percentage of male elementary teachers. However, we demonstrate that man can choose this activity for pleasure and success and those individuals are capable of doing their job regardless of gender prejudice in education.

Keywords: Male teachers. Gender. Professional choice.



## 1. Introdução

Pesquisar a opção docente dos homens que ingressam no magistério público é importante por ser esse espaço de vivência/convivência educacional onde a maioria da população é socializada. Dessa forma, este trabalho mostra-se relevante ao promover discussões centradas nas representações de gênero que rondam o campo profissional da docência, mostrando que existem outros temas e outras vozes que ecoam nas escolas, ou seja, indivíduos capazes de exercer essa profissão por gosto e independente do seu sexo, mas que também sofrem com os problemas da docência.

Mostramos, neste artigo, que as motivações da escolha profissional dos professores são influenciadas por fatores extrínsecos à profissão (relacionados com o contexto dessa atividade, como a empregabilidade; rentabilidade; necessidade de emprego e a falta de oportunidades; falta de opção; a melhor escolha possível; entre outras) e por fatores intrínsecos à profissão (como o gosto pela profissão e pela transmissão de conhecimento; o gosto por crianças; a busca quase utópica da transformação da sociedade; a escolha motivada pelo exemplo da família, de um amigo ou de um professor; a escolha profissional causada por desejo de liberdade e autoridade). Assim, enfatizamos a estreita interligação nas narrativas e respostas, como também a preponderância de uma sobre as outras (principalmente das influenciadas por fatores intrínsecos).

7

## 2. Objetivos

Toda a escrita que se segue apresenta os resultados de uma investigação centrada na figura do professor do sexo masculino que trabalha nas séries iniciais do ensino fundamental no ensino público. O que pretendemos com esta investigação foi, fundamentalmente, compreender os motivos e as consequências da escolha profissional desses professores que enveredam por uma área tipicamente associada com o feminino.

## 3. Método

Realizamos entrevistas narrativas semiestruturadas com seis professores escolhidos ao acaso dentre uma amostra de 209 professores do ensino público



que responderam, anteriormente, a um questionário (objetivo e subjetivo), 60 do Distrito de Aveiro – Portugal (AV-PT) e 149 do Estado do Rio de Janeiro – Brasil (RJ-BR)<sup>1</sup>. Tais dados permitiram a análise da informação obtida e forneceram dados mais amplos (pela categorização, apreciação e quantificação das estatísticas e dos discursos escritos provenientes dos inquiridos), assim como possibilitaram situar as informações em vivências (nas narrativas de entrevistados).

A metodologia que utilizamos para abarcar os nossos objetivos foi elaborada a partir de um conjunto dos processos. Dessa forma, não separamos os enfoques de investigação quantitativos e qualitativos; ao contrário, de acordo com a proposta de Sampieri, Collado e Lucio (2006), preferimos um modelo multimodal e misto de investigação que converge tais enfoques aproveitando as suas vantagens. Ou seja, optamos pela utilização do método qualitativo para obter uma maior profundidade dos dados, porque consideramos que entre o indivíduo e o seu entorno há uma relação dinâmica, existindo um vínculo indissociável entre o subjetivo e o objetivo que não podem ser traduzidos somente por números. No entanto, ao mesmo tempo utilizamos a investigação quantitativa com o fim de obter também dados mais gerais sobre a temática<sup>2</sup>.

8

Aproveitamos para explicar que esse recorte espacial foi tomado e escolhido como ponto central de discussões e comparações com o intuito de captar diferenças e semelhanças entre esses dois locais<sup>3</sup>, nunca esquecendo da influência da colonização portuguesa sobre a cultura e a escola brasileira, mas também destacando as características locais como forma de perceber que caminhos diferentes podem ser traçados e que esses dependem dos vários condicionantes a que se são submetidos.

#### **4. Resultados: razões da escolha profissional dos homens pelo magistério**

Este trabalho teve como uma das questões apreender a motivação da escolha profissional dos professores, até porque, como destaca Galbraith (1992), um melhor entendimento das escolhas de quem opta por carreiras atípicas para seu gênero, pode servir de base para intervenções e aumento do alcance das opções profissionais consideradas pelos jovens, assim reduzindo a segregação.

Os nossos entrevistados mostram, nas suas narrativas, vários aspectos que foram importantes na sua escolha profissional; alguns extremamente



personais, outros muito contextuais (históricos, sociais e culturais). A associação de várias motivações também foi encontrada junto da amostra estudada quando perguntamos “quais foram as razões da escolha profissional”<sup>4</sup>.

Consideramos importante destacar que poucos professores marcaram apenas uma razão para a escolha, só 17% dos portugueses e 12% dos brasileiros marcaram apenas uma razão, a maioria de AV-PT (50%) marcou 2 opções e a maioria do RJ-BR (34%) marcou 3 opções, mas existiram inqueridos que marcaram até 8 opções. Esses dados indicam que, dificilmente, um só fator leva a uma escolha profissional; geralmente, são vários aspectos que interferem nessa opção<sup>5</sup>.

O Quadro 1 mostra a distribuição das respostas dos inqueridos com relação à sua escolha profissional.

Quadro 1: Razões da escolha profissional (%)	AV-PT	RJ-BR
Por gostar de ser professor	78,3	80,5
Por gostar de crianças	58,3	57,0
Pela tentativa de fazer mudanças na sociedade	20,0	51,7
Foi a melhor opção dentre as existentes	21,7	23,5
Pela facilidade de inserção profissional	8,3	17,4
Por falta de opção	1,7	5,4
Foi o curso para o qual obtive média de entrada	3,3	2,0
Pela facilidade de ascensão profissional	0,0	2,7
Por ter tido um ótimo professor/a que lhe inspirou	13,3	20,1
Existe um(ou mais)professor/a na família que lhe motivou	11,7	13,4
Foi influenciado pela família a seguir esta carreira	6,7	10,7
Um/a amigo/a lhe sugeriu	1,7	4,0
Foi obrigado pela família a seguir esta carreira	1,7	0,7
Por gostar de exercer autoridade	0,0	1,3
Outro	3,3	5,4

As análises efetuadas indicam que a profissão docente não é escolhida somente por fatores pessoais, próprios do indivíduo, pois sua escolha



é permeada por várias influências sociais, que interferem no sujeito desde o seu nascimento<sup>6</sup>.

Fernandes (2004) também destaca que a escolha profissional não é uma decisão exclusivamente individual, mas vinculada a diversos fatores; por isso, os professores podem ressaltar o gosto pela profissão como principal motivador para a opção pelo magistério, mas não deixam de destacar outros aspectos como influência da família, questões econômicas, gosto por crianças e um desejo de transformar.

De acordo com Jesus (2002, p. 61-62), dentre os fatores de escolha profissional (assim como de motivação), existem os **fatores extrínsecos** (aqueles relativos ao contexto dessa atividade; são as motivações ativas ou negativas, como a falta de opção, a melhor escolha possível, entre outras) e os **fatores intrínsecos** (aqueles que dizem respeito ao conteúdo das tarefas que o professor realiza na sua atividade profissional; são as motivações ativas e positivas de escolha profissional). Na sua análise, são “[...] sobretudo factores intrínsecos à actividade docente que mais influenciam a escolha desta profissão, nomeadamente o gostar de ensinar e de contribuir para o desenvolvimento dos alunos.”

10

Dos dados presentes no quadro, podemos inferir algumas observações importantes para a compreensão das motivações para a escolha profissional; inicialmente, os fatores intrínsecos também foram os mais citados. O **gosto pela profissão** aparece com maior frequência nas respostas, ou seja, **a maioria desses professores escolheu a profissão porque gosta da mesma** (78,3% dos portugueses e 80,5% dos brasileiros). O segundo valor mais elevado (58,3% dos portugueses e 57% dos brasileiros) encaminha-nos para uma “descoberta”: **homem também gosta de crianças** (e porque não?). Isto significa que não só as mulheres são motivadas pelo “gostar de crianças” na sua escolha profissional, mas também os homens.

Ainda motivados por fatores intrínsecos, o terceiro valor mais significativo na escolha pela docência enaltece a busca “quase” utópica da **transformação da sociedade** (20 % dos portugueses e 51,7% dos brasileiros). Contudo, ao verificar os inqueridos que invocam as pessoas que interferem e influenciam nas opções de cada um, ou seja, que marcaram alguma das opções **exemplo de professor/a, influência da família, ou sugestão de um amigo/a**, encontramos valores bem próximos: 29,9% dos portugueses e



37,6% dos brasileiros (maior em AV-PT e menor no RJ-BR). Além disso, ainda que de forma minoritária (ou pouco assumida?), algumas outras motivações intrínsecas à profissão como o **desejo de autoridade** também aparece como motivação, bem como a **liberdade de gerir o seu trabalho** e por ter tido uma **experiência anterior como professor** que o motivou.

As motivações extrínsecas associadas com questões de **empregabilidade, rentabilidade, necessidade de emprego e falta de oportunidades** (o magistério como melhor escolha possível, a facilidade de inserção profissional, a falta de opção, a obtenção de aprovação/média de entrada para esse curso e a facilidade de ascensão, possibilidade de conciliar com outras atividades) quando contabilizamos pelo menos uma dessas opções, elas também aparecem como importantes (seriam 28,3% dos portugueses e 35,5% dos brasileiros).

Queremos destacar que, de forma geral, os dados indicam pouca diferença na escolha profissional entre RJ-BR e AV-PT. As maiores diferenças foram encontradas nas opções "Pela tentativa de fazer mudanças na sociedade" (31,7% superior no RJ-BR), "Por ter tido um ótimo professor/a que lhe inspirou", (quase 7% maior no RJ-BR), "Pela facilidade de inserção profissional" (também maior cerca de 9% no RJ-BR).

## 5. Escolha da docência motivada por fatores intrínsecos à profissão

Conforme mencionamos, os fatores intrínsecos são destacados em várias investigações (CRUZ; DIAS; SANCHES; RUIVO; PEREIRA; TAVARES, 1988; BENAVENTE, 1990; ESTEVE, 1992; GONÇALVES, 2000; JESUS, 2002) como sendo os mais referidos na escolha dos professores pela profissão. Esteve (1992) mostra que há uma crítica de que essas motivações para a escolha da docência (principalmente o gostar de tratar de crianças, a vocação e o desejo de mudar a sociedade) escondem, sob uma imagem idealizada, a função moralizadora que se pede e espera do professor. No entanto, o autor assinala a importância de uma seleção inicial dos futuros professores baseada não só nas suas capacidades intelectuais mas também em critérios de motivações e de personalidade, para evitar o "mal-estar docente".

Mas, como Gonçalves (2000) aponta, há uma relação de intercâmbio entre as fontes intrínsecas e extrínsecas da motivação, que pode levar um indivíduo a não procurar uma atividade ou profissão intrinsecamente motivante,



desde que sujeito a fortes razões extrínsecas que não favoreçam essa escolha (como de natureza econômica, social, cultural). Ou seja, para os professores marcaram que a sua escolha profissional tenha se dado por motivos intrínsecos, provavelmente ou eles não tinham consciência dos fatores extrínsecos associados a ela, ou estes não foram considerados desfavoráveis (muitas vezes frente às outras opções que visualizavam), ou tal motivação intrínseca era tão forte para sobrepor os fatores negativos da mesma. Veremos, então, como essas justificativas de motivações intrínsecas destacam-se nos discursos dos entrevistados e inquiridos.

### 5.1 A escolha por gosto pela profissão

12 Como já referimos, a grande maioria dos professores entrevistados e inquiridos na nossa investigação marcaram que escolheram a docência por gostar da profissão (78,3% em AV-PT e 80,5% no RJ-BR). Nas justificativas presentes nas narrativas orais e escritas<sup>7</sup>, esse apreço relaciona-se com vários aspectos, como destacamos anteriormente e conforme explica Gonçalves (2000) que esta se deve uma certa tradição sociocultural e a um senso comum que se traduzem na expressão popular do “ter nascido para”, a que se junta, no caso da profissão docente, a ideia de prestação de um serviço ‘pessoal’ e ‘humanitário’, que pressupõe entrega e sacrifício.

Entretanto, por vezes, descreve-se somente o gosto pela profissão para a escolha da profissão. Nesses casos, várias justificativas são destacadas para tal opção. A importância da profissão docente é um aspecto ressaltado em algumas respostas, o que demonstra que a visão idílica da sociedade e da instituição escolar que Nóvoa (1988) descreve como divulgadas principalmente, a partir do início do século XX, ainda faz parte do discurso dos professores e ainda leva muitas pessoas a escolher essa profissão.

Nos inquéritos o “gosto pela profissão” é relacionado muitas vezes<sup>8</sup> com um “gosto por estudar, por ensinar, formar, transmitir e partilhar conhecimentos”, além disso o gosto por ensinar e pela profissão aparece nas respostas como sendo inerentes à profissão. Nas narrativas da maioria dos nossos entrevistados, também percebemos que um grande apreço pela escola, por estudar e por ensinar também é grande motivador da escolha profissional e do gosto pela profissão.



Catani, Bueno e Sousa (2000) consideram que o gosto pela escola/educação (assim como as relações estabelecidas com os mestres e a ajuda do pai, da mãe, irmãos e de outras pessoas nas tarefas escolares) são cruciais para o desenvolvimento das relações positivas ou negativas que posteriormente os alunos passam a estabelecer com o conhecimento e com outros valores relacionados à atividade docente, o prazer/desprazer pela leitura e escrita, as curiosidades, entre outros.

Como analisa Alves (1997, p. 89), geralmente as pessoas que escolhem a profissão docente por gostar da profissão e considerarem que têm vocação para esta são as que possuem uma performance acadêmico-secundária mais forte do que as que enveredam por outras carreiras, por isso é preciso analisar “[...] a razão das aspirações pessoais de ingressar na profissão docente, ligadas tradicionalmente pelas teorias inatistas ou do dom, ao problema da motivação interior – vocação para a docência.” Nesse sentido, é importante o papel das instituições de formação inicial no processo de concretizar a aspiração do aluno, em proporcionar experiências agradáveis e favorecer a preparação profissional.

Esse gosto pela profissão acima de todas as outras possíveis motivações é predominante entre os nossos inqueridos e entrevistados. Dessa forma, o gostar é destacado não só como motivador da escolha profissional, mas como necessário ao exercício profissional docente (como também demonstra Gonçalves (2000). Um “gosto” que chega a ser considerado como inato ou desde a infância<sup>9</sup>. Tal inatismo apresenta-se, muitas vezes, no conceito “vocação”. No trabalho de Cruz (1988), a vocação ou escolha inicial pela docência é apontada pela maioria dos professores em Portugal, independente de religião, estatuto social, segmento de atuação, o que faz questionar se estamos em presença de uma multiplicidade de efeitos específicos e distintos para tal motivação.

Em primeiro lugar, tudo indica que essa “vocação” não seja necessariamente inata, pois, como explica Gonçalves (2000, p. 304-305), o número efetivo de vocações é muito menor do que aquele que uma análise mais profunda da problemática vem a revelar. Assim, podemos concluir que algumas das vocações apontadas pelos professores não são mais do que resultado de fatores ambientais, extrínsecos à pessoa, e que a levam, com o passar do tempo, a reconsiderar a sua posição. O autor chega a essa conclusão porque, no seu estudo longitudinal, algumas entrevistadas que se consideravam sem vocação passaram a considerar-se com vocação. Portanto, provavelmente,



essas se automotivaram no exercício profissional, o que comprovam que a vocação e a motivação profissional são “[...] processos fundamentalmente construídos e que se modificam ao longo da carreira.”

Destacamos, ainda, que a escolha profissional motivada pela vocação e pelo amor já foi duramente criticada. Schaffrath (2000, p. 15) resume tais críticas a uma tentativa de desvelar o conceito de vocação, admitindo que ele foi utilizado como mecanismo de legitimação do preconceito contra o sexo feminino: “Trabalhar como professora e se sujeitar a uma baixa remuneração fazia parte do perfil vocacional das mulheres.” Mas não só, pois, como afirma Mónica (1978, p. 211), esse conceito também foi utilizado pelo Estado Novo como legitimação da baixa qualificação dos professores: “Ao professor primário só se devia exigir “uma natural vocação para o ensino”. Apetrechá-lo com uma cultura geral era não apenas supérfluo como nocivo.”

Bruschini e Amado (1988) entrelaçam as duas explicações ao mostrar que a mística do maternalismo extrapola o papel profissional e dificulta o equacionamento dos problemas da profissão, pois o “amor” pode esconder falta de competência técnica e de luta por melhores condições de trabalho, como também destaca Louro (1989). Entretanto, as autoras destacam que alguns estudos consideram que o envolvimento afetivo talvez seja um dos principais fatores para resultados positivos dentro das precariedades de suas condições de trabalho<sup>10</sup>. Assim, concluem ser necessário perceber que o magistério não é uma vocação ou um “chamado” feminino, pois essa é uma profissão que exige sólida formação pedagógica, esforço, dedicação, competência e espírito de classe, que precisa, também, de boas condições de trabalho e remuneração compatível. Somente então é possível enfrentar a relação com os alunos com afeto, mas sem o disfarce do amor e pleiteando salários mais justos, através de sua participação em seu órgão de classe.

Manuel Sarmiento (2000, p. 214-220) também analisa o conceito nesse sentido; para ele, uma das representações construídas sobre os professores primários que integram predominantemente o discurso político sobre os professores e as escolas, é a “metáfora missionária” (que aparece mais em Portugal durante o Estado Novo e no período de normalização democrática, mas não somente nestes períodos<sup>11</sup>). Essa representação centra a ação educativa nas qualidades morais do desempenho do professor, nos valores individuais e na ordem moral. A profissão é considerada um serviço a que se adere por “vocação”, cujos ganhos são de natureza espiritual, assim a “[...] gratificação



moral do trabalho que realiza é considerada como o mais justo prêmio a que pode aspirar." Tal metáfora é geralmente acompanhada de modos de desqualificação profissional e de proletarização, como na diminuição do salário e na atribuição de um estatuto idêntico ao dos assalariados menos qualificados. No entanto, tal desvalorização não significa que não haja discursivamente uma sobrevalorização simbólica do trabalho educativo, simplesmente se o professor é um missionário ou apóstolo sua recompensa não é "terrena" (que poderia até significar perdição), é no Reino dos Céus, ou seja, a valorização social (simbólica) da profissão é associada com a tutela moral redutora da autonomia e na ameaça implícita.

Assim, Alves (1997) pontua que é excessivo falar de "vocação docente", como se ouve frequentemente (com o tom metafórico-religioso associado a esse conceito), pois, quando entra na profissão docente, não se entra em uma religião e pode-se continuar a levar uma vida absolutamente normal. Mas, em contrapartida, é necessário possuir uma fé suficiente, uma crença no que se vai fazer.

Jesus (2002, p. 33-34) destaca ser importante compreender que o estereótipo de se considerar que o espírito de missão deve estar na base da escolha da profissão docente e não o salário (até porque a vocação pedagógica foi por muito tempo associada a uma vocação sacerdotal), pode ser um dos fatores (dentre outros) da baixa remuneração da profissão, pois as profissões para os quais é considerado necessário ter um "espírito de missão" são normalmente mal remuneradas. No entanto também questiona se "[...] será impossível conciliar o desempenho da profissão docente, de forma motivada e com espírito de missão, com o reconhecimento deste esforço, nomeadamente através de uma remuneração mais justa."

Martins (1991, p. 86-87) faz outra crítica ao conceito de vocação; o autor explica que a necessidade de resolver situações disfuncionais na educação e no mercado de trabalho "[...] têm levado a que a orientação se faça no sentido de impor ao indivíduo determinados caminhos de acordo com as necessidades da sociedade ou mais particularmente dos empregadores [...]", em um processo onde os estudantes adquirem um conhecimento de qual a sua situação real face ao sistema possível das escolhas (e de emprego), ou seja, visa que o jovem se conheça, que conheça o sistema de possibilidades existentes (onde os cursos desprestigiados são exaltados como fáceis de conseguir emprego e a sua funcionalidade), os constrangimentos exteriores e que



este aprenda a tomar decisões. Nesse processo, uma outra situação comum é a definição de “vocações individuais” e lhes fazer corresponder uma determinada posição social. Ou seja, esses cursos a que se associa a necessidade de vocação são os cursos de menor estatuto social. Para tanto, a “vocação” aparece como um discurso para direcionar jovens aos cursos adequados à sua posição social, visando que existam profissionais para tais profissões.

Contudo, concordamos também com Almeida (1998, p. 83-84) que defende que a crítica em torno da vocação e do amor precisa ser repensada para não impor ao magistério o jogo da opressão e da discriminação sexual, para levar em consideração não mais o sujeito universal, assexuado, passivo e único, mas “[...] redescobrir o detalhe, a nota dissonante, a pluralidade das estruturas sociais e atores que nela transitam.” Ao criticar e desqualificar a escolha por vocação, atribuem-se ao docente papéis de passividade receptiva a motivações extrínsecas e ignora-se a possível verdade que possa estar escondida no discurso afetivo, ignora-se a/o professor/a como sujeito histórico regulador do seu destino, que efetua escolhas determinadas pela concretude da sua existência e pelos seus desejos pessoais.

16

Enfim, é preciso ter amor e aptidão pela docência, mas é indispensável que os professores sejam conscientes das construções sociais sobre as representações de vocação e amor pela docência: que elas não são inatas e podem ser construídas; da associação dessas com a desvalorização financeira e acadêmica da profissão; da integração dessa com a feminização/afastamento dos homens desta profissão (baseada na falta de aptidão destes); na manutenção das posições sociais.

## 5.2 Homem também gosta de crianças! Por que não?

O gosto por crianças é a razão de escolha profissional do homem pela docência que aparece em segundo lugar nos inquéritos<sup>12</sup>. Esse dado nos permite verificar que esta não é uma das últimas motivações do homem para escolher a docência; ao contrário, diferentemente do que divulgam algumas representações que circulam na sociedade, os homens também gostam de crianças e querem lidar com elas no seu exercício profissional.

Geralmente associada com o gosto pela profissão ou com a possibilidade de transformação, as narrativas dos nossos entrevistados e



dos nossos inqueridos<sup>13</sup> mostram que muitos deles consideram o “gostar de criança” como estritamente necessário para o exercício da docência. Mesmo, na maioria das vezes, relacionando este “gostar” com outros aspectos, ele não deixa de ser imprescindível e é um dos principais fatores que motivam essa opção profissional. Como dizia Paulo Freire (1997, p. 18), “[...] não é possível ser professora sem amar os alunos – mesmo que amar, só, não baste – e sem gostar do que se faz.”

Há muitas críticas em torno dos discursos docentes quando se referem à dimensão afetiva do trabalho do/a professor/a (principalmente da professora). Almeida (1998, 206-207) questiona “Que qualidade é essa que se exige para a educação escolar, sem levar em consideração que essa é desenvolvida por seres humanos, num processo interativo do qual não poderiam eximir-se os sentimentos, os afetos, as escolhas ditadas pelo desejo?”. O discurso afetivo<sup>14</sup> é acusado de desvalorizar o magistério, mas, como já demonstramos anteriormente, ele já era desvalorizado antes dessas representações circularem.

No entanto, destacamos que não basta gostar de criança para estar apto a lecionar. Pontuamos que, talvez, esse olhar ingênuo faça com que a profissão seja tão desvalorizada, não só aos olhos dos governantes, mas aos olhos dos pais e das mães que deixam seus filhos na escola. Ao mesmo tempo, o gostar de criança e da profissão é um aspecto importante da profissão docente, embora concluamos que é necessário muito mais do que isso para um profissional ser “bom” ou competente no que faz.

Almeida (1998, p. 83) constata, ainda, que ao se investigar o universo docente normalmente destacam-se os questionamentos feitos acerca das escolhas “[...] com o objetivo de desvendar, nas respostas das professoras, o sentido e o significado de conceitos como vocação e missão, que aparecem traduzidos também, grosso modo, pelo gostar de crianças ou achar importante ser professora.” O raciocínio desqualificativo passa a ser utilizado “[...] ignorando a possível verdade que possa estar escondida no discurso afetivo da professora.” Enfim, há que se pensar se ao valorizar o afeto, o gosto por crianças, a vontade de ensinar, a solidariedade como atributos essenciais para o exercício docente “[...] há que se pensar que o discurso é real e não fictício, que este vem do seu intimismo como ser humano e ser feminino, e até da própria projeção do amor materno.”



Apesar desse discurso afetivo ser interligado socialmente ao feminino, principalmente quando se trata de gostar de crianças, acreditar que só as mulheres fazem escolhas motivadas por afeto e por gostar de crianças é um erro. Como Almeida (1998, p. 82) afirma, os “[...] homens também são professores e cuidam da família, porém raramente são descritos nesses afazeres, como se tal fato devesse permanecer oculto.” Percebemos que os homens exaltam, nas suas explicações, a sua facilidade para lidar com os “pequenos”: a paciência, o amor, a possibilidade de ajudá-los a crescer e, também, de aprender com eles.

Carvalho (1998, p. 9) descreve que alguns dos seus entrevistados (professores primários do sexo masculino) alegaram razões ideológicas ou religiosas para sua escolha pelo magistério junto a crianças e que eram envolvidos, emocionalmente, com as crianças, queriam ser uma espécie de “paizão da criançada”. Ainda consideraram que o professor deve ter o “seu lado maternal muito bem desenvolvido”, para dar-se bem junto aos menores, “pois a afetividade é muito importante”. Mas essa afetividade, maternidade, gosto e o envolvimento com as crianças (características que remeteriam ao modelo de feminilidade hegemônico) eram justificadas como parte de suas opções ideológicas e, dessa forma, integradas a sua própria masculinidade. Eles se apropriavam e defendiam a ideia de vocação (tão associada à feminização do magistério), mas, ao mesmo tempo, eles a ressignificavam. Embora continuassem a considerar a relação com crianças como parte da feminilidade, aspectos dessa feminilidade parecem acessíveis aos homens; dessa forma quebra-se “[...] de forma inovadora, a superposição que predomina no senso comum entre feminilidade e mulheres, masculinidade e homens e características femininas são atribuídas a homens sem que sua masculinidade seja posta em questão.”

Como Galbraith (1992) também percebeu na sua investigação, que os homens em ocupações não-tradicionais (enfermeiros e professores primários), deram mais importância ao relacionamento na sua carreira, o que evidencia que os homens podem expandir suas opções de papéis sexuais pela adição de dimensões na sua vida que não são vistas como papéis tradicionais masculinos em vez de abandonarem sua masculinidade. O autor mostra que, se a mulher pode manter sua perspectiva feminina e ter benefícios de uma carreira masculina, os homens também podem reter sua perspectiva masculina e adicionar dimensões dos componentes tradicionalmente femininas à sua experiência ocupacional (como comunicação e fatores de relacionamento).



As narrativas e a grande quantidade de respostas nos inquéritos por questionários que recolhemos possibilitam analisar que as questões de gênero têm se modificado (pelo menos um pouco) na nossa sociedade, pois os homens demonstram a sua sensibilidade, paciência sem medo de serem estigmatizados.

### **5.3 Mudar a sociedade e as crianças – uma utopia educacional?**

O terceiro valor mais significativo na escolha pela docência enaltece uma busca de transformação da sociedade, justificada na possibilidade de mudar o mundo a partir “do seu futuro” (as crianças), na própria transformação da vida dessas crianças e das desigualdades, motivando-as e oferecendo oportunidades de informação. Williams (1995) também descreve que as preocupações sociais motivaram muitos dos seus respondentes que foram atraídos a “ajudar ou servir”.

Conforme aconteceu anteriormente com o gosto pela profissão e pelas crianças, a motivação da escolha profissional para proporcionar transformações geralmente veio associada a outras motivações. No entanto, foi a que teve a maior porcentagem de respostas escritas que justificavam essa motivação na escolha profissional nos inquéritos (25% dos inqueridos do RJ-BR e 15% dos inqueridos de AV-PT), nessas insurgem aspectos como: a crença na educação e na profissão docente como potencializadora de mudanças sociais (às vezes como a única via ou a mais importante nesse aspecto) tanto na sociedade quanto na vida das crianças, promovendo igualdade, criticidade, cidadania, solidariedade, ajuda ao próximo, honestidade, entre outros aspectos.

Conforme indica Alves (1997, p. 88), verificamos o peso da vertente altruísta na decisão de opção pelo ensino, podendo ser resumida no desejo de ser útil, de contribuir para o benefício da humanidade, em trabalhar com gente e fornecer-lhe um serviço (no sentido moral) e uma fonte de estímulo (estimulante de crescimento pessoal).

Sarmiento (2000) denomina essa representação que associa o professor a um agente da transformação social de “metáfora militante”. Tal representação é mais usada nos períodos de grandes transformações sociais (em Portugal ela aparece mais na 1ª República e no início do pós-25 de Abril), mas os professores também podem assumir para si essa representação de



agentes de transformação e de militantes da educação. Nesse caso, o professor primário é o combatente de uma causa historicamente situada; ele não tem profissão, abraça uma causa; é o centro da esperança de redenção social; faz da educação o espaço mítico da mudança social.

Destacamos, entretanto, que essa foi a opção profissional na qual encontramos as maiores diferenças entre o RJ-BR e AV-PT (com uma porcentagem 31,7% superior no RJ-BR). Por que será que houve essa grande diferença? Será que os portugueses abrandaram a crença nas potencialidades de mudança da educação?

Stoer (1982) explica que, em Portugal, tal concepção do professor, como agente de transformação social, foi utilizada pela esquerda de Portugal, desde o 25 de Abril de 1974, mas o problema é que ela foi baseada numa noção de prática que rejeita o teorismo da "cultura acadêmica", assim as práticas do professor voltavam-se a uma "educação centrada na criança", sem transmitir o capital cultural "burguês". Para o autor, em vez de desafiar a estrutura social existente, a "educação centrada na criança" meramente fornece a legitimação da reprodução dessa mesma estrutura social (acreditar que a cultura ocidental é irrelevante para as classes trabalhadoras é confirmar a escola como hegemonia para o status quo), pois os professores, inevitavelmente, recorrem a métodos que originam formas de hierarquização e diferenciação. O autor baseia-se em Gramsci para defender que não pode haver educação sem instrução, pois esse processo impede os alunos de ter acesso ao possível processo em que a hegemonia no mundo das ideias poderia ser alcançado. A educação fornece as ferramentas para que o indivíduo se torne, criticamente, ciente da sociedade em que vive, o que é essencial para obter a mudança social (que não é simplesmente a negação de tudo que se passava antes, mas pode articular o que é de bom do anterior).

Talvez a consciência das limitações da crença na potencialidade de transformação da escola tenha levado a uma incredulidade da mesma por parte dos professores. Como explica Nóvoa (1988), o início do século XX era um tempo de muitas certezas e uma crença quase ilimitada nas potencialidades da escola, um tempo de crenças algo ingênuas, algo simplista, sobre o papel da escola e dos professores. Nesse período, os professores sentiam-se bem com eles próprios e eram capazes de minimizar algumas das insuficiências do seu estatuto econômico e profissional, provavelmente porque estavam seguros da alta missão social que lhes era confiada (onde a escola detinha



o conhecimento). Entretanto, na sociedade atual o autor demarca que essas ideias não têm mais sentido. Isso tem levado os professores a uma reflexão sobre o seu trabalho educativo.

Para Nóvoa, os tempos são outros, assim como também são outras as realidades da profissão docente. A escola não pode mais ser considerada a única instituição onde se dá a educação das crianças, mas, nem por isso, as tarefas da vida profissional do professor são menos importantes, e menos “apaixonantes”, do que antes. A função principal do professor nas sociedades contemporâneas não é a transmissão e a difusão do saber, mas antes a preparação das crianças para uma apropriação crítica desse saber. Dessa forma, e de acordo com Nóvoa (1988, p. 14-16) “[...] os professores não podem mudar tudo, mas podem mudar *alguma coisa*. E esta *alguma coisa* poderá ser um dia ‘*coisa importante*’”.

Assim, a reflexão sobre o novo papel do professor e a sua sensação de perda de estatuto, que Nóvoa apresentou, pode ter abalado a crença na promoção da mudança pela educação do professor em Portugal; contudo, 20% dos inqueridos ainda justificaram que a sua escolha profissional foi motivada pela transformação da sociedade, este ainda é um número grande de professores.

Enfim, será que mudar a sociedade pela educação é possível ou é somente uma utopia? Nesse sentido, concordamos com Freire (1997, p. 35-36) quando diz que “É bem verdade que a educação não é a alavanca da transformação social, mas sem ela essa transformação não se dá.” Acreditar que “somente” com a educação mudaremos a sociedade é uma ilusão, mas como a transformação social não se dá sem a educação, a educação pode sim promover uma mudança (com o auxílio de outros fatores).

Mas isto não é fácil, Freire (1997, p. 47) também nos descreve que não basta querer mudar o mundo, é preciso aprender a saber querer, a lutar politicamente com táticas adequadas e coerentes com os nossos sonhos estratégicos. O que não dá é para nada fazer diante dos terríveis descompassos que nos marcam: “[...] tudo o que se puder fazer com competência, lealdade, clareza, persistência, somando forças para enfraquecer as forças do desamor, do egoísmo, da malvadez, é importante [...]”, o que inclui a prática docente<sup>15</sup>, mas não se limita a ela.

Para Freire (1997), é necessário desmascarar a ideologia do discurso neo-liberal/“modernizante” que tenta convencer-nos de que a vida é assim,



que os mais capazes organizam o mundo e os menos, sobrevivem. E que essa “conversa” de sonho, utopia, mudança radical, só atrapalha a vida dos que realmente produzem, se deixarmos-os trabalhar em paz (sem transtorná-los com os nossos discursos sonhadores), um dia se terá uma grande sobra a ser distribuída. Por isso, os professores não são puros especialistas da docência, precisam ser militantes políticos, porque a tarefa docente implica seriedade e competência no ensino dos conteúdos, mas, sobretudo, exige o compromisso e engajamento em favor da superação das injustiças sociais.

#### **5.4 A interiorização de modelos: familiares, de amigos e de professores**

Segundo Pardal e Martins (2006), as escolhas profissionais dos alunos são marcadas pelas representações mais típicas do seu grupo, por isso as pessoas próximas interferem e influenciam nas opções de cada um. Percebemos, nos inquéritos, que a escolha é fortemente influenciada por seus entes próximos: um exemplo de professor/a, a família (ou o exemplo da família), ou um amigo/a<sup>16</sup>.

22

Nas entrevistas e inquéritos, percebemos que o fato de ter tido um bom professor marca os inqueridos/entrevistados e exerce grande influência para a escolha da profissão docente<sup>17</sup>. Somente um dos nossos entrevistados não narrou ter influência de um professor na sua escolha. Professores que deixam inclusive as suas marcas nas escolhas de atuação pedagógica, como exemplos a serem seguidos.

Alegria, brincadeira, seriedade, doçura, mansidão, dedicação, diferença, amizade, incentivo: características veneradas nos seus professores prediletos que passam a ser características desejadas para si. Incentivos e modelos que influenciam na escolha profissional e também na atuação profissional. Como Kenski (1997, p. 94) descreve, o aluno tem os mais variados estilos de “professores” durante toda a história de vida escolar, muitos foram esquecidos, mas outros foram “[...] definidores, nortearam caminhos e escolhas pessoais e profissionais, tornaram-se modelos, mitos, lendas.”

Jesus (2002), baseado em estudos feitos nos EUA, mostra que os professores considerados “exemplares”<sup>18</sup> foram influenciados pela elevada motivação percebida em professores que tiveram papel significativo na sua educação (“professores-modelo”). Essa identificação influenciou-os na escolha



da profissão e continua a influenciá-los no desempenho profissional, procurando transferir para os alunos entusiasmo e o gosto pela docência. Assim, ele considera que o exemplo fornecido por antigos professores motivados é um dos fatores relevantes para desenvolver o projeto de seguir a profissão docente e exercê-la de forma empenhada e com entusiasmo (por isso a motivação dos atuais professores é fundamental, tanto para motivar os seus alunos para estudar, como para que estes últimos se identifiquem e admirem o seu entusiasmo, desenvolvendo o projeto de seguir o ofício docente).

Esses modelos de professores, como demarcam Catani, Bueno e Sousa (2000), influenciam também a concepção do que é ser um bom ou mau professor, pois essas representações são calcadas principalmente nas suas próprias experiências como alunos. Esta experiência pode ser imbuída de frustrações e, também, de sentimentos de prazer e admiração por um docente e pelo seu trabalho que influenciam a percepção das modificações operadas em si mesmos, de formas contraditórias, ou marcando um jeito muito especial de ser professor.

Quanto à questão de gênero que pode brotar dessa admiração dos “professores modelos”, Galbraith (1992) conclui, na sua investigação nos EUA, que 16% dos professores primários tiveram a escolha da carreira influenciada por um modelo masculino na educação precoce, encontramos somente 2 professores (um inquerido e um entrevistados), ambos em AV-PT, que marcaram a importância desse referencial masculino. Podemos considerar, como Fávero e Salgado (2006) assinalam, que há uma articulação entre as representações das áreas de conhecimento e as representações de gênero, o que traz uma séria implicação para a questão das escolhas profissionais de homens e mulheres. Assim, ver homens na docência primária pode influenciar outros homens a escolherem tal profissão.

Apesar de os professores serem os mais citados como indivíduos influenciadores para a opção profissional, eles não são os únicos. Outras pessoas também exercem grande motivação, e, como demarca Esteve (1992), uma característica típica da opção profissional pela docência é a de ela ser bastante influenciada pelo contexto familiar. Assim, os professores também destacaram a influência de: alguém na família que queria ter sido professor, ter o incentivo da família ou dos amigos.



Williams (1995) descreve que, na sua investigação, muitos homens em ocupações tradicionalmente femininas encontram a carreira através de um amigo ou parente, que lhe dão a ideia, mas as preocupações com tempo e dinheiro são decisivas para entrar nesses campos.

Enfim, como Moita (1995, p. 138) expõe, diversos espaços de vida (como o espaço familiar e social) “[...] podem ser um ‘limite’, um ‘contributo’, um ‘acessório’, em relação à vida profissional. Mas se esses “papéis” podem ter um carácter dominante, pelo menos, em certas etapas da vida, nunca são exclusivos. Não têm um carácter unidimensional.” Ou seja, os grupos a que os indivíduos pertencem podem interferir e ser cruciais, por exemplo, para uma escolha profissional, mas não são únicos, nem determinantes, pois percebemos, nos inquéritos e entrevistas, que vários fatores interferem.

## 5.5 Opções minoritárias para a escolha profissional

Ainda que de forma minoritária, ou pouco assumida, também foram demarcadas outras opções de escolha pela docência (3,3% dos inqueridos de AV-PT e 5,4% do RJ-BR marcaram outras razões para a sua escolha profissional). Dentro dessas opções não tão frequentes, aparece a motivação pela liberdade de gerir o seu trabalho, o fato de ter tido uma experiência anterior como professor que o motivou, bem como o desejo de exercer autoridade (1,3% dos professores do RJ-BR e nenhum em AV-PT).

Tais opções, apesar de minoritárias, como refere Esteve (1992), não deixam de ser igualmente interessantes as motivações menos preferidas. A “liberdade” aparece como principal motivação da escolha pela docência somente em um inquérito.

Esteve (1992) mostra que tal opção é mais escolhida quando surge como item de escolha múltipla e, muito menos, quando surge como pergunta aberta. Isso acontece porque a tendência é de responder aos inquéritos escolhendo as respostas mais próximas do estereótipo do professor ideal. A liberdade e autonomia na docência são defendidas por vários autores, mas sabemos que, na educação, apesar de muitas conquistas, elas são limitadas.

De acordo com Nóvoa (1989, p. 454-455), assinalamos que na docência a “[...] autonomia constrói-se pela acção colectiva de um corpo profissional e obriga à ocupação de novos espaços de poder e de intervenção



[...]”, ou seja, a autonomia dos professores não significa que “cada um faz o que lhe apetece”, pelo contrário, a autonomia produtiva não deve ser individual, ela exige a criação de uma solidariedade profissional. O sentido da autonomia parece conter tensões e ambiguidades, mas também é uma forma de poder, conforme explicam Fonseca e Araújo (2007), presente na libertação da opressão.

Alguns professores citaram como principal motivação para a sua escolha o fato de ter exercido alguma atividade docente anterior – não só na instituição escolar, mas também no exército ou com aulas particulares de explicação. Um dos nossos entrevistados (AV-PT) exerceu a docência em educação musical, gostou de lecionar e acabou o curso de professor de 1º CEB para adquirir mais conhecimentos e ministrar aula também nesses anos. Alguns inqueridos também mostraram que o exercício dessa atividade contribuiu para que eles adquirissem gosto e optassem pela profissão docente (6,6% de AV-PT e 2% do RJ-BR). Para esses homens que tinham dúvidas sobre a docência ou que, nem sequer, pensavam em tal atividade (uma área que não era tão divulgada para homens, como outro entrevistado, do RJ-BR, nos apontou), muitas vezes a escolha foi tardia e a prática foi o estopim para essa descoberta/afirmação (o que também é destacado por CARVALHO, 1998; CATANI; BUENO; SOUSA, 2000)<sup>19</sup>.

A opção pela docência para exercer a autoridade nos inqueritos foi marcada somente por dois professores do RJ-BR<sup>20</sup>, mas, nas suas justificativas, não deixaram muito claro esse gosto. Será que eles não desejam assumir essa preferência? Pode ser que sim, mas acreditamos que, por mais que essa seja uma característica socialmente atribuída ao homem, ela não é tão importante para a escolha profissional.

## **6. Fatores extrínsecos que fazem da docência a melhor opção**

As motivações de escolha profissional associadas com questões de empregabilidade, rentabilidade, necessidade de emprego e falta de oportunidades<sup>21</sup>, quando contabilizamos, pelo menos, uma dessas opções, elas também aparecem como importantes (fato referido por 28,3% dos portugueses e 35,5% dos brasileiros). Além disso, quatro dos nossos entrevistados demonstraram esses aspectos nas suas narrativas, ou seja, a viabilidade financeira



também conta para eles, bem como as oportunidades que são apresentadas à vida de cada um: facilidade de inserção no curso, um curso barato, próximo, fácil e rápido de conseguir emprego.

Como expõe Williams (1995), os campos tradicionalmente femininos para os homens são baratos e são alternativas de carreira mais confiáveis que os campos masculinos; assim, uma análise de custo e benefício convence que são razoáveis substitutos. Abreu (2002) também conclui que o pequeno aumento do índice de homens que ingressaram na Escola Normal no final da última década e o aumento da procura pelos concursos públicos para professores primários, estão mais relacionados ao desemprego crescente no país do que ao desejo de ensinar para crianças.

Pincinato e Bueno (2008) apontam, no seu estudo, que praticamente todos os seus entrevistados, ao completarem os seus estudos ginasiais, tinham como única opção possível ser professor, pois precisavam ajudar nas despesas da casa ou assumir, a partir daquele momento, as próprias contas.

Todavia lembramos que os professores da nossa investigação geralmente associaram essas questões de emprego, rentabilidade e viabilidade financeira a um gosto pela profissão, ou seja, essa escolha não foi somente guiada por questões econômicas e sociais (pois senão eles poderiam ter feito outros cursos técnicos, por exemplo).

Nos inquéritos, as vicissitudes da vida, e as questões econômicas e sociais que se apresentam aos professores aparecem também como importantes nas justificativas dos professores. No RJ-BR, a escolha pelo curso de formação de professores também aparece como:

- a mais acessível, a melhor ou única disponível (principalmente fora dos grandes centros urbanos);
- a que permitia maior, melhor, mais fácil empregabilidade (ainda maior fora dos grandes centros urbanos) do que outras possibilidades, principalmente quando comparada com a rentabilidade<sup>22</sup> e carga horária de trabalho (que também permite o exercício de outras atividades, pois a carga horária de trabalho mais comum dos professores no Brasil é entre 4 e 5h diárias);
- o fato de o curso possibilitar estabilidade e ascensão profissional;
- por isso, a falta de opção ou melhor opção disponível é destacada.



Por vezes, as respostas dadas citam mais de um desses fatores: a facilidade de obter emprego, de poder fazer um curso profissionalizante ou uma graduação, de conseguir estabilidade e a segurança que a situação de funcionário público concede (o que também é destacado por Esteve (1992)), a falta de recursos para fazer outro curso, a maior afinidade por esse curso do que por outros disponíveis (sendo uma das opções que já gostava ou apesar de não ser o mais desejado), o gosto adquirido pela área, o gosto por crianças, entre outras.

Em AV-PT nenhum professor cita, nas suas respostas, a questão da estabilidade profissional, provavelmente, porque essa não é uma motivação inicial para os professores escolherem essa profissão, pois essa estabilidade em Portugal só é conseguida quando se torna “professor efectivo”, ou seja, às vezes, isso demora e o professor não tem nem garantia de emprego nem de local de trabalho. Também nenhum professor cita, uma motivação por causa de uma “facilidade de ascensão profissional”, e somente 1 professor cita na sua resposta, entre outros motivos, a rentabilidade com incentivo para essa escolha profissional.

Apesar de 8,3% dos inqueridos marcarem que uma das razões da sua escolha profissional foi a facilidade de inserção profissional, nenhum deles justifica, nas suas respostas, essa opção; somente um entrevistado cita que havia antigamente essa facilidade em Portugal (hoje já não existiria mais) e que isso também o motivara. Essa foi uma das alternativas que apresentou maior diferença entre RJ-BR e AV-PT nas opções destacadas nos inquéritos (maior cerca de 9% no RJ-BR). Isso nos leva a perceber que os professores portugueses não consideram tão fácil a inserção profissional.

Na maioria das respostas dos inqueridos que justificam a escolha pela melhor opção dentre as existentes, pela falta de opção e por ser o curso para o qual obteve média de entrada, essas justificativas relacionam-se com:

- a falta de condições para pagar o curso e/ou melhor rentabilidade;
- a falta de outros cursos próximos;
- a única/melhor possibilidade de continuar os estudos;
- alguns indicam também que não foi a opção que queriam.

Essas justificativas parecem concordar com o que diz Alves (1997) que, antes, o ensino proporcionava prestígio e autoridade, sobretudo nas regiões rurais e pequenas povoações; agora, já não é o caso. Não conseguindo



um outro destino universitário, muitos professores resignam-se a ser professor como descreve Sarmiento (2002) quando afirma que essa seleção, em muitos casos, foi feita em detrimento de outras opções possíveis, e, numa redução de ambições, a profissão docente acaba por se converter numa profissão de refúgio. Ele cita que a Comissão de Coordenação da Região Norte de Portugal, em 1986, afirma que muitos professores escolheram essa profissão, mais levados pela necessidade do que por gosto ou vocação, e muitos trocariam o ensino por outra ocupação de bom grado se essa aparecesse.

Serra (2004) também explica que as ESEs (que visavam combater as clivagens na formação de professores e no seu estatuto, além de dar formação integrada, especialização homogênea e em uma mesma instituição) foram criticadas por alguns autores que demarcam que esses cursos seriam procurados por alunos que terminam os liceus e queriam uma formação profissionalizante menos dispendiosa do que a universitária (mesmo que com uma carreira pouco sedutora), pois exigiria deslocação só dentro do seu distrito. Como vimos acima, isso pode, realmente, ter motivado alguns dos professores inqueridos e entrevistados a terem optado pela docência como a profissão acessível, mesmo quando essa não era a área desejada.

28

Mas também podemos fazer uma análise das questões de gênero que podem influenciar o homem a escolher essa profissão "por acaso". Carvalho (1998, p. 10) analisa que alguns professores pareciam procurar "[...] se distanciar e se diferenciar de suas colegas mulheres, recusando a justificativa da vocação e do apego às crianças e colocando-se no interior da profissão de maneira distinta, mais independente e menos sentimental." Talvez isso acontecesse em um esforço para reafirmar a sua própria masculinidade, nos termos da masculinidade hegemônica, conforme a estratégia descrita por Williams (1995) de dissociar-se do seu trabalho, afirmando uma escolha quase casual pelo magistério, apresentado como uma opção, entre outras, resultado de forças alheias à vontade.

Catani, Bueno e Sousa (2000, p. 61) ainda afirmam que "[...] os homens narram um processo mais tardio, mais tortuoso e frequentemente, envergonhado. Ou, possivelmente, mais realista, pois sofrem menos pressões no sentido de idealizar suas escolhas e podem apresentar com igual ênfase as dimensões práticas de suas decisões." Apesar de as narrativas colhidas pelas autoras mostrarem a necessidade de mudar de moradia, começar a trabalhar cedo, de mudar para a cidade, o desejo de poder frequentar uma "escola



paga” também histórias, elas também mostram um grande desejo de tornar-se professor, significando vir a ser alguém na vida (um certo estatuto social), vencer na cidade grande, objetivos recorrentes no imaginário de algumas pessoas que nasceram e se criaram no interior e cuja infância foi vivida com dificuldades e limitações, além do gosto de ser chamado de “tio” pela possibilidade de transmitir o conhecimento e do prazer de estar aprendendo com as mulheres.

Com tudo isso, percebemos que as condições econômico-sociais são importantes para os indivíduos (tanto no RJ-BR como em AV-PT) e não podemos negar que esses fatores interferem nas escolhas de cada um. No entanto, na nossa pesquisa, esses não foram apontados, majoritariamente, como motivo para a escolha docente.

Ressaltamos aqui a afirmação de Paulo Freire quando ele diz que a “boniteza e importância da prática educativa” que ele tanto refere não permite que ela seja:

[...] uma espécie de marquise sob a qual a gente espera a chuva passar. E para passar uma chuva numa marquise não necessitamos de formação. [...] Obviamente, reconhecer a importância de nossa tarefa não significa pensar que ela é a mais importante entre todas. Significa reconhecer que ela é fundamental. Algo mais: indispensável à vida social. Eu não posso, porém, formar-me para a docência apenas porque não houve outra chance para mim, menos ainda, somente porque, enquanto me ‘preparo’, espero um casamento. Com estas motivações, que sugerem mais ou menos o perfil que faço da prática educativa, fico nela como quem passa uma chuva. Daí que, na maioria dos casos, possivelmente, não veja por que deva lutar. (FREIRE, 1997, p. 32).

29

A importância da docência, assim como dos outros trabalhos, significa que é preciso gostar do que se faz para que possamos lutar por melhores condições, por melhor formação, por melhor atuação. Por isso, julgamos importante que existam opções (que essas não falem), para que se escolha determinada atividade porque se deseja e não porque esta é a “menos pior”.

## **7. Considerações sobre a escolha profissional dos professores**

Com o trabalho de Jesus (2002, p. 62), percebemos que as motivações mudam; até os anos de 1970 em Portugal a disponibilidade permitida



pelo trabalho docente era motivo de escolha da profissão, atualmente já não é<sup>23</sup>, ao contrário: “[...] são sobretudo factores intrínsecos à actividade docente que mais influenciam a escolha desta profissão, nomeadamente o gostar de ensinar e de contribuir para o desenvolvimento dos alunos.” Vários autores referem que a maioria dos professores escolhe essa profissão porque esperam obter satisfação a partir dos fatores intrínsecos do trabalho; assim, a maior parte das medidas identificadas como possíveis de contribuir para a motivação dos professores são intrínsecas à atividade docente. Mas a ênfase nos incentivos intrínsecos não significa que os extrínsecos não contribuam para o empenhamento dos professores; não podemos analisar esses incentivos de forma descontextualizada ou despersonalizada.

Identificamos, ainda, na nossa investigação, uma predominância dos fatores intrínsecos como motivadores da escolha da docência primária pelos homens, pois percebemos que, apesar de os homens também optarem pela docência por falta de oportunidade ou por ser a melhor opção (em AV-PT 35% dos professores optam por essas questões e 51% do RJ-BR), a grande maioria (78,3% dos portugueses e 80,5% dos brasileiros) escolhem por gosto ou integram uma vontade de ser professor a essas questões econômico-sociais-familiares.

Teresa Sarmiento (2002, p. 11) também descobre, com relação à educação de infância, que “[...] as razões apontadas pelos educadores são do mesmo teor das razões apresentadas pelas educadoras, ou seja, o gosto em trabalhar com crianças [...]”, podemos perceber que não existem grandes diferenças de gênero na escolha profissional dos homens e mulheres pelo magistério, mas podem existir diferenças que afetem, por exemplo, a maior “não-escolha” dos homens pelo magistério.

Isso confirma uma das observações de Carvalho (1998), sobre alguns professores que escolhiam a profissão por vocação e gosto por crianças, e contraria a explicação de Abreu (2002), de que a escolha dos homens está mais associada com a falta de emprego em outras áreas, e a consideração de Catani, Bueno e Sousa (2000, p. 54-55) de que os homens que se dirigem ao magistério passam por um processo distinto do das mulheres, que seriam mais orientadas por uma lógica de “destinação”, ao contrário os homens teriam sua escolha revelada mais tardiamente, mais associada com a relação com o conhecimento estabelecido no âmbito universitário “[...] e não por referência às



“vocações” ou tendências a “gostar de crianças” como razões que por vezes são invocadas pelas mulheres para justificar/explicar a opção pelo ensino.”

Algumas autoras (ARAÚJO, 2000; ALMEIDA, 1998; BENAVENTE, 1990) mostram que a falta de alternativas profissionais para as mulheres foi marcante para a escolha profissional das mulheres no passado, o que, de acordo com Alves (1997), não acontece mais em Portugal, inclusive esse tem sido um dos fatores para o desaparecimento da motivação para a escolha da docência que tem gerado a falta do ingresso de jovens na profissão docente.

Para os homens, a docência nunca foi uma das únicas alternativas profissionais (o que tem sido demarcado como um dos motivos para o seu afastamento do ensino), o que pode ter sido a maior diferença de gênero nas motivações para a escolha profissional de professores e professoras. Porém não podemos negar que o gosto pela profissão é amplamente demarcado pelos nossos entrevistados e inqueridos, o que não contraria as associações com as necessidades e a escolha associada com a viabilidade desta frente a sua possibilidade contextual.

Portanto, não podemos deixar de destacar, conforme explica Jesus (2002, p. 360), que um potencial professor que escolha a docência “[...] por vocação ou pelas tarefas profissionais características dessa profissão apresenta uma maior motivação inicial para a profissão docente do que aquele que escolhe essa profissão por falta de outras alternativas profissionais [...]”, ou seja, para apresentar maior motivação para a profissão docente, é importante que o potencial professor ingresse no curso superior pretendido.

Assim, concordamos com Almeida quando ela afirma que:

Se, por um lado, educar e ensinar é uma profissão, por outro, não há melhor meio de ensino e aprendizagem do que aquele que é exercido de um ser humano para outro, e isso também é um ato de amor. Gostar desse trabalho, acreditar na educação e nela investir como indivíduo, também configura-se como um ato de paixão, a paixão pelo possível, sentimento derivado do sentido do ser e da existência, que incorpora o desejo às possibilidades concretas da sua realização. Talvez resida aí a extrema ambiguidade do ato de ensinar e da presença das mulheres no magistério. (ALMEIDA, 1998, p. 208).



Contudo, diríamos que a extrema ambiguidade do ato de ensinar e da presença dos “homens e das mulheres” no magistério está no gosto/amor pela profissão, na incorporação desse desejo às possibilidades da sua realização; na associação das vicissitudes da vida com a paixão pela docência; na luta apesar do descaso e do baixo estatuto; no investimento do seu “suor”, das suas “lágrimas”, mas também dos seus “sorrisos” e “encantos” nessa profissão.

## Notas

- 1 Foram distribuídos 113 questionários em AV-PT e 328 no RJ-BR, o que equivale a uma taxa de retorno, respectivamente, de 53% e 45%.
- 2 Utilizamos auxílio dos softwares Nud\*lst e Statistic para a análise destes dados.
- 3 A escolha das regiões foi motivada pelo fácil acesso às mesmas. Ambas as regiões atendem a classes sociais diferenciadas e têm trechos urbanos e rurais. Sabemos que não podemos generalizar, mas encontramos dados que são apontados pelos professores e em outras pesquisas como sendo nacionais.
- 4 Os professores poderiam marcar mais de uma opção se necessário.
- 5 Como também conclui Fernandes (2004) na sua investigação.
- 6 Sabemos que somente os dados não nos possibilitam entender como a escolha profissional é efetuada por estes professores, entretanto não podemos aqui apresentar as narrativas que permitiriam mostrar os detalhes das similitudes e disparidades provenientes das mesmas.
- 7 As respostas às perguntas abertas dos inquéritos.
- 8 Das 167 respostas dos inquéritos que marcaram o gosto pela profissão, existiram 35 justificativas de escolha (cerca de 20%) que relacionavam este gosto pela profissão com o gosto pela escola, por ensinar, formar, transmitir e partilhar conhecimentos (gostar da escola apareceu em 1 resposta de AV-PT, gostar de ensinar apareceu em 11 respostas AV-PT e 17 do RJ-BR, gostar de transmitir e partilhar conhecimentos apareceu em 2 respostas em AV-PT e 4 respostas do RJ-BR).
- 9 O que é muito reduzido em outras profissões, conforme mostra Esteve (1992, p. 138).
- 10 Soratto e Olivier-Heckler (2006, p. 109) avaliaram as condições de trabalho que a escola no Brasil oferecia e concluíram que “[...] é uma das ‘piores’ organizações de trabalho possíveis de se encontrar [...]”, mas avaliando os professores e concluíram que é um profissional satisfeito, ou seja, encontraram “[...] um dos ‘melhores, trabalhadores disponíveis no mercado.” Isso pode parecer impossível para qualquer especialista em recursos humanos, mas só é viável porque os professores gostam do que fazem, sentem-se realizados com os resultados, conseguem sentir prazer pelo desenvolvimento do seu trabalho.
- 11 Sarmiento (2000) explica que esta metáfora pertence a regimes políticos confessionais, repressivos e que buscam fazer da educação a agência de inculcação ideológica dos valores e crenças hegemônicas, é uma metáfora estruturalmente totalitária, mas a força institucional que adquiriu mostra-se na sua continuidade em regime democrático.



- <sup>12</sup> Ao contrário ao que encontram Catani, Bueno & Sousa (2000, p. 54-55) na sua investigação com professores do sexo masculino, como relatam que parece “[...] que os homens que se dirigem ao magistério, atualmente, passam por um processo distinto do das mulheres. Quanto as escolhas femininas revelam-se em grande parte orientadas por uma lógica de “destinação” das mulheres para o ensino, as escolhas masculinas nesse percurso revelam-se bem mais tardiamente. Além disto, elas são em muitos casos explicitadas pela referência à relação mantida com o conhecimento que esses alunos estabelecem no âmbito da universidade, e não por referência às “vocações” ou tendências a “gostar de crianças” como razões que por vezes são invocadas pelas mulheres para justificar/explicar a opção pelo ensino.”
- <sup>13</sup> Tanto quando pedimos as suas justificativas de escolha profissional quanto quando perguntamos o que era “ser professor”.
- <sup>14</sup> Que tanto é proveniente quanto alimenta as representações que associam maternidade e docência.
- <sup>15</sup> A educação não faz muito antes que a sociedade seja radicalmente transformada na sua infra-estrutura, mas pode fazer a propaganda ideológica para a mobilização e a organização das massas populares. “Nada disso é fácil mas isso tudo constitui uma das frentes da luta maior de transformação profunda da sociedade brasileira.” (FREIRE, 1997, p. 61).
- <sup>16</sup> Ao verificar os inqueridos que marcaram alguma destas opções encontramos 31,6% dos portugueses e 38,3% dos brasileiros.
- <sup>17</sup> Conforme também nos indica Goodson (1995, p. 72).
- <sup>18</sup> Tais professores têm satisfação em contribuir para o desenvolvimento dos alunos e alguns já rejeitaram oportunidades profissionais melhor remuneradas. Mas reclamam para um maior empenhamento um salário adequado, licenças sabáticas para “recarregar baterias”, ou seja, “[...] os fatores intrínsecos são essenciais para estes professores, quer na escolha da profissão docente, quer para a sua continuação nesta carreira e para o seu empenhamento profissional.” (2002).
- <sup>19</sup> Cruz (1988) e Carvalho (1998) apontam que os homens optam tardiamente pela carreira de magistério, muitas vezes tendo percorrido outras opções profissionais (em maior percentagem do que as mulheres). Mas na nossa investigação a maioria dos professores inqueridos em AV/PT sempre trabalhou como professor (mais de 50%), embora exista grande proporção que já tenha trabalhado fora da docência, mas no RJ/PT a maioria (mais de 70%) já exerceu alguma outra atividade.
- <sup>20</sup> 1,3% dos professores do RJ-BR e nenhum em AV-PT.
- <sup>21</sup> O magistério como melhor escolha possível, a facilidade de inserção profissional, a falta de opção, a obtenção de aprovação/média de entrada para este curso e a facilidade de ascensão.
- <sup>22</sup> Como Galbraith (1992) demonstra, o problema do baixo status e baixo pagamento tradicionalmente associado com “trabalhos de mulher” não tem sido limitador para o homem violar as fronteiras de gênero na busca profissional, pois os homens que trabalham nestas profissões sugerem que o status e dinheiro podem ser parte na sua escolha profissional.
- <sup>23</sup> Como o horário, as férias e o tempo disponível para exercer outra atividade em simultâneo. (JESUS, 2002).



## Referências

ABREU, Jânio Jorge Vieira de. A inserção do professor do sexo masculino no magistério primário de Teresina (PI). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal. **Anais...** Natal: Sociedade Brasileira de História da Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2002.

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

ALVES, Francisco Cordeiro. **O encontro com a realidade docente: estudo exploratório (Auto) biográfico**. 1997. 711 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 1997.

ARAÚJO, Helena Costa. **Pioneiras na educação: as professoras primárias na viragem do século: contextos, percursos e experiências, 1870-1933**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

BENAVENTE, Ana. **Escola, professoras e processos de mudanças**. Lisboa: Livros Horizontes, 1990.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 64, p. 4-13, fev. 1988.

CARVALHO, Marília Pinto de. Vozes masculinas numa profissão feminina. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 406-422, 1998.

CATANI, Denice Barbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cythia Pereira de. Os homens e o magistério: as vozes masculinas nas narrativas de formação. In: CATANI, Denice Barbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cythia Pereira de (Org.). **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras, 2000.

CRUZ, Manuel Braga da; DIAS, Alberto Romão; SANCHES, João Formosinho; RUIVO, Joaquim Bairrão; PEREIRA, José Carlos Seabra; TAVARES, José Joaquim Cordeiro. A situação do professor em Portugal. **Análise social**, Lisboa, v. 24, n. 103-104, p. 1187-1293, 1988.

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente**. Lisboa: Escher, 1992.

FÁVERO, Maria Helena; SALGADO, João Sérgio. Professores e professoras da minha vida: as representações sociais de gênero do magistério. In SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 7., 2006, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2006.



FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan. Escolha profissional e prática docente: o discurso de professores do ensino superior privado. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2004.

FONSECA, Laura; ARAÚJO, Helena Costa. Em torno da autonomia e desafectação: dois conceitos para entender percursos escolares de jovens raparigas e rapazes na escola? **Revista ex aequo**, Oeiras, n. 15, p. 63-67, 2007.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.

GALBRAITH, Michael. Understanding career choices of men in elementary education. **Journal of Educational Research**, U.K., v. 85, n. 4, p. 246-253, mar./abr. 1992.

GONÇALVES, José Alberto. **Ser professora do 1º ciclo**: uma carreira em análise. 2000. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2000.

GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

HERCULANO, Selene; PACHECO, Tania. Racismo ambiental. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE RACISMO AMBIENTAL, 1., 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: FASE, 2006.

JESUS, Saúl Neves de. **Motivação e formação de professores**. Coimbra: Quarteto Editora, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 31-39, jul./dez. 1989.

KENSKI, Vani. Memórias e formação de professores: interfaces com as novas tecnologias de comunicação. In: CATANI, Denice Barbara; BUENO, Belmira; SOUSA, Cynthia Pereira de; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de (Org.). **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

MARTINS, António Maria. **Ensino técnico e profissional em Portugal**: uma opção ou uma alternativa à via de ensino? 1991. 296 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 1991.



MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

MÓNICA, Maria Filomena. **Educação e sociedade no Portugal de Salazar**. Lisboa: Editora Presença/Gabinete de Investigações Sociais, 1978.

NÓVOA, António. **Um tempo de ser professor**. Lisboa: [s.n.], 1988.

\_\_\_\_\_. Profissão: professor. reflexões históricas e sociológicas. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 1-2-3, n. 7, p. 435-456, 1989.

PARDAL, Luís; MARTINS, António. **As representações sociais e o sentido das escolhas académicas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2006.

PINCINATO, Daiane Antunes Vieira; BUENO, Belmira Oliveira. Homens, profissão docente e cultura do magistério no Brasil (1950-1989). In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7., 2008, Porto. **Anais...** Porto: Universidade do Porto, 2008.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Hernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw Hill, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Lógicas de acção nas escolas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Ministério de Educação, 2000.

SARMENTO, Teresa. Correr o risco: ser homem numa profissão 'naturalmente' feminina. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA: SOCIEDADES CONTEMPORÂNEAS: REFLEXIVIDADE E AÇÃO, 1., Braga (Portugal). **Anais...** Braga: APS, 2002.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. Profissionalização do magistério feminino: uma história de emancipação e preconceitos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2002.

SERRA, Fernando Humberto Santos. **Concepções educacionais em tempos revolucionários: uma abordagem histórico-sociológica do ensino primário e da formação de professores em Portugal no pós 25 de Abril de 1974**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação (Sociologia da Educação), Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2004. (v. 3).

SORATTO, Lúcia; OLIVIER-HECKLER, Cristiane. Os trabalhadores e seu trabalho. In: CODO, Wanderley (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis/Brasília: Vozes/Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/Universidade de Brasília-Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2006.



STOER, Stephen. **Educação, estado e desenvolvimento em Portugal**. Lisboa: Livros Horizonte, 1982.

WILLIAMS, Christine. **Still a man's world**: mens do women's work. Berkeley, CA: University of California Press, 1995.

Profa. Dra. Amanda Oliveira Rabelo  
Universidade de Coimbra | Coimbra  
Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação | FCT  
Email | amandaorabelo@hotmail.com  
Recebido 12 set. 2011  
Aceito 10 nov. 2011