

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA
PROFESSORA: GUARACIRA GOUVÊA DE SOUSA

DISCIPLINA MONOGRAFIA II - 2003/1

Ficha de Registro de notas

Aluno: MARCO LUIZ DOS SANTOS MOURA

Título da Monografia: PROFESSOR HOMEM DO ENSINO PRIMÁRIO

professor	nome	nota	assinatura
orientador	Angela Maria Souza Martins	10,0	<i>AM</i>
leitor	Lucia Heloisa Souza Lehmann	10,0	<i>Lu Lehmann</i>
disciplina	Guaracira Gouvêa de Sousa	10,0	<i>ggs</i>

Entregue em:

Assinatura prof/orientador:

Assinatura prof/disciplina:

Angela Maria Souza Martins

Guaracira Gouvêa de Sousa

**UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA**

PROFESSOR HOMEM DO ENSINO PRIMÁRIO: ONDE VOCÊ ESTÁ?

MARCIO LUIZ DOS SANTOS MOURA

**RIO DE JANEIRO
2003**

**UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA**

PROFESSOR HOMEM DO ENSINO PRIMÁRIO: ONDE VOCÊ ESTÁ?

MARCIO LUIZ DOS SANTOS MOURA

Orientadora: ANGELA MARIA SOUZA MARTINS

Monografia apresentada a escola de educação da
UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO como parte dos
requisitos para obtenção de aprovação na disciplina Monografia II

**RIO DE JANEIRO
2003**

DEDICATÓRIA

“O educador educa a dor da falta, cognitiva e afetiva, para a construção do prazer. É da falta que nasce o desejo. Educa a aflição da tensão da angústia de desejar. Educa a fome do desejo. Um dos sintomas de estar vivo é a nossa capacidade de desejar e de nos apaixonar, amar e odiar, destruir e construir. Somos movidos pelo desejo de crescer, de aprender, e nós, educadores, também de ensinar”.

Madalena Freire

AGRADECIMENTOS

A Deus, toda a glória,
A minha família - minha mãe e meus irmãos - muito obrigado pelo carinho e apoio,
Ao meu amor - Elaine - muito obrigado pela paciência e renúncias,
Aos meus amigos – aqueles que sabem ser amigos de verdade,
A minha professora orientadora Angela Maria Souza Martins – um exemplo digno de
referência para a educação.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
1 - UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA	03
2 - A (DES) NATURALIZAÇÃO DO PROCESSO DE FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO	07
3 - A DOCÊNCIA POSSUI GÊNERO?	21
3.1 - Relações de gênero, relações de poder.....	21
3.2 - O gênero da docência.....	22
4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	33

INTRODUÇÃO

A opção por este tema na pesquisa monográfica começa, precisamente, no dia 04 (quatro) de outubro de 1998, quando ingressei no curso de licenciatura em pedagogia da Universidade do Rio de Janeiro – UNIRIO.

Passados os momentos angustiosos do exame vestibular, aprovado, pude me apresentar para ocupar a vaga nesta instituição; e na sala 317 do Centro de Ciências Humanas deparei-me com a seguinte situação que gostaria de recuperar. No início pensei entrar na sala errada, pois estava repleta de moças e mulheres. Percorrendo os olhos por todo o cômodo, só se encontrava presente um rapaz sentado ao fundo da sala no lado esquerdo. Ele se chamava (e se chama) Fabiano Vieira Costa, e evidentemente, foi ao lado dele que escolhi me sentar para a primeira aula, numa situação, ao meu ver, um pouco constrangedora. Não tenho nada contra as mulheres (já deu para perceber que elas são maioria populacional), mas o que me intrigou estava bem presente ali: por que a maioria dos estudantes do primeiro período de licenciatura em pedagogia da UNIRIO era constituído de mulheres? Por que não me lembrei deste fato quando escolhi este curso, na fase do vestibular?

No primeiro dia de aula a turma inicial possuía 42 (quarenta e dois) alunos no total, sendo 38 (trinta e oito) mulheres/moças e 04 (quatro) homens/rapazes.

Desta experiência amadureceu o desejo realizar esta pesquisa, e intensificou-se ainda mais quando, ao refletir em minhas lembranças de trajetória escolar, pude perceber que nunca estudei com um professor homem no ensino primário.

Escolhi o curso de licenciatura em pedagogia por causa da beleza do processo chamado educação que envolve o ensino e a aprendizagem (continuada). No decorrer do curso pude aprender a respeito das demais esferas do conhecimento que articulam e influenciam o campo educacional (a política, economia, sociedade, psicologia, biologia, etc.)

Ou seja, entende-se educação como uma prática histórico-social produtora de idéias, crenças e valores. Desta prática histórica, foi escolhido refletir sobre a feminização do trabalho docente, que será analisado neste trabalho. A presença maciça e hegemônica de mulheres nesta ocupação requer uma investigação crítica sustentada pelos conhecimentos da ideologia, história, política, biologia, psicologia, etc, e tantas outras áreas do conhecimento, existentes no campo social. O trabalho pretende indagar, conjuntamente, como se deu este processo tendo como referencial teórico, diversos trabalhos que tratam da educação, escola e sociedade – a ocidental e capitalista. Não se esquecendo também pesquisar os diversos trabalhos já realizados sobre o magistério.

A linha de pensamento deste trabalho começa com uma breve contextualização histórica da feminização do magistério, depois discute as categorias que perpassam a pesquisa tais como vocação, sacerdócio, relações de gênero, classe social, etc, procurando sempre desenvolver o processo cultural e sócio- histórico da feminização do magistério. A divisão social do trabalho dividida por sexo provocada pela dicotomia presente homem/mulher, menino/menina, onde as relações de gênero atuam neste processo, ganhando destaque neste trabalho.

Outro ponto desta pesquisa é a constatação sobre a prática docente da professora e professor do ensino primário. Neste capítulo são discutidos as relações de poder, os aspectos profissionais/ pessoais da prática pedagógica de professores e professoras neste segmento do ensino, e qual destino reservado para cada um no sistema educacional atual.

Em outro momento discute-se as conseqüências da saída e da ausência do gênero masculino no ensino fundamental. As evidentes mudanças na prática docente e os resultados deste processo feminizante para esta profissão. E também, as principais causas relacionadas a salário, status social, masculinidade e expectativa social para com estes profissionais da educação.

O processo de feminização do magistério parece ser parte de uma realidade ainda presente nos dias de hoje. Quais os motivos que levam as mulheres a optar pelo magistério e nele permanecer apesar de ser uma profissão que vem sofrendo contínuo e rápido processo de desvalorização no que se refere às condições objetivas de trabalho e atual insatisfação?

1 – UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

No Brasil, a atividade docente foi iniciada por homens, os jesuítas; “*braço espiritual da colonização*” (Louro, 1997, p.94). Posteriormente homens se ocuparam das aulas oficiais e se estabeleceram como professores por conta própria. Os professores deviam ser pessoas de moral inatacável, suas casas com ambientes decentes e saudáveis já que a eles se confiavam filhos e filhas. Curiosamente, o processo de feminização do magistério coincide com o processo de urbanização e industrialização que ampliava o mercado para os homens. O abandono da educação no Império há bastante denunciado, toma rumos acelerados, no Estado empregador, que se coloca com a pretensão de formar professores e professoras para atender a demanda social crescente.

“O Estado quer subtrair o professor ao controle de suas localidades, mas não deseja que ele perca aquelas características de dedicação, de empenho de honra. Os docentes vão buscar a nova situação de trabalho – assalariamento e formação pelo Estado – até mesmo porque ficará cada vez mais difícil realizar seu ofício de ensinar sendo um trabalhador” autônomo”, pois o sistema escolar a partir daí vai se complexificando e exigindo profissionalização”. (Hypólito 1997, p.25”)

Em meados do século XIX começaram a ser criadas as primeiras escolas normais para a formação de professores, abertas para homens e mulheres, é lógico, em classes separadas e turnos diferentes. O advento da industrialização marcou como ascensão máxima o magistério, como meta para uma jovem, visto que na Universidade não era possível. As escolas normais estavam recebendo mais mulheres do que homens devido a estes conjuntos de fatores, e, com o decorrer do tempo, passou a ser um espaço privilegiado de educação e formação para as mulheres. O processo de feminização do magistério, também observado em outros países, no Brasil, não se deu de forma tranqüila. Para alguns era uma insensatez entregar a educação das crianças às mulheres, que segundo teses da época, eram despreparadas e portadoras de cérebros pouco desenvolvidos.

“(…) tomadas pelas associações de professores contra a progressiva feminização da ocupação, atribuem ao fato de “os homens [procurarem e encontrarem] funções mais lucrativas”. Segundo esta perspectiva, assistir-se-ia a uma degradação do estatuto do professorado, devida à feminização da ocupação. Mas esta não causava apenas a degradação do estatuto profissional, mas a própria qualidade do ensino se ressentia com este processo”. (Araújo 1990 Apud Hypólito 1997, p.58)

Outra corrente argumentava na direção oposta afirmando que por natureza o trabalho docente devia ser confiado às mulheres. O magistério era visto como uma extensão da maternidade, o destino primordial das mulheres. Cada aluno(a) como um filho espiritual e a docência como uma atividade de amor e doação à qual corriam aquelas jovens que tivessem vocação (e que também não conseguiam casar). Esta visão justificava a saída dos homens das salas de aula e acabava de definir características para a atividade docente: paciência, afetividade, etc. A saída dos homens da sala de aula e o ingresso crescente das mulheres no magistério provocaram mudanças na organização escolar.

Essa saída do magistério estava, segundo Hypólito (1997), relacionada com a busca de melhores empregos, pelo fato do homem ter atribuição de chefe de família e responsável por manter as obrigações do lar. A mulher, que não possuía estas obrigações, poderia receber um salário menor.

"(...) os baixos salários oferecidos reforçavam a associação do trabalho de professora com a extensão de atividades domésticas e as habilidades femininas, a ponto de se encarar como desonroso e até humilhante, para o homem, o exercício dessa profissão". (Bruschini e Amado apud Hypólito 1997, p.63)

Os homens que persistiam na profissão eram considerados incapazes e pobres que não possuem outra alternativa. De outra sorte, outros que também permaneciam na ocupação faziam carreiras rápidas. Conforme (Apple apud Hypólito 1997, *"os homens abandonaram a sala de aula, mas não a burocracia e os cargos dirigentes do ensino de primeiro grau"*). (p.66), e evidente nestes cargos se encontram melhores condições de trabalho e melhores salários.

Por vários mecanismos e, muitas vezes, com resoluções de dirigentes homens do ensino, os salários eram desiguais. Um desses mecanismos se desenvolvia pela diferenciação do ensino, por exemplo: *"só os homens eram testados em álgebra, geometria, Euclides e grego. Só as mulheres tinham economia doméstica e bordado"*. (Apple apud Hypólito 1997, p.64)

Os primeiros ensinamentos eram iguais e consistiam em ler, escrever, contar, saber as quatro operações e a doutrina cristã, mas logo aparecia a distinção sexual: os

meninos aprendiam noções de geometria as meninas aprendiam bordado e costura. O magistério, para as mulheres, era a única ocupação (ou uma das poucas) onde os salários eram iguais, entretanto, na realidade não procedia assim. A lei propunha salários iguais, mas a diferenciação curricular – geometria x cozer e bordar – implicava um outro nível de remuneração futura reservada aos homens.

Hypólito (1997) levantou em sua pesquisa argumentos que justificavam essa diferenciação, entre as quais estava o salário da mulher com *“um papel secundário, complementar, ou seja, o sustento da família não depende do emprego da mulher. (...) [Esta é] base da justificativa do empobrecimento crescente e do rebaixamento salarial dos docentes”*. (Hypólito 1997, p.65)

No período do Império, no Brasil, ocorreram as primeiras definições sobre educação, onde, pela Lei de 15 de outubro de 1827, *“a mulher adquiriu o direito à educação, através da criação de escolas de primeiras letras para meninas”*. (Demartini e Antunes apud Hypólito, 1997, p.60) Esta lei permitiu a criação de escolas para professoras primárias. Sendo chamadas de Escola Normal, com o decorrer do tempo, mesmo sendo um local de preparação de professores primários, passou a ser um espaço privilegiado de educação e formação para mulheres. O contínuo ingresso de mulheres nesse espaço de atuação ficou limitado porque *“o estudo em nível superior [era] vedado às mulheres”*. (Bruschini e Amado apud Hypólito, 1997, p.60)

Assim, as Escolas Normais representaram, precariamente, apenas uma solução para o problema da mão-de-obra nas escolas femininas. A sociedade da época reagiu de forma negativa, ao recrutamento da mulher, avaliando inclusive, as primeiras normalistas como pessoas de moral duvidosa, visto que, segundo Novais (1987) as primeiras Escolas Normais eram destinadas às camadas pouco privilegiadas. Ainda não se via na educação um mecanismo de ascensão social. Mesmo não possuindo as características dos Liceus ou colégios secundários, a Escola Normal passa a se constituir numa das poucas oportunidades de continuidade de estudos para a mulher atraindo também *“moças de famílias abastadas que procuravam apenas elevar o grau de sua educação escolarizada”*. (Novais, 1987, p.21)

Retornando ainda à Lei de instrução de 1827, assim chamada, Novais (1987) aponta nesta sentença que as expectativas sociais em relação aos papéis femininos excluía, praticamente, a necessidade de instrução.

“(...) a maior dificuldade de aplicação da lei de 1827 residiu no provimento das cadeiras das escolas femininas. Não obstante sobressaíssem as mulheres no ensino das prendas domésticas, as poucas que se apresentavam para reger uma classe dominavam tão mal aquilo que deveriam ensinar que não logravam êxito em transmitir seus exíguos conhecimentos. Se os próprios homens aos quais o acesso à instrução era muito mais fácil, se revelavam incapazes de ministrar o ensino de primeiras letras, lastimável era o nível de ensino das escolas femininas cujas mestras estiveram sempre mais ou menos marginalizadas do saber”. (Saffioti apud Novais, 1987, p. 20)

Mesmo nestas condições, a mulher, neste novo tecido social, tornou-se participante do mundo do trabalho; no entanto, de forma abrangente, a organização social, econômica e política dessa sociedade está na conhecida divisão social do trabalho (Bruschini e Amado, 1988) – onde existe a relação de dominação do gênero masculino sobre o feminino. A mulher está, hierarquicamente, em desvantagem em relação ao homem, ocupando os cargos de menor poder e prestígio dentro de um mesmo ramo de atividade; a este fato chama-se “divisão vertical do trabalho”. (Apple apud Hypólito, 1997, p.66-67)

Diante destes fatos não é difícil verificar as “escolhas” das características necessárias que permitiram o ingresso maciço das mulheres na profissão docente:

“(...) a proximidade das atividades do magistério com as exigidas para as funções de mãe; as “habilidades femininas” (...) como cuidar de crianças; a possibilidade de compatibilização de horários entre o magistério e o trabalho doméstico; (...) pode ser realizado em um turno”. (Hypólito, 1997, p.55)

De qualquer forma, de acordo com Novais (1987), a Escola Normal gerida pelo Estado ou por instituições religiosas, mesmo com todas as limitações que continha, desempenhou (e limitou) papel relevante na formação profissional e na elevação da cultura da mulher brasileira. O magistério, entendido como um prolongamento das atividades maternas, passa a ser visto como ocupação essencialmente feminina e, por consequência, a única profissão plenamente aceita pela sociedade, para a mulher.

2 – A (DES) NATURALIZAÇÃO DO PROCESSO DE FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

Há muito se sabe que o magistério primário é constituído basicamente pela presença feminina. Entretanto não basta reconhecer este fato: é preciso conhecer as causas desta feminização e seus reflexos na vida escolar e analisar a associação que se faz entre a figura da mulher e a educação de crianças – uma relação que não é “*natural*” como se acredita. Para a análise do magistério como profissão de mulher é imprescindível o contato com um referencial teórico que trata, especialmente, da educação, da escola, e do trabalho numa sociedade capitalista, além de estudos e pesquisas já realizadas sobre o magistério.

Segundo Hypólito (1997), o processo de feminização do magistério coincide com o processo de transformação do trabalho docente em trabalho assalariado controlado pelo Estado, onde este passa a deter o controle sobre as formas de ensino exercidas pelos professores. O processo de racionalização e o parcelamento do trabalho (proletarização), ocorrem, simultaneamente na transformação desse trabalho em trabalho feminino. Ele identifica este fenômeno, em sua pesquisa, desenvolvido praticamente em todo o Ocidente; resultando mudanças no perfil do professor e, conseqüentemente, em sua prática pedagógica.

“(...) A docência elementar era exercida por homens, e, à medida que o sistema de ensino se expandiu, com o desenvolvimento do capitalismo, passou a ser exercida fundamentalmente por mulheres. Isso só foi possível em consequência de múltiplos fatores relacionados com a condição cultural da mulher, com a falsa identificação entre trabalho de ensinar e as” habilidades femininas “e com o ideário do sacerdócio e da vocação, entre outros”. (Hypólito, 1997, p.76)

Ainda verificando a obra deste autor, pode-se perceber que o processo de feminização do magistério, particularmente no Brasil, ocorreu no final do século passado e início deste, coincidindo, também com a vinda de imigrantes europeus; alemães, italianos e japoneses. (idem, p.48) As ações que incentivaram o esse processo de mudança do trabalho docente desenvolveram-se num tecido social favorável, numa dada demanda de público e sociedade em formação urbana e industrial. A mulher, neste cenário social, ingressa,

tornando-se participante do mundo do trabalho, especialmente na função docente, como professora.

“Essas transformações caracterizaram –se pela consolidação do capitalismo, com processos de industrialização e, conseqüentemente, de urbanização (...) pode-se dizer que se consolidou nesse período um novo tipo de sociedade, cada vez mais internacionalizada, que impôs, dentre outras coisas, um sistema escolar para atender às demandas do novo modelo econômico-social”. (Hypólito, 1997, p.48)

Neste ramo de atuação destinado à mulher, é bastante comum a comparação entre atividades domésticas/funções de mãe com o trabalho de professora. O quadro estabelecido na adequação do papel de mulher e o trabalho de ensinar crianças mostram a procura por características “próprias”, ditas pertencentes ao mundo feminino: docilidade, submissão, sensibilidade, paciência; procurou-se uma espécie de “*mãe espiritual sacerdotisa*” (Louro, 1997).

A obra de Louro (1997) nos mostra este processo de transformação do trabalho docente em trabalho de mulher sendo constituído, também, na área do discurso e da representação social; onde o gênero masculino aí, posiciona-se de forma hegemônica:

“Quem, “falou” sobre as mulheres professoras, quem construiu e difundiu com mais força e legitimidade sua representação foram os homens: religiosos, legisladores, pais, médicos. (...) combinam-se elementos religiosos e “atributos” femininos construindo o magistério como uma atividade que implica doação, dedicação, amor, vigilância”. (LOURO 1997, p. 104)

Esta citação acima nos mostra uma categoria bastante presente nos discursos, nas representações sociais, na prática docente: a ideologia. Hypólito (1997) identifica neste processo de transformação do trabalho docente, a *ideologia da domesticidade* onde as mulheres foram vistas como aquelas que deveriam escolher atividades que se posicionassem em torno da esfera privada, em torno dos filhos, da casa e do marido.

“O magistério como profissão feminina é uma síntese mais acabada de todas essas relações (...) combinação entre vocação/ensino/maternidade/funções domésticas.”(Hypólito, 1997, p.57)

A questão do gênero também se encontra bastante presente, estando sempre ligada ao sexo, visto que as diferenças biológicas e as culturais estão sobrepostas. Vale lembrar que não existe nada de errado ou inconveniente numa identificação daquilo que é “da mulher” ou “do homem” (identidades sexuais), mas sim da maneira como se olha e valoriza cada campo distinto e da escolha adotada, isto é, considera-se gênero como uma construção social feita sobre as diferenças sexuais e a forma como essa diferença é representada ou valorizada, aquilo que se diz ou pensa sobre a diferença como parte do processo histórico.

“A distinção que existe entre ambos, e que é ao mesmo tempo um tipo de oposição, é constitutiva do ser humano, do ser social. O ser humano é constituído biologicamente como homem e mulher e também socialmente se constitui como masculino e feminino, ou seja, a masculinidade se constrói por oposição e na oposição à feminilidade e vice-versa, sempre referidas a uma sociedade historicamente determinada”. (Louro apud Assunção, 1996, p. 19)

As diferenças de sexo são a base das relações de gênero florescerem numa dada sociedade e a sociedade brasileira, está profundamente marcada pelo patriarcalismo onde, ao homem está reservada a esfera pública de atuação, e a mulher reservada a esfera privada, do lar.

A construção do gênero pode assumir diferentes significados para diferentes classes sociais em diversas culturas. Ainda em Hypólito (1997) encontram-se críticas ao patriarcalismo no sentido deste sistema cristalizar as relações entre os gêneros numa relação de dominação, unilateral onde o masculino domina o gênero feminino. A categoria gênero em sua evolução histórica, possui sua própria produção através das épocas distintas e lugares diferentes.

“(...) gênero, bem como classe, não é uma categoria pronta e estática. (...) Daí advém a importância de se entender o fazer homem ou mulher como um processo e não como um dado resolvido no nascimento. O masculino e o feminino são construídos através de práticas sociais masculinizantes ou feminizantes, em consonância com as concepções de cada sociedade. Integra essa concepção a idéias que homens e mulheres constroem num processo de relação”. (Louro apud Assunção 1996, p.5)

Desta forma, podemos entender que os gêneros masculino e feminino nascem de identidades sexuais biológicas, inatas e são entendidos de forma relacional fazendo parte de uma construção social e histórica.

Na primeira citação desta pesquisa, Hypólito (1997) menciona, dentre tantos fatores que permitiram o ingresso das mulheres no magistério, o ideário do sacerdócio e vocação. A profissão docente inaugurada no período colonial, teve como figura protagonista um homem; mais precisamente um jesuíta – com a missão de propagar, também a fé cristã. Louro (1997) relata que *“as primeiras escolas brasileiras regidas por esses irmãos (e a grande maioria daqueles que se organizavam a partir de outras ordens religiosas) constituem-se, pois, num espaço marcadamente masculino (...)”*. (Louro, 1997, p.94) A esses irmãos coube a função de educar no exercício de um apóstolo, sacerdote, e professor: *“o que professa fé e fidelidade aos princípios da instituição (...)”*. (Kreutz apud Hypólito 1997 p.19)

A concepção do magistério como vocação/sacerdócio, segundo Hypólito (1997) , foi construída por razões político-religiosas conservadoras e autoritárias no intuito de garantir a manutenção da Igreja sobre os intelectuais e a grande massa da população.

Na medida em que o magistério passa por um processo de ressignificação (uma atividade permitida e, após várias polêmicas, indicada para as mulheres) esta atividade, de fato, se feminiza; no entanto o ideário de vocação não abandona o magistério com a saída dos homens desta atividade. O conceito de vocação, historicamente, está:

“(...) Ligado à idéia de que pessoas têm aptidões e tendências inatas para certas ocupações, o conceito de vocação foi um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolher as profissões menos valorizadas socialmente. Influenciadas por essa ideologia, as mulheres desejam e escolhem essas ocupações, acreditando que o fazem por vocação”. (Bruschini e Amado apud Hypólito, 1997, p. 57)

A vocação encontra-se associada a algo pertencente à ordem do divino, assim como um *“dom”* com qualidades especiais para ensinar, encarando o magistério, também, como sacerdócio. (Belotti, 1981; Novaes, 1987; Assunção, 1996)

Além da concepção de vocação vista dentro da missão de ensinar Cattani *et alli* (1997) nos apresenta a ideologia da vocação associada ao “destino” de ser mãe reservada à mulher. Durante bastante tempo interpretou-se o casamento e maternidade como as verdadeiras carreiras das mulheres, onde qualquer atividade profissional seria considerada um desvio dessa função social e “maternal”.

“(...) se o casamento e a maternidade constituíam o destino natural e desejado para todas as mulheres, aquelas para as quais isso parecia impossível, restaria se entregar a tarefas que tivessem uma analogia com tal missão. (...) Essas moças podiam se sentir assim vocacionadas para o magistério “. (Cattani *et alli* 1997, p.80)

Belotti (1981), na sua obra “*Educar para a Submissão*” analisa o termo vocação associado, normalmente, com as profissões que se ocupam da pessoa humana e de suas facetas mais desagradáveis.

“(...) a infância, a velhice, a enfermidade física e mental, a anormalidade, etc. Ora o espírito de sacrifício é sempre muito suspeito”. (Belotti, 1981, p.109)

Para ela, quando o adulto precisa chamar de “vocação” a relação educacional, isto significa que as crianças não estão lhe agradando ou não lhe agradam o suficiente. Sua conclusão aponta que a escolha da profissão deve ser escolhida por que nos agradam e deveriam nos satisfazer.

“As motivações de caráter psicológico, escolhidas para abraçar a carreira do magistério deveriam ser examinadas a fundo. Muitas vezes se trata justamente de pessoas que têm dificuldades de relacionamento com os adultos, que não conseguem estabelecer nexos afetivos válidos e duradouros com eles e procuram um substituto menos difícil e frustrante”. (Belotti 1981, p.110)

Assunção (1996), em sua pesquisa etnográfica com um grupo de professores do magistério de 1ª a 4ª série, identifica um outro fator pertinente ao ingresso da mulher no magistério: a “inevitabilidade” da escolha da profissão. Estas são as falas de duas de suas professoras entrevistadas:

"Minha mãe teve muita vontade de ser professora, mas é uma pessoa que nunca teve oportunidade de estudar. De uma família superpobre, ela fez até a quarta série e meu pai é meio machãozão sabe? Acho que isso interferiu muito". (Joseane – 30 anos)

Eu sinto que ela ou queria ser uma boa costureira ou então uma boa professora. Mas oportunidade não teve, faltou, então... ser professora, para ela, minha mãe é uma glória!

(Ana Maria – 46 anos)

Nas falas verificam-se as mensagens/ordens que acabaram se cumprindo na vida da filhas, como se elas, ao escolherem a profissão, na verdade, estavam sendo, a priori, escolhidas por um destino determinado. As condições objetivas da família (classe social, poder econômico, etc.), neste caso, não foram levadas em conta. As escolhas ditadas pelo pai de família ou pela mãe evidenciam-se numa relação de gênero unilateral, onde a mulher e as filhas seguem as ordens dele à risca. A mulher tem, além de habilidades "*naturais*" para a sua verdadeira carreira (ser mãe, ser esposa), tem também, dentro do condicionamento social circundante, um destino social reservado: ser professora. Estas justificativas e muitas outras similares trazem a tona à questão do gênero, do ser mulher, onde não basta apenas verificar o escolher "*ser professora*"; parece que, juntamente com esta escolha, faz-se também a opção pelo "*ser feminino*".

O "*gostar de crianças*" e a dita facilidade de lidar com elas começaram e continuam como marcas estereotipadas com forte influência para encaminhar as mulheres ao magistério primário. A maternidade está associada ao magistério, assim como dar aula para os alunos é *como cuidar de filhos*. A única pessoa considerada apta para se ocupar com crianças nessa idade é a mulher, justamente por sua condição feminina, seus dotes "*naturais*" de doçura, paciência; indulgência; compreensão; calma; e o "*instinto*" maternal. As críticas para esta concepção não deixam de ser levantadas:

"Enquanto se reconhece, falsamente, o "instinto materno" em todas as mulheres, e só por este motivo se lhes confia a educação da primeira infância (...)". (Belotti 1981, p.113)

Deveria ser reconhecido , que existem homens e mulheres sem nenhuma habilitação para a paternidade e para a maternidade, assim como existem homens e mulheres absolutamente incapacitados para o papel de educadores na escola (Belotti, 1981).

Estas representações estereotipadas, conflitantes e generalizadas associam a figura do homem (que não serve para ser professor primário) a uma pessoa autoritária, enquanto que a figura da mulher foi "*destinada*" a ser professora primária:

"As mulheres maternam (...). A maternação das mulheres é um dos poucos elementos universais e duráveis da divisão de trabalho por sexos". (Chodorow apud Carvalho 1999, p.2)

Cerisara (2002) explicita melhor esta afirmação:

"O termo maternagem tem sido utilizado na área dos estudos de gênero para expressar os processos sociais de cuidado e educação das crianças, em oposição a maternidade, que se refere à dimensão biológica da gestação e do parto". (Carvalho apud Cerisara, 2002, p. 38)

Até o momento, a prática pedagógica necessária ao docente não foi mencionada devido ao fato da própria história da formação do magistério e de suas "habilidades" requeridas: responsabilidade, desgaste, missão, dedicação, amor, vocação, abnegação, etc. As características consideradas imprescindíveis se aproximam da figura da mãe "*responsável*", com aptidão qualificada devido ao seu "*instinto maternal*". Não se encontra na grande totalidade do referencial teórico pesquisado, a idéia de que, para se tornar professora, seja necessária uma formação adequada às atividades pedagógicas, uma vez o magistério estar associado às capacidades biológicas, ao instinto "*natural*" da mulher, ao "*cuidar*" de crianças.

O magistério tem sido uma profissão, ao longo das décadas, que vem sofrendo um contínuo e rápido processo de desvalorização no que tange à sua prática. A crescente proletarização do magistério (Hypólito, 1997) está, juntamente com os baixos salários pagos às professoras, inseridos dentro das relações de gênero (desiguais); da triste idéia do "destino certo" inato em relação ao sexo. Há uma naturalização do papel, das atividades,

dos gostos da mulher como se não fizessem parte do processo de inculcação e assimilações presentes na socialização recebidas.

“(...) Dentre os argumentos que justificavam essa diferenciação, estava aquele que atribui ao salário da mulher um papel secundário, complementar, ou seja, o sustento da família não depende do emprego da mulher. Esse argumento está na base da justificativa do empobrecimento crescente e do rebaixamento salarial dos docentes”. (Hypólito 1997,p.65)

O rebaixamento salarial, neste argumento, acontece também devido à associação entre trabalho doméstico (“invisível”, natural) e o magistério. Aliás, a própria estruturação do horário da professora primária (quatro horas – um turno) mostra um relação de complementaridade entre estes dois tipos de trabalhos. O trabalho do doméstico precisa ser preservado, onde, sendo área de atuação exclusivamente da mulher, faz parte do “casamento” (quase) perfeito do par mulher/magistério. Ao homem associam-se as idéias de trabalho, razão, objetividade e demais características ditas masculinas. A afetividade, a emoção, a sensibilidade são pertinentes ao “*universo feminino*”.

Parece que, ainda hoje, na sociedade, o dinheiro ainda permanece sexuado, estando associado à virilidade, potência sexual e atributos relativos à identidade masculina.

“Em nossa cultura, o dinheiro é um dos instrumentos privilegiados do poder. Mas também está associado ao egoísmo, a frieza, ao interesse pessoal e a racionalidade: características antagônicas às atitudes femininas ditadas ideologicamente, de um ideal maternal. Dinheiro e afeto passam a ser excludente”. (Assunção, 1996, p.81)

De forma curiosa, Assunção (1996) constata em sua pesquisa que, dinheiro não se constitui na primeira queixa ou insatisfação das professoras (apesar do assunto estar presente entre elas); muitas ignoram o quanto ganham; falam muito mais da magnitude da educação básica, da importância e da função quase “*sagrada*” da professora, do que propriamente do valor, em dinheiro, do seu trabalho. O valor que atribuem é outro, não é o monetário.

A primeira queixa das professoras refere-se aos alunos, na questão do respeito, da disciplina; este item da relação professor-aluno parece ser um ponto em que os professores homens não chegam a ter problemas.

"O espanto cresce quando o homem é bem sucedido no seu trabalho. As professoras, supervisoras e mesmo a direção da escola reconsideram sua posição preconcebida, pois crianças gostam do professor, o professor não tem problemas de disciplinas e consegue se sair bem em suas aulas". (Novais, 1987, p.104)

Esta suposta separação (desnecessária) entre homens e mulheres indica a existência de um condicionamento sócio-ideológico embasando uma sociedade nos moldes do patriarcalismo, que coloca como valores essenciais, a supremacia do indivíduo do sexo masculino de um lado e de outro, a inferioridade do sexo feminino. A necessidade de classificar, de certa forma, os seres humanos remetem sempre a uma mais fácil, mais evidente categoria (sexo, raça, idade, religião, etc.) ou alguma já aceita por costumes milênio-seculares. A primeira e fundamental baseada nos sexos, é uma forma de racismo com a aparência de processo natural mas que não esconde sua injustiça. Bem longe de ser um fato natural, trata-se, ao contrário, de um fato cultural indispensável para manter inalterados certos privilégios reconhecidos socialmente que vem sendo transmitidos através dos tempos. O condicionamento social das mulheres, segundo Belotti (1981), trata de expor que, as mulheres, na Itália (podendo ser estendido a todo Ocidente) são educadas de forma a, desde pequena, aprenderem a servir (futuramente aos homens na sociedade). A passagem das meninas pela escola maternal, que fornece lhes fornece uma educação sexista (meninos x meninas) confirma este processo com prejuízo para cada sexo.

"Ora, na cultura americana, mas igualmente na nossa, a sensibilidade é uma qualidade marcadamente "feminina" e a independência, ao contrário, é considerada um traço "masculino". Semelhante tipificação cria um dos "bloqueios" sociais mais fortes ao desenvolvimento da criatividade. Com efeito, o rapaz criativo parece demasiado "sensível" aos olhos dos colegas (e portanto) efeminado), enquanto as moças apresentam interesses considerados tradicionalmente "masculinos" (ciência, política, etc.), por isso muitas vezes inibem os seus processos "criativos" para salvaguardarem sua "masculinidade" ou "feminilidade". Isso explica também em parte por que as moças parecem menos criativas que os rapazes: sobre elas pesa com mais força a pressão dos preconceitos sociais. Por exemplo, uma moça que mostra

interesse por temas "científicos" ou problemas políticos perde muitas vezes parte de seu encanto diante dos colegas e é considerada "esquisita" pelas companheiras. Por outro lado, semelhante interação de acentuada sensibilidade e independência (que por muitas vezes chega à rebelião) é uma constante nesses indivíduos, não só a nível pré-adolescente e adolescente mas até adulto". (Fattori apud Belotti, 1981, p. 153)

Na sociedade, o discurso (dos homens no poder) alcançou hegemonia e legitimidade contribuindo para a educação preparatória da mulher que deveria ser mais educada tão quanto instruída. Como já exposto no transcorrer desta pesquisa, ela precisaria ser, de maneira imprescindível, a mãe virtuosa; o pilar de sustentação do lar, a educadora das gerações do futuro. A educação da mulher seria, portanto, para além dela; também para a função social destinada a ela. Este condicionamento sócio-estratificado continua a ditar, e determinar o lugar do homem na docência (fora desta ocupação), onde a mulher adquiriu o "direito" de estar devido a suas "*habilidades naturais*".

Diversas autoras (Carvalho, 1999; Catani *et alli*, 1998) discutem as opções de carreira e o processo de formação de homens e rapazes que lecionam nas quatro séries finais do ensino fundamental e ensino médio em São Paulo. Estão incluídos neste estudo, também os que frequentavam cursos universitários de formação de professores destinados a esses níveis de ensino. Comparando suas narrativas com as de mulheres nas mesmas situações, as autoras apontam diferenças quanto à relação inicial com o processo de escolarização, aparentemente mais doloroso e cercado por sentimentos de insegurança para os homens. Indicam, para o estudo, a importância da presença de modelos profissionais masculinos (professores, irmãos, ou pais) que influenciaram nas escolhas dos rapazes. Acrescentado a isso, falam de uma relação com o conhecimento e a descoberta intelectual mais confiante do que a relatada pelas mulheres; um envolvimento com o saber que é muitas vezes considerado como base na opção daqueles homens pelo magistério. Essa opção aparece mais tardiamente nas narrativas de vida dos rapazes do que nas narrativas femininas, como encontrado na literatura internacional. E toma frequentemente a forma de uma escolha relacionada ao gosto pelo estudo e a erudição ou especial afinidade com os conteúdos de certa área do conhecimento.

A presença do homem na escola – tão desejada, tão rejeitada pelas professoras primárias (e parte da sociedade) – remete a um estudo sobre relações de gêneros e

presença/ausência de modelos durante a infância da criança. Assunção (1996) chama o homem que deveria estar na escola de um *“presente-ausente (...) , pois apesar de sua ausência física, ele se encontra constantemente presente, numa perspectiva simbólica, orientando e dando o “tom” ao cotidiano escolar, já que a sociedade e suas instituições tem um ordenamento masculino”*. (Assunção, 1996, p.86)

A ausência de modelos masculinos durante a infância segundo Carvalho (1999), fazem parte de estudos com objetivos de defender a inclusão de homens como educadores no ensino fundamental, na perspectiva de ampliar os modelos disponíveis de exemplos de prática, relacionamento e trabalho. Alternar o contato com a turma, ora com uma professora e ora com um professor, não impedirá as crianças de presenciarem a clara divisão dos papéis segundo os sexos culturalmente articulada na sociedade. Ao participarem de contatos com professores e professoras, as crianças conhecem que os homens podem fazer o que as mulheres já fazem no magistério. Por que o *“natural”* e inquestionável para elas é que a docência é um trabalho de/para mulher. Na esfera social, elas concluem que os homens realizam certas tarefas e as mulheres outras (e se identificam com cada papel social), e que nesta divisão, os homens ficam com os encargos considerados mais nobres e prestigiosos e as mulheres com os menos importantes. Dentro da escola, ter a presença de ambas figuras é cooperar (ainda que de maneira rudimentar) para o rompimento dos esquemas socioculturais, por que em casa os pequenos já absorveram perfeitamente o papel reservado aos dois sexos e a supremacia do masculino sobre o feminino.

“Os homens, todos eles, fazem coisas perigosas, proclama um garoto da escola (...) observando e admirando um operário que conserta o telhado. E as mulheres, todas elas, fazem coisas insignificantes, poderia ser a conclusão da frase correspondendo à maneira como a realidade da trabalho masculino e feminino é proposta e percebida pelas crianças de um e outro sexo”. (Belotti, 1981, p.122)

A presença de homens no primeiro segmento do ensino fundamental daria aos alunos uma visão real e dinâmica de intercambialidade de práticas pedagógicas que desfaz, ainda que timidamente, as atuais cristalizações reservadas aos papéis de ambos os sexos.

A tão valorizada intuição feminina – considerada como uma emanção natural de um ser destinado à maternidade e à educação de crianças – parece responder pelo crescente

e constante desprezo social dado ao magistério (a racionalidade é pertinente ao homem; o status social também). O casamento entre mulher e magistério fica relegado ao plano doméstico onde, se não existem “*mães espirituais*” (Louro, 1997, p.104), as “*tias*” (Novais, 1987, 129) parecem estar sempre presentes.

A saída dos homens desta ocupação parece ser causa de baixo status social que ela possui, por que segundo uma visão estereotipada, o trabalho de mulher é menos importante (natural, doméstico); o que reafirma os argumentos de menores salários para estas profissionais. Parece que, na atual sociedade, as profissões exercidas por mulheres ainda sofrem discriminações, onde, muitas não importa ou até é desprezado se o indivíduo é competente ou não: se for mulher, a expectativa diminui; pelo fato do indivíduo ser uma mulher. Neste caso, dinheiro, mulher e profissão participam de um mesmo tipo de preconceito, como exposto abaixo:

“Esse é o dinheiro que está nas mãos das mulheres. Administrá-lo é administrar um dinheiro invisível, que não deixa marcas por onde passa, consumido nas necessidades prioritárias. Administrar um dinheiro invisível certamente não traz satisfação nem prazer; trata-se de uma administração que passa despercebida. É como o trabalho doméstico, invisível: só notado quando não executado. Percebido pela ausência, não pela presença.

Enquanto o “dinheiro pequeno” é administrado pelas mulheres, o “dinheiro grande” é administrado por aqueles que detêm as decisões; é o dinheiro daqueles que têm o poder em suas mãos. O dinheiro grande é o do poder público dirigido pelos homens, e nas atitudes cotidianas de mulheres e homens vamos encontrar as ressonâncias dessa prática sexuada quanto ao dinheiro”. (Assunção, 1996, p. 81)

O convívio com ambos os sexos parece ser bastante educativo para as crianças. As próprias professoras receberão benefícios por que também aprenderão nesta nova relação. Ter um corpo docente misto é favorecer a prática docente de homens e mulheres professores (nunca “*tios*” e “*tias*”) atuando na mesma função sem supremacia de um sobre o outro, com vantagens para ambos. As mulheres assim como as mães e professoras reproduzem o machismo e as idéias dominantes na sociedade, que pregam a suposta inferioridade das mulheres em relação aos homens. Essas ideologias alcançam o sucesso por são dominantes nos pensamentos de homens e mulheres. A presença de homens no

magistério forçaria *"a reavaliação econômica, (...) quando houver muitos homens interessados"*. (Belotti, 1981, p. 114)

Novais (1987) defende que a presença masculina na escola facilitaria a relação da criança com seu pai; e ele não se isolaria dos problemas que envolvessem a educação dos filhos porque,

"(...) conforme o sistema educacional dos papéis, os homens assumiram o peso completo da manutenção da família, privaram-se de qualquer contato emotivo com os próprios filhos e ficaram sobrecarregados por responsabilidades que muitas vezes levam a sérios distúrbios físicos e psicológicos". (Belotti, 1981, p.121)

A associação direta da docência, neste segmento do ensino com a maternidade e o trabalho doméstico desqualifica e nega a profissionalização do trabalho da professora. Na medida em que as exigências para esta profissão, neste segmento, não se basearem na competência técnica/crítica e conhecimento pedagógico, não será possível uma melhor condição de trabalho e uma urgente saída da condição de "tias" (Novais, 1987, p.129). Na sociedade, os melhores lugares e as melhores condições de trabalho/salário parecem estar destinados aos homens.

A saída do homem do ensino primário significou a saída do professor; o profissional da educação; a permanência da mulher nesta área de atuação, por questões ideológicas, políticas e socioculturais, não permite que ela seja vista da mesma maneira que o homem. A presença dos homens neste segmento da docência permite o repensar das questões políticas ideológicas pertinente a feminização (e estigmatização) do magistério e procurar caminhos novos nas questões da prática pedagógica, relações professor-aluno e profissional-sociedade.

Não parece verdade que o professor homem utilize pouco ou nenhum de seus sentimentos em sala de aula; semelhantemente também não é verdade a mulher ser a grande "especialista" em matéria de sentimentos nas relações afetivas.

No magistério, professores e professoras tem tido um papel destacado em grandes lutas históricas com grandes vitórias. Ainda tem sido pequeno o espaço de democracia e equidade social. A igualdade entre homens e mulheres é produto continuado de lutas no conjunto da sociedade à medida que caminhar na direção de uma educação não-sexista; que

contribua para a superação de preconceitos e para a construção de pessoas comprometidas com igualdade (na diversidade) de direitos entre os sexos.

Esta pesquisa não possui a pretensão esgotar todos os aspectos considerados relevantes ao tema ou encontrar respostas prontas para tal contexto histórico; por isso mesmo talvez seja oportuno apresentar um comentário de Maria Pinto de Carvalho (1999) que ilustra bem a investigação desenvolvida até aqui:

“Enfim, em sua prática docente, as professoras e professor da “Escola Alexandrina” usavam de muitas formas, até mesmo pelo avesso, conhecimentos, valores e estratégias aprendidos na vida familiar e doméstica e em suas experiências como mulher ou homem. E também pareciam fazer o inverso, levando para casa modelos, práticas e saberes desenvolvidos na experiência docente. Em suas falas, associavam em certa medida as relações com filhos e com alunos (...) ao mesmo tempo por uma cultura escolar e por características adquiridas na socialização familiar. Na medida em que sua identidade pessoal estava intensamente imbricada a sua ocupação e que o trabalho com as crianças envolvia fortes pressões emocionais, elas e ele atuavam na sala de aula com suas estranhas emoções, seus sonhos e suas angústias de mulher ou homem, de pessoas marcadas pelas relações de gênero”. (Carvalho, 1999, p.230)

3 – A DOCÊNCIA POSSUI GÊNERO?

3.1 – Relações de gênero, relações de poder

O processo de socialização de mulheres e homens é, tradicionalmente, orientado em nossa sociedade, por modelos de papéis sexuais dicotomizados e hierarquizados.

“Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se constitui sobre os sexos”. (Louro, 1997, p.21)

As relações de gênero numa dada sociedade refletem, de maneira simultânea, as modalidades de poder reservadas a ambos os sexos. A sociedade é o espaço circundante e condicionante, onde essas relações sociais se articulam e, cabendo a esta pesquisa privilegiar o espaço escolar como objeto de estudo. A instituição escola sendo também instituição social é atravessada pelos gêneros e pelas relações de poder. O poder exercido pelas mulheres no interior da escola não pode ser chamado de poder político ou econômico, pois é um poder exercido no interior da escola, semelhante ao exercício em casa.

A sociedade enquanto grupo social sustenta, na maioria das vezes, pelas classes dominantes, uma forma ideológica de exercício do poder – a polaridade fixa. Segundo Louro (1997) é ilusório aceitar, na sociedade, o fato de um pólo “ter” o poder e o outro não. Isto só seria possível se o poder fosse “palpável” como um objeto físico. Por exemplo a linguagem é o campo mais eficaz e persistente onde se naturalizam construções (relações, poderes, lugares, instruções); ela é um veículo que fixa diferenças. Mas a linguagem não é única maneira do exercício do poder porque ele é “exercido pelos sujeitos e que têm efeito sobre suas ações.”(Louro, 1997, p.38)

Louro(1997) ao investigar Foucault, confirma esta afirmação:

“(...) lá onde há poder, há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder”. (Foucault apud Louro 1997, p.40)

Neste caso, a resistência (ou melhor multiplicidade de resistências) é inerente ao exercício do poder, o que revela o seu caráter dinamizador e diversificado que ultrapassa a dicotomia da polaridade fixa. Louro 1997 (explicita) que o poder tem, ainda, um sentido diferente de ser negativo ou coibitivo, chegando a ser aquele que produz/faz. Nesta concepção, o poder não seria apenas coercitivo ou bloqueador; seria produtivo/positivo. O exercício do poder no interior da escola, segundo (Foucault apud Louro 1997) produz sujeitos, disciplina corpos; induz comportamentos; “controla” indivíduos, etc. Homens e mulheres, neste sentido, não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura. Eles e elas, através de gestos e modos de ser, formas de falar/agir; condutas e “posturas” apropriadas corroboram a seguinte afirmação: os gêneros se produzem nos e pelos sujeitos e nas e pelas relações de poder.

3.2 – O gênero da docência

As diferentes instituições e práticas sócio-culturais são construídas nos e pelos gêneros. O conceito de gênero enquanto categoria em construção:

“É importante ressaltar que o gênero é uma esfera social em que não há uma posição única, consensual, e harmoniosa que represente a sociedade como um todo”. (Cerisara 2002, p.29)

O gênero tem, enquanto categoria de análise, apresentado limitações para explicitar a realidade social sozinho. Ele traz consigo, a necessidade de incorporar outras categorias, tais como classe social, raça, faixa etária, etc, para poder interpretar o real. Logo, trata-se de uma categoria relacional, onde parece certo ou até evidente se lembrar de um importante fato: a escola tem sido atravessada pelos gêneros (e demais categorias) – um lugar onde é impossível pensar sobre esta instituição sem que se lance mão de uma reflexão sobre a construção social e cultural destas categorias no seu interior.

Depois desta evidente constatação do atravessamento do gênero e categorias complementares, qual seria então o gênero que se atribui a docência e/ou escola? De certo alguns(as) responderiam rapidamente dizer ser a escola feminina, por que é majoritariamente, o “lugar “ das mulheres. A organização, o espaço, as atividades escolares

são realizadas por elas, as professoras. O “cuidado” com crianças e a vigilância são tarefas tradicionalmente femininas. Sem falar que as práticas escolares devem se aproximar das relações familiares.

Contrariamente, dizem outros(as) que a escola é masculina por que ali se lida com o conhecimento – produzido historicamente pelos homens; “sujeitos” deste conhecimento. A escola não trata de qualquer conhecimento; ela lida, como assevera (Forquim apud Louro 1997), com alguns aspectos (melhor saberes) da cultura que foram selecionados para atenderem a uma transmissão de conhecimento institucionalizada (escolhido como válido na esfera social). Aquilo que integra o currículo, mesmo sendo ministrado pelas agentes do ensino, recebeu a contaminação ideológica do chamado, muitas vezes, “universo masculino”.

Não existe muito material escrito/pesquisado sobre a prática docente do homem no ensino fundamental, visto existir enorme preconceito quanto à presença dele em sala de aula. Entretanto a pesquisa sobre a prática docente da mulher tem sido, produzida, discutida e rediscutida praticamente em todos seguimentos do ensino que possa se encontrar.

As contradições reais na vida da mulher-professora primária tocam a esfera do feminino e do profissional, onde ambas esferas se “misturam”. Basta (ou bastava) ser mulher para assumir a educação da criança e sua socialização. Tal atitude impede assim, a exigência de uma maior profissionalização da docente e da área. A própria concepção de magistério, como já visto anteriormente, não reclama para si uma formação adequada, sendo dispensado uma formação técnica ou profissional.

Em entrevistas concedidas (Assunção, 1996) as professoras associaram o “ser professora” a diversas habilidades e áreas do conhecimento onde acreditam que, para exercer tal profissão, é preciso ser um pouco psicóloga, médica, enfermeira, etc. O quadro fica ainda mais “rico” quando a sua “missão” – o “ser professora” relaciona-se com o “ser mãe”.

Belotti (1981), de maneira semelhante, recebe algumas respostas elencadas de outras docentes que confirmam o mesmo preconceito.

“Não é um trabalho para homens, é preciso ter muita paciência e os homens não têm”. (palavras de uma professora que perdeu essa mesma paciência ao menos uma dúzia de vezes numa só manhã e que reconhece que na sua família o pai tinha muito mais paciência com os filhos do que a mãe).”

“Os homens não tem condições para ficar com as crianças, a culpa é da educação que receberam.”

“As crianças jamais aceitariam um homem como professor”. (alguém já lhes perguntou sobre isso?).” (Belotti 1981, p.123)

A evolução de um determinado fato histórico depende não só do que aconteceu. As tradições, falas, discursos ajudam a construí-lo e a naturalizá-lo ao longo do tempo. No caso da feminização do magistério, Novais (1987) investiga, um documento denominado *“ATAS E PARECERES DO CONGRESSO DE INSTRUÇÃO DO RIO DE JANEIRO de 1884, 12ª questão”*. O documento trata da chamada educação dos sexos nas escolas primárias, nos estabelecimentos de instrução secundária e na escolas normais nos seus devidos lugares.

“(…) Sabe-se que a mulher tem mais facilidade, mais jeito de transmitir aos meninos os conhecimentos que lhes devem ser comunicados. Maneiras menos rude e seccas, mais affáveis e atrahentes que os mestres, aos quaes incontestavelmente vence em paciência, doçura, bondade. Nella predominam os instintos maternas; e ninguém como ella possui o segredo de captivar a atenção de seus travessos e inquietos ouvintes,(…) Em vez da caradura séria, inflexível do mestre, e por isso mesmo pouco sympathica às crianças, estas encontram na professora a graça e o mimo próprio da mulher.(…) É por isso que não falta quem não entenda que o ensino e educação dos meninos pertence de direito à mulher, chegando alguém a dizer que só por aberração e em prejuízo da infância tem sido a instrução desta confiada ao mestre(…)” (Cavalcanti apud Novais 1987, pp.97,98)

Interessante frisar que este congresso aconteceu, aproximadamente, sete décadas depois da vinda da corte para o Brasil (1816), onde nesta época, já se iniciava a presente idéia da instrução laica para a mulher, “através de senhoras portuguesas, francesas, e alemães, que ensinavam costura, bordado, religião e rudimentos de aritmética e língua nacional para as meninas no Rio de Janeiro.”(Belotti 1987, p.19)

Ao mesmo tempo em que se abria a possibilidade da educação para as mulheres, também se limitava essa realidade, por que o ensino nas escolas femininas valorizava mais os trabalhos manuais que a leitura, escrita e aritmética. Sem falar que o ingresso dela aos liceus, ginásios e a academia era vedado.

Cerisara (2002), de maneira comparável, aonde esta “tradição” se repete e se sustenta, identifica no magistério pelo menos três características pertinentes do trabalho doméstico, aos “fazeres femininos”.

“(...) crença de que a professora possui um saber natural para ensinar as crianças [como a criação familiar], o que dispensa o embasamento teórico ou a reflexão crítica. (...) busca de fórmulas práticas que vão sendo testadas no dia-a-dia. (...) confiança em um sistema de repetição de regras neutras.” (Cerisara, 2002, p.89)

Sendo assim, parece que o trabalho desenvolvido por mulheres no primeiro segmento do ensino fundamental ainda tem como principal, duas importantes questões: uma peculiar à socialização (maternagem/maternidade e trabalho doméstico), e outra tange a esfera da tênue diferenciação do ser profissional e ser mãe (afetividade versus competência?). O afeto, o carinho, o “*ser meiga*” ainda são partes essenciais presentes no discurso pedagógico e, sempre que mencionados, excluem a competência técnica/profissional.

A presença do homem na docência tem sido palco de grande especulação e grande carga de preconceito – por ser uma evidência histórica irrefutável, e por ninguém poder negar este fato de que o magistério transformou-se numa profissão feminina.

A maternidade (diferenciação anatômica sexual), inegavelmente, constitui-se uma “*habilidade natural*” que serve de base para confiar a educação da primeira infância às mulheres. Afirma o preconceito, a tradição, que o homem não adquire naturalmente a paternidade como fazem as mulheres, por que para eles é “*uma conquista lenta e trabalhosa*”. (Belotti, 1981, p.113)

O breve comentário sobre a presença do homem na docência será assim, curto, devido ao pouco que se tem escrito sobre sua prática em sala de aula. Por que segundo Hypólito (1997), os que permaneciam na profissão, diferentemente das mulheres, faziam carreiras rápidas, saindo da sala de aula para os cargos burocráticos da instituição.

Assunção (1996), através das professoras, recupera que, o afastamento do homem da docência resulta do salário insuficiente: nenhum pai de família conseguiria sustentar uma família com o salário de professora primária. Tal afirmativa concorda com a idéia presente na sociedade de que cabe ao homem o papel de provedor do lar. O convencionalismo mostra, também que o homem que procura o magistério seja considerado um homossexual. A relação desta profissão esbarra na concepção (excludente) da divisão do trabalho por sexo: ser professora, ser mãe, ser mulher.

Outro motivo apontado para explicar a ausência do homem no magistério refere-se às habilidades inatas de cada sexo que serve de base de escolha para o papel social e escolha da profissão. Acreditam que o homem não tem talento ou paciência, sendo também, muito frio e objetivo para tal tarefa. A maternidade, por estar ligada à mulher, a capacita “com mais jeito” para lidar com crianças. Demanda, para trabalhar com as crianças de 1ª a 4ª séries, uma relação de maior proximidade e maternalismo.

Neste conjunto de entrevistas, fica clara a concepção do que é ser homem e do é ser mulher são construções sócio-históricas dicotomizadas, onde se paga um preço por isso. Essas construções continuam inacabadas, e ainda assim, fazem homens e mulheres pensarem que o negócio de “lidar com as crianças” pertencem às mulheres. Esta visão relega a mulher nesse plano não porque tenha menos força ou inteligência: o processo de feminização do magistério ocorreu na mesma época em esta profissão se tornou desinteressante para os homens. (Hypólito, 1997)

Belotti (1981) resgata em sua investigação, uma experiência rara na Europa, a qual integra seu livro “*Educar para Submissão*”, e diferencia das falas das professoras acerca da presença dos homens na docência. O fato histórico recebeu declarações calorosas de pedagogos e psicólogos na sociedade concedendo prestígio à profissão de educador. O jornal de nome *Giornale Dei Genitori*, nos meses de março/abril de 1972, noticiou assim a experiência de dois professores primários, no período vespertino, na escola Pestalozzi, :

“Pela primeira vez na Itália, assim o acreditamos com certeza, o professor do sexo masculino fez sua entrada oficial na Escola Infantil, irrompendo uma secular e inatural exclusão da educação institucionalizada das crianças, ainda hoje defendida por muitos com base em motivos que nada tem a ver com uma correta visão das necessidades psicológicas das crianças e uma igualmente correta imposição pedagógica.” (Belotti, 1981, p.114)

Passados dois meses, a declaração dos dois professores foi considerada muito positiva, onde se torna necessário prestar atenção na mensagem deixada pelos dois à sociedade ocidental:

“(...) julgamos poder afirmar que, com maior consciência, é preciso colocar todos os problemas de uma mais real inserção do professor do sexo masculino na educação das crianças desde os primeiros anos, pondo essa presença não como alternativa para a feminina, mas como um justo complemento exigido pela própria vida da criança e da maneira mais geral, da sociedade. Não é possível esquecer a presença masculina justamente no ambiente educativo que deva cumprir a sua missão de preparação e amadurecimento das crianças”. (Belotti, 1981, p.115)

O trecho de reportagens originadas de experiências de professores na escola Pestalozzi, esclarece que o ato de olhar para as diferenças sexuais no tocante à educação das crianças traz prejuízo para a formação dos pequeninos. O amadurecimento da criança consiste nela perceber as diferenças da divisão de trabalho por sexo (já existente na sociedade), e, dentro da escola, crescer em contato com a presença de dois papéis sociais; da mulher e do homem na docência. Assim, a divisão clara dos papéis dos dois sexos “sumiria”, onde os homens devem realizar os mesmos trabalhos realizados por mulheres; devem assumir os mesmos encargos.

As declarações das professoras revelam uma rejeição típica e até compreensível por parte delas, onde, no magistério ainda enfrentam inúmeras dificuldades e os homens, “os invasores” tentam invadir sua seara de trabalho. As professora não hesitam em responder que não seria “bom”o professor primário estar ali. O argumento se apresenta na forma de cobrança dos requisitos “inalcançáveis “ que só pertence as mulheres e “tão necessário” ao exercício do magistério.

No Brasil, em Minas Gerais, Novaes (1987) em semelhante experiência, relata a chegada de estagiários nas classes de professoras da escola Normal, onde estas presenciaram suas atuações. O espanto cresceu quando eles foram bem sucedidos em seu trabalho. As crianças gostaram do professor, e eles não tiveram problemas de disciplinas. As professoras presentes, que tinham preconceitos e posições pré-concebidas, tiveram que reconsiderar este irrefutável fato. Parece ser este, mesmo um fato passado, uma

oportunidade de repensar a educação das crianças. Esta questão coloca em cheque, por exemplo, a estrutura tradicional da família, onde o pai geralmente se exime da responsabilidade da educação dos filhos.

Declaração de uma professora logo após a experiência dos estagiários na escola normal:

“Seria mais proveitoso se houvesse professores homens, especialmente para terceira e quarta séries, pois na primeira e segunda, a criança ainda é muito instável mas mesmo assim seria bom a criança se relacionar com um professor homem, o que, certamente, facilitará muito a integração da criança com o pai e vice-versa”. (Novaes 1987, p. 104)

Não só esta fala da professora confirma que não que não é impossível para os homens estabelecerem algum vínculo, principalmente o afetivo. Outros estudos (Viana apud Carvalho 1999) se registra situações e falas de professores do sexo masculino envolvidos emocionalmente com seus alunos, responsabilizando-se por eles, tanto do ponto de vista da formação quanto do desempenho cognitivo. Outros estudos desta mesma autora mostram entrevistas com professores primários lecionando tanto no primário como no ginásio, que falam de uma “relação paternal” com as crianças, de suas preocupações em formar os alunos de maneira integral, com relacionamentos próximos e não apenas instruí-los.

Carvalho (1999), fazendo observações e entrevistas numa escola pública de São Paulo, no segmento do ensino fundamental, escolheu um professor e quatro professoras para fazerem parte de sua pesquisa. A escola “*Alexandrina*”, em 1996, assim nomeada, só possuía um único professor e o outro homem na escola era o cantineiro. Os professores, ao término de todas entrevistas e observações concedidas, puderam ser identificados por uma frase que mais se fez presente nos trabalhos. As frases são:

- Mariana: “*Se eu não fizer, caramba, quem é que vai fazer?*” (p.121)
- Maria Rosa: “*O lado maternal caminha junto com a gente, não tem jeito.*” (p.135)
- Taís: “*Sensibilidade, muita sensibilidade não é? E muito conhecimento.*” (p.145)
- Alda: “*Onde eu deveria estar se não tivesse passado por tantas lutas?*” (p.156)
- Paulo: “*Se eu tivesse que partir para outra coisa hoje, era dois minutos.*” (p.176)

Paulo, o único professor desta escola, segundo entrevista com Maria Pinto de Carvalho (1999), morava sozinho e fazia todo o trabalho doméstico, no seu ritmo, “quando dá vontade”. (Carvalho, 1999, p. 176) Reconhecia que o fato de não ter encargo de família o deixava bastante livre em termos profissionais para mudar de ocupação e tentar outra coisa. O tema da mudança de ocupação foi central em sua entrevista dando a entender uma não identificação com o trabalho docente. Em 1978 prestou concurso para professor de 1ª a 4ª série, influenciado por sua cunhada. “Foi acidental (...) Só que hoje eu vejo, do jeito que está a situação de desemprego, eu até agradeço a ela por ter forçado a barra”. (Idem, p. 177)

Mostrava, também, uma preocupação de não se apresentar como “machista” (Idem, p. 178) entre as mulheres da escola, pelo fato delas, muitas vezes, serem pouco objetivas ou realistas.

Carvalho (1999), em conversas pelo corredor do colégio com colegas de profissão, confirmou a indicação unânime delas, de que ele seria a pessoa “adequada” para o cargo de direção da escola.

“(...) A pesquisadora norte-americana Christine Willians (1995), analisando a situação de homens que trabalham como professores do ensino elementar (...) menciona um fenômeno que ela define como “escada rolante de vidro” (glass escalator) em contraposição ao “teto de vidro” (glass ceiling) encontrado pelas mulheres que tentam ascender cargos de chefia em ocupações dominadas por homens”. (Willians apud Carvalho 1999, p.180)

E aqui, no Brasil, Hypólito (1997) confirma dizendo que “os homens que permaneciam na profissão, diferentemente das mulheres. Faziam carreiras rápidas. As mulheres, ao contrário, tinham de percorrer uma carreira árdua de difícil ascensão”. (Hypólito, 1997, p.63)

De forma muito diferente das outras professoras entrevistadas, com exceção de Alda, Paulo não mostrava empenho pelo trabalho realizado em sala de aula. Para ele, gostar de crianças é como gostar de qualquer outra coisa. Afirmava que, se abandonasse o magistério, para tentar uma outra atividade e não desse certo, com certeza não voltaria para o magistério.

Os motivos desse desânimo situavam-se (e situam-se) no processo de desvalorização geral da profissão, desencadeado lenta e progressivamente. Diante desse quadro, a presença de Paulo era bastante fortuita devido à sua masculinidade estar, segundo a expectativa social, menos marcada, por estar atuando numa ocupação considerada feminina. Logo se tornou evidente seu fraco envolvimento com o trabalho docente.

Uma vez que a vocação e o apego às crianças estarem intensamente associados à feminilidade, Paulo procurava diferenciar-se, colocando-se no interior da profissão de maneira distinta, mais independente e menos sentimental do que a maneira que identificava como feminina.

“Eu vejo que tem certas coisas que, às vezes, mexe principalmente quando conta como é em casa, principalmente periferia. Coisas que às vezes acontecem com as crianças (...) Mas assim: Mexe comigo na hora que eles contam. Eu não sou assim de tentar resolver. As vezes eu converso com eles, explico, mas tentar me envolver no problema não”. (Carvalho, 1999, p.193)

A situação acima se diferencia, e muito, com outro depoimento de uma professora, entrevistada por Assunção (1996), que endossa as palavras de Paulo.

“Por que a mulher não se envolve só com o menino enquanto conteúdo. Ela não é uma repassadora de conteúdo. Enquanto o homem pensa muito nisso. ‘Eu dei a minha matéria’, a professora não. Aquele menino tá com problema (...) Então a mulher fuxica a vida do menino. Ela vai fundo (...) O professor não, ele é mais superficial. A mulher realmente tem dois cérebros, um na cabeça e um no útero (...) por que eu acho que o útero pesa muito sabe?” (Manuela – 40 anos) (Assunção 1996, p.56)

Paulo se colocava resistente a um modelo de ensino predominantemente feminino nas escolas primárias, onde o ensino é muito mais que um emprego remunerado para trabalhar numa sala de aula, passando a ser também uma identidade pessoal. O centro dessa identidade pessoal/profissional fica marcado pela relação da professora com cada aluno, a ponto de produzir fortes liames entre professoras e alunos. (Carvalho 1999; Novais 1987)

Para ele o magistério não lhe proporcionava esse envolvimento afetivo; era apenas um trabalho como outro qualquer e a relação com as crianças, a mais superficial/profissional possível. Estar no magistério para este professor é, primeiramente, garantir o ganha-pão. Mas fica de fora a tradicional satisfação pessoal, de uma masculinidade suprida de acordo com os cânones.

A rotina de sua aula se concentrava sempre nas mesmas atividades: não usava livros; colocava os textos, exemplos e exercícios na lousa. As crianças copiavam e algumas vezes, respondiam oralmente os exercícios corrigidos por ele. E, algumas vezes, as crianças trabalhavam sozinhas em suas carteiras. Feito estas atividades, o professor caminhava por entre as carteiras olhando os cadernos e corrigindo conforme a necessidade de cada aluno. Tudo se repetia de maneira mecânica e, até mesmo para começar um novo assunto, a mesma maneira era adotada.

Os alunos reagiam à aula monótona com conversas paralelas nas carteiras e idas freqüentes a lixeira para apontar os lápis. De acordo com (Carvalho 1996), na classe de Paulo *“tudo se passava como se não houvesse crianças, apenas a matéria a ser ensinada, concentrada no professor e transmitidas através de práticas rotinizadas”*. (Debarbieux apud Carvalho, 1996, p. 184)

Praticante de uma pedagogia tradicional, em que conteúdos pré-determinados devem ser transmitidos pelo professor, Paulo também reunia em si mesmo, por sua postura, características como *“severo”* (Carvalho, 1996, p. 188) por exigir que a classe ficasse em silêncio absoluto quando falava.

O modelo de professor rígido e sábio, preocupado com a transmissão do conhecimento – “padrão” facilmente conciliável com as características masculinas – fica longe da realidade apresentada por Paulo: um professor potencialmente capaz, porém, muito pouco empenhado.

Já que o vínculo afetivo, a comunicação com as crianças e mesmo a transmissão de saberes adquirem posição secundária em seu trabalho, o controle disciplinar passou a ser a categoria principal em sua prática pedagógica. A construção desta figura de autoridade se origina do fato do ser homem estar associado, em nossa cultura, entre masculinidade, poder, lei e disciplina.

Ao contrário das outras professoras entrevistadas, não se referiu ao tempo de convivência de professor em sala de aula e nem na vida pessoal de qualquer aluno, onde não gostava de se envolver.

Paulo, na sua postura bastante distante frente a seu trabalho docente, parece não trabalhar para atingir um desenvolvimento intelectual como pessoa e como profissional adequado para a sala de aula, assim como existe carência de desenvolvimento relacional/afetivo com seus alunos. Este breve relato constituiu a sua entrevista e observações na escola "*Alexandrina*".

Assim, parece que, tanto entre homens e como entre mulheres que lecionam nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, predomina uma concepção pedagógica que destaca elementos relacionais do trabalho docente articulados com os aspectos intelectuais do ensino. Tudo isto, a uma perspectiva de formação geral, inclui necessariamente o desenvolvimento emocional, afetivo.

Entretanto, o desenvolvimento emocional, parece ser um impedimento para a prática pedagógica do professor homem, não que seja proibido a ele, mas, na esfera social, ainda se associa, de maneira preconceituosa e equivocada, que este desenvolvimento pode ser melhor trabalhado pela professora mulher.

O exemplo de Paulo não confirma a impossibilidade de os homens estabelecerem qualquer tipo de vínculo com as crianças, sejam alunos ou filhos. A observação/entrevista realizada por Marília Pinto de Carvalho (1999) fornece para esta pesquisa, um exemplo de prática de um professor homem, que, sendo atravessada pelos gêneros, faz parte de uma gama de outras práticas docentes, que estão longe de se fixarem-se como verdadeiras.

"Diferentes identidades que continuam de transformando, (...) impedindo que possamos, afinal, concluir definitivamente sobre quem é essa mulher, ou melhor, quem é esse sujeito, que se diz professora ou professor". (Catani et alli, 1997, p. 83)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste trabalho foi a de desmistificar o processo de feminização do magistério instaurado como natural nos pensamentos de homens e mulheres na sociedade. Tentar traçar a linha de pensamento desta pesquisa significou considerar a trajetória da educação, na história, incluindo também a existência de contradições sociais como as oposições de gênero, raça, idade e classe social. A categoria gênero, utilizada para compor a investigação desta pesquisa, continua sendo assumida como uma construção que abrange a formação de homens e mulheres, em suas mais diversas possibilidades, diversas subjetividades.

Existem homens e mulheres sem nenhuma habilitação para serem educadores ou pais e extremamente incapazes para o papel de professoras ou mães. A existência e escolha da profissão de professor (a) não pode ser associada ao sexo ou anatomia corporal do homem ou mulher. Continua muito difícil distinguir sexo de gênero por que a construção da nossa identidade pessoal se constrói na nossa identidade sexual. Assim, categorias como “atividade” e “passividade” são percebidas como “masculinas” ou “femininas” quando na verdade, são atitudes que variam de acordo com a cultura e o momento histórico. O exercício da docência exige e abrange muito mais do que esta visão dicotomizada, simplista das relações interpessoais entre homens e mulheres, que foi construída na sociedade, no Ocidente.

A escola, diante dessas atitudes citadas acima, é sem dúvida, um espaço privilegiado para este exercício, pois é nele que se dá grande parte do processo de socialização de meninas e meninos. Como professores e professoras, atualmente, tem trabalhado neste espaço, seja para reificar todos estes estereótipos de gênero, seja para questioná-los e reinventá-los.

Apesar da feminização do magistério estar presente nos dias de hoje de maneira irrefutável, dando a impressão de algo fixo, nos caminhos desta investigação foi demonstrado um longo processo histórico desenvolvido que nunca existiu como um dado pronto acabado, mas articulando sempre no amplo contexto social (e com amplas possibilidades de mudanças).

Apesar de tantas lutas, injustiças e exploração nas condições de trabalho, a mulher ainda se constitui como maioria absoluta no magistério, o um dos poucos disponíveis que parece não precisar de justificação diante da dominação masculina (será mesmo dominação?) – embora os vários espaços sócio-institucionais existentes são marcadamente masculinos.

Não que a mulher não deva permanecer aí, mas torna-se necessária uma superação do discurso apoiado nas teorias psicológicas, biológicas, morais, religiosas, etc. que ajudaram a construir a figura, representação e imagem da professora primária. O discurso responsável pela construção do “lugar” no magistério precisa ser rediscutido – desta vez voltado para as dimensões históricas, sócio-econômicas e político-culturais ligadas ao processo de feminização. Afinal de contas, a construção das páginas da História é produto de homens e mulheres ... sempre inacabados; em constantes descobrimentos e redescobrimientos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSUNÇÃO, Maria Madalena de. Magistério primário e cotidiano escolar: coleção polêmicas do nosso tempo. Campinas, Autores Associados, 1996

BELOTTI, Elena Gianini. Educar para a submissão: o descondicionamento da mulher. Petrópolis, Vozes, 1981

CARVALHO, Marília Pinto de. No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo, Xamã, 1999

CATANI, Denice B. et alli. (orgs.). Docência, memória e gênero: estudos sobre formação. São Paulo, Escrituras, 1997

CERISARA, Ana Beatriz. Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional. São Paulo, Cortez, 2002

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente, classe social e relações de gênero: coleção magistério, formação e trabalho pedagógico. São Paulo, Papyrus, 1997

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, Vozes, 1997

NOVAES, Maria Eliana. Professora primária: mestra ou tia? São Paulo, Cortez, 1987

SAYÃO, Débora Thomé. Relações de gênero na creche: os homens no cuidado e educação das crianças pequenas. Caxambu, ANPED, 2003 (mimeo)