

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

QUEM É O PROFESSOR HOMEM
DOS ANOS INICIAIS?
Discursos, representações e
Relações de gênero

THOMAZ SPARTACUS MARTINS FONSECA

JUIZ DE FORA
2011

Dedico este trabalho ao meu pai e à minha mãe: Ana e Joaquim de forma a agradecer à vida, ao carinho e ao amor incondicionais dedicados a mim e, pelo apoio em todas as minhas decisões e caminhos trilhados

Fonseca, Thomaz Spartacus Martins.

Quem é o professor homem dos anos iniciais? Discursos, representações e relações de gênero / Thomaz Spartacus Martins Fonseca. – 2011.

141 f.

Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

1. Formação de professores. 2. Sexualidade. I. Título.

CDU 371.13/.14

*Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver do universo...
Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer,
Porque eu sou do tamanho do que vejo
E não do tamanho da minha altura.*

Alberto Caeiro

(Pessoa, 2006, p. 43)

RESUMO

Embasado nas reflexões de Michel Foucault, assumindo a perspectiva pós-estruturalista de forma a buscar mais questionamentos e apontamentos do que pretensas verdades, norteado pelos estudos sobre gênero, masculinidades, formação de professores, docência e identidades de autores como Guacira Lopes Louro, Stuart Hall, Tomaz Tadeu da Silva, Jorge Larrosa, Marília Pinto Carvalho, Elizabete Franco Cruz, Joan Scott, Sandra Corazza e Anderson Ferrari, entre outros; buscou-se conhecer quais os discursos e representações de gênero e masculinidade surgem na escola a partir da presença do professor homem dos anos iniciais, e de que forma estes discursos contribuem para sua subjetivação. A dissertação apresenta as análises empreendidas a partir das narrativas de dois professores homens dos anos iniciais, bem como de gestoras e professoras que atuam diretamente com estes professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O foco foram os discursos, as representações e as relações de gênero que se constituem quando há a presença de professores homens nos anos iniciais do Ensino Fundamental, segmento de domínio quase exclusivamente feminino. Acreditando que a linguagem é responsável, em parte, pela constituição dos sujeitos e que estes são subjetivados por ela, procura-se trazer à tona questões que problematizem estes discursos, representações e relações de gênero trazendo para debate campos como a formação de professores/as, o cuidar, a feminização do magistério, o poder disciplinar, as construções de identidades e das masculinidades.

Palavras-chave: Formação de professores – Relações de Gênero – Masculinidades – sexualidade

ABSTRACT

Based on reflections of Michel Foucault, assuming the perspective Post-structured in order to search more questions and notes the supposed truths and, guided by gender studies, masculinities, male and female teachers formation, instructorship and identities of authors such as Guacira Lopes Louro, Stuart Hall, Tomaz Tadeu Da Silva, Jorge Larrosa, Marília Pinto Carvalho, Elizabete Franco Cruz, Joan Scott, Sandra Corazza and Anderson Ferrari, among others; tried-knowing which the discursos and representations of gender and masculinity arise in the school from the presence of male teachers the initial years, and how these speeches contribute to their subjectivation. The dissertation presents analyzes undertaken from narratives Comings of two male teachers in the initial years, as well as managers and teachers who work directly with these teachers in the initial years of Fundamental Education. The focus were the speeches, the representations and gender relations that form when male teachers are present in the Initial Years of Basic Education, segment of domain almost exclusively feminine. Believing that the language is responsible, in part, for the constitution of individuals, and that these are influenced by it, demand-is bringing afloat Issues that make these speeches problematic, representations and gender relations bringing to debate areas such as the training of teachers, the care, the feminization of teaching, the disciplinary power, the constructions of identities and masculinities.

Key-words: training of teachers - Gender Relations – Masculinities - Sexuality.

AGRADECIMENTOS

Ao querido professor e orientador Anderson Ferrari pela acolhida de meu projeto e pela crença na minha capacidade: Muito obrigado!

À professora Luciana Pacheco Marques que muito me fez refletir sobre a formação de professores e Educação em suas aulas e que também concedeu importantes contribuições à esta pesquisa na banca de qualificação: *obrigado, Lu!*

À professora Constantina Xavier Filha que generosamente aceitou o convite para a banca de defesa: *obrigado, Tina!*

À querida professora Adriana Rocha Bruno, que aceitou prontamente o convite para a banca de defesa, e muito me faz refletir no grupo de estudo de Aprendizagem em Redes. *Obrigado, Dri!*

Aos meus irmãos Zé, Rita, Sônia, Chico, Margareth, Aninha, J. e Valéria pelo apoio durante toda a minha vida: amo vocês!

Aos amigos/irmãos que a vida me presenteou: Daniel Pungirum e Dêmili Fabiano,.

À querida amiga/companheira de estudos/mestrado/vida, Kelly da Silva pela companhia e interlocuções regadas a cervejinha e petiscos no final do dia (madrugada) após muito trabalho: *obrigado, linda!*

Às amigas do Grupo de estudo da sexta-feira a noite e que me impulsionaram para este mestrado: Cristina Hill, Natésia Reis e Elimar Pimentel.

À querida amiga e incentivadora Marilda Predosa que me apresentou ao “universo foucaultiano”: MUITO OBRIGADO!

Ao querido amigo, incentivador e interlocutor Roney Polato de Castro pela amizade e apoio constante.

À querida amiga e companheira de mestrado Ana Paula Pontes de Castro

À Secretaria de Educação que concedeu a licença para a realização deste estudo.

Às gestoras e professoras que participaram da pesquisa: muito obrigado pela confiança e pelas portas abertas!

Por fim, um agradecimento muito especial e repleto de todo o meu carinho, admiração e respeito, aos professores J. e G., que “abriram” as portas de suas salas de aula e suas vidas para esta pesquisa. A generosidade e a confiança de vocês tornou possível este trabalho: MUITO OBRIGADO!

Obrigado a todos, que Deus lhes conceda infinitas graças!

SUMÁRIO

CAMINHOS PARA A SENSIBILIZAÇÃO: RUMO À EXPERIÊNCIA.....	9
I – <i>Então é igual a amor. Aquilo vai crescendo dentro de você!</i> DA FORMAÇÃO À DOCÊNCIA: personagens/sujeitos e construções.....	29
1 – <i>Ai, decidi fazer Magistério: Dois homens em meio ao processo de construção de se tornarem professores homens.....</i>	30
1.1 – <i>Procuro sempre sentar com as pernas em baixo da mesa: A escola, a formação e as questões da modernidade e da pós-modernidade.....</i>	44
1.2 – <i>A relação foi se estreitando, a família confiava em mim: Do poder pastoral à disciplina, da formação ao cuidado.....</i>	52
1.3 – <i>Mas com o passar do tempo, fui cativando, gostaram muito do trabalho: Estranhamento, preconceito e homossexualidades.....</i>	57
1.4 – <i>Ele é muito carinhoso, dedicado com as crianças: Cuidar, feminização, magistério.....</i>	68
1.4.1 – <i>Eu vejo que tem muita menina que tem um carinho por ele, uma coisa de pai: O cuidar.....</i>	68
1.4.2 – <i>O homem está tomando o caminho dele na Educação: Feminização..</i>	76
1.4.3 – <i>Então, eu gosto do cheiro da escola: Magistério.....</i>	80
II.– <i>“Ah este cara não vai dar conta”, “profissão de mulher isso”, “ele não tem competência”, “homem não tem paciência” : COMO SE APRENDE A SER HOMEM – a construção das masculinidades, das identidades e a educação.</i>	85
1 – <i>Minha mãe nunca falou comigo, mas ela sempre achou que eu era homossexual. Quando eu resolvi ser padre, creio que a coisa na cabeça dela se configurou: A construção das masculinidades.....</i>	87
2 – <i>Meu marido não pode nem sonhar que eu estou trabalhando com um homem. Se ele souber me trucidar: Gênero e poder; conceitos e relações.....</i>	101
3 – <i>Acho até que impõe mais respeito, um professor homem: A construção das identidades dos professores homens dos anos iniciais.....</i>	108
3.1 – <i>Então... É muito prazeroso ser educador: Identidade.....</i>	109
3.2 – <i>Em outras palavras, não pede não que eu dou: Identidade, poder e supremacia.....</i>	112
3.3 – <i>A gente briga, a gente grita e tudo mais. Mas daqui a pouquinho o aluno tá te abraçando, tá te beijando: Homens, escola e crianças- relações de poder?.....</i>	119
<i>O que me toca se transforma em experiência.....</i>	124
Referências.....	128
Anexos.....	136

CAMINHOS PARA A SENSIBILIZAÇÃO: RUMO À EXPERIÊNCIA.

*O meu olhar é nítido como um girassol.
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando olhando para trás...
É o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do Mundo...*

Alberto Caeiro (PESSOA, 2009, p. 34)

A simplicidade das palavras de Alberto Caeiro, heterônimo de Fernando Pessoa, considerado, por seu criador, o mestre dos outros heterônimos, remete-nos ao encantamento de nascer, de renascer das próprias palavras como uma criança que descobre o mundo a cada olhar e a cada descoberta, ou como um poeta que (re)constrói sua vida a cada palavra escrita e eternizada pela sua obra.

Redescobrir minha própria história como professor homem dos anos iniciais através desta pesquisa, foi gratificante, assim como o foi também conhecer os professores, as gestoras e as professoras que têm voz neste trabalho. Pude recordar minha própria existência e as minhas construções identitárias que me trouxeram para mais perto de mim e de minha história. Acredito que este trabalho traz muito de mim e diz muito de minha vida/experiência e da forma como venho me constituindo como pessoa, especialmente enquanto professor homem dos anos iniciais.

Segundo Luiz Paulo Moita Lopes (2002, p. 57), “talvez o mais intrigante para entender a vida humana seja compreender como nos tornamos as pessoas que somos”. Desta forma, conhecer as construções identitárias pelas quais passam os

professores homens, dos anos iniciais, torna-se mais que uma experiência, tornou-se um prazer, um mistério que não almejava desvendar; uma pergunta que não esperava (e não espero) responder. Conhecer os percursos da formação tanto profissional quanto humanas destes professores, constituiu-se (e constitui-se) em uma alegria, em uma satisfação, pois tive o prazer de me (re)conhecer através de suas narrativas.

No processo social das identidades sociais, mediado pelo discurso, as narrativas, como formas de organizar o discurso através das quais agimos no mundo social, tem sido entendidas como desempenhando um papel central do modo como aprendemos a construir nossas identidades na vida social. Ou seja, as narrativas são instrumentos que usamos para fazer sentido do mundo a nossa volta ouvirmos histórias tem um papel crucial na construção de nossas vidas e nas vidas dos outros (Sarup, 1996), já que as histórias sobre mim mesmo são igualmente como vejo os outros (Carrithens 1998). Como Bruner (1987, p. 15), neste mesmo sentido, afirma, “nos tornamos autobiografias narrativas pelas quais contamos nossas vidas” ou ainda, com Linde (1989, p. 1) “a biografia é usada para criar [um] sentido interno de si mesmo, e como um dos mais importantes recursos que usamos para transmitir e negociar este si-mesmo com os outros”. (MOITA LOPES, 2002, p. 64)

Compreendendo que as narrativas “são instrumentos que usamos para fazer sentido do mundo” (Ibdi.), como nos ensina o autor; permeio a minha vida com as de J. e G.¹, que são os professores homens dos anos iniciais dos quais diz este estudo. Entreteço, também, a vida dos cerca de pouco mais de 10 professores homens dos anos iniciais (concurados) que no ano de 2010 atuavam nas turmas deste segmento da Educação, no município de Juiz de Fora (Minas Gerais), em meio há quase 2 mil mulheres.

Como afirma Moita Lopes, as histórias sobre mim, dizem muito dos outros também. Parafrazeando-o creio poder sugerir que as histórias de G. e J. dizem muito de mim, Thomaz, e também de outros homens que se somam a nós neste ofício, aumentando o número² de professores homens nos anos iniciais, portanto,

¹ J. e G. são os professores homens sujeitos desta pesquisa. Oportunamente os dois serão apresentados.

² A prefeitura de Juiz de Fora, anualmente, abre um cadastro para contratação de professores. No ano de 2010 foram cerca de 25 os homens que se inscreveram para a classe de PRA (professor dos anos iniciais 1º ao 5º ano e EJA fase I a V); já para o exercício em 2011 foram cerca de 32 os inscritos. Ressalto que estes dados foram recolhidos na lista final disponível na página da Prefeitura, Quem é o Professor Homem dos Anos Iniciais? Discursos, representações e relações de gênero.

conferindo sentido e experiências para nossas vidas.

Ao decidir por dedicar-me a educação, decidi também por assumir uma postura em busca de minimizar as desigualdades e preconceitos e a negar toda e qualquer discriminação, segregação ou atitude incoerente com a liberdade humana.

A ideia de ser professor sempre fez parte de minha vida. Até tentei outra carreira, a de Técnico em Edificações, mas abandonei o curso, que equivalia ao ensino médio, para ingressar no curso de Magistério. Desde o primeiro minuto nesse curso, minha escolha causou estranhamento nas demais cursistas e, também, em algumas professoras; porém, após a minha “aparição”, mais quatro rapazes se juntaram à nossa turma. Ainda no primeiro mês de aula, fomos os cinco estudantes homens hostilizados por uma professora e algumas alunas que diziam que nossa presença “masculina” não condizia com o curso de Magistério. Em tom solene e autoritário, a professora alegou que deveríamos nos transferir para o “científico”, alegando que nossas vagas neste curso já estavam garantidas pela direção a pedido dela, se assim procedêssemos. Resolvi continuar e enfrentar esta e outras situações que aparecessem. Ao optar por este enfrentamento, já imaginava que poderia despertar raiva, estranhamentos ou preconceito e estava (contínuo) realmente disposto a isso. Simplesmente na minha cabeça não havia lugar para outra coisa a não ser tornar-me professor e aquele curso era o caminho para esta realização.

Já formado, iniciei o Curso de Ciências Sociais, na Universidade Federal de Juiz de Fora, e na licenciatura em Estudos Sociais (Geografia e História), no Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora. Neste mesmo tempo prestei concurso, fui efetivado em Simão Pereira, cidade 32 quilômetros distante de Juiz de Fora e, por incompatibilidade de horários, abandonei os cursos. Porém, tempos depois, me formei em Licenciatura em Educação Básica – Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pela Universidade Federal de Ouro Preto, na modalidade a distância. Curso este que foi oferecido aos professores das cidades na Zona da Mata mineira com polo em Maripá de Minas. Neste curso pude observar melhor as relações de gênero causadas pela presença de professores homens nos anos iniciais, com mais intensidade, especialmente em se tratando das demais educadoras deste segmento.

na internet, e foram obtidos através de uma pesquisa que levava em conta o nome do inscrito. Portanto, podem ter ficado fora deste levantamento indivíduos com nomes próprios comuns aos dois gêneros.

Quem é o Professor Homem dos Anos Iniciais? Discursos, representações e relações de gênero.
Thomaz Spartacus Martins Fonseca – PPGE UFJF

O curso propiciou uma boa vivência com professores e professoras de outras cidades (cerca de 20 municípios) do entorno de Juiz de Fora. Pude comprovar que somos poucos os professores que se ocupam de crianças em nossa região (eram aproximadamente 550 alunas e apenas oito homens). Durante o curso, nossa existência como homens, muitas vezes, superou ou suprimiu a nossa existência (identidade) como alunos. Mais que alunos, precisávamos provar que éramos bons alunos. E essa característica se repete na escola, necessitando provar em cada escola na qual chego que sou bom professor e que ter identidade e corpo masculinos não interfere no trabalho que desenvolvo ou posso desenvolver como profissional. Na maioria das vezes, quando chegamos a uma escola, nós, os professores homens dos anos iniciais, recebemos a turma “mais difícil”, ou com mais problemas de disciplina, e ouvimos sempre como argumento que “estes alunos precisam é de pulso, de “UM PROFESSOR”, “DE UMA FIGURA MASCULINA”.

Foi em Simão Pereira que tive a “minha” primeira turma dos anos iniciais, pois, até então, só havia trabalhado como substituto em turmas de 5^a a 8^a³ séries, com Geografia, disciplina na qual estava me habilitando. Na verdade, eram duas turmas e eu deveria trabalhar com Português, História e Geografia, enquanto outra professora trabalhava com Matemática e Ciências. Apesar de ser uma cidade pequena, com cerca de 3.000 habitantes, a minha presença masculina não foi estranhada; pelo contrário, as demais professoras me acolheram com carinho e dedicação, mais pelo fato de ser iniciante no segmento, do que pelo fato de ser professor homem de 1^a a 4^a série. E os alunos das outras turmas diziam que queriam muito estar na 4^a série para que eu fosse o “seu” professor.

Já em 2004, concursado em Juiz de Fora, e ainda atuando em Simão Pereira, fui trabalhar numa escola por onde já haviam passado outros dois professores homens, no segmento de 1^a a 4^a série. Já nesta escola surgiu a estranheza pela presença de minha figura – masculina – por parte das demais professoras, num segmento de predominância feminina. E, como aconteceu em Simão Pereira, os alunos queriam, de toda forma, estar na “minha sala” e serem “meus alunos”.

³ Adoto para os fatos anteriores a 2006 os termos 1^a a 4^a série e 5^a a 8^a série, porque, até esta data não havia a obrigatoriedade do Ensino Fundamental de nove anos, que determinou a organização deste em anos, correspondendo aos cinco primeiros como os anos iniciais e aos quatro últimos anos como sendo os anos finais do Ensino Fundamental. Salvo quando for uma referência e a mesma utilizar a nomenclatura anterior.

Em julho de 2005, a revista Nova Escola, da Editora Abril, apresentou uma reportagem intitulada “*O papel positivo do homem na educação das crianças*”, na qual eu e outros professores relatávamos como era nosso trabalho. A revista concluiu que temos tanta capacidade quanto as demais professoras, além de conseguir “brincar e impor limites na dose e hora certas”. A revista ainda informa que nos anos iniciais, representamos 16,5% do total de professores no país. Através desta reportagem, tive contato, por correspondência (carta e e-mail), com outros professores que compartilharam comigo a angústia de, a todo tempo, termos que provar (e conseguir) a nossa capacidade num segmento que, historicamente e discursivamente, pertence às mulheres.

Durante estes anos, desde o início de minha formação, surgiram questionamentos que necessitam de embasamento teórico no campo da educação e das relações de gênero, especialmente quando percebo que surge uma classe, a de professores homens dos anos iniciais, dentro de outra classe, a das professoras dos anos iniciais, que opta por enfrentar e impor sua presença num segmento ao qual, discursivamente, estatisticamente, culturalmente e historicamente, estes homens não pertencem.

Ao terminar a graduação, tinha certeza de que não queria parar minha formação por ali. Desejava mais (e desejo ainda!).

Em agosto de 2006, durante o IX Rainbow Fest⁴, participei do 7º Seminário Homossexualidade e Escola, que foi coordenado pelo Professor Anderson Ferrari. Neste seminário, tive o primeiro contato com os temas que relacionavam gênero, educação e escola. Também durante este seminário, uma querida amiga e um grande amigo que haviam sido orientados pelo professor Anderson, durante a pós-graduação, me apresentaram um pouco mais sobre os estudos de gênero e também ao trabalho do filósofo francês Michel Foucault. Ainda em 2006, e “contaminado” por esta primeira aproximação, ingressei na pós-graduação Lato sensu em Docência do Ensino Superior.

Em 2007, foi oferecido pelo MGM, também coordenado pelo professor Anderson Ferrari, o II Curso Lidando com as Homossexualidades. Neste curso, pude

⁴O Rainbow Fest é um evento anual organizado pelo MGM (Movimento Gay de Minas), que se dedica a discutir questões que envolvem a construção das homossexualidades, tendo um momento específico na programação para a articulação da Educação com essas construções.

conhecer um pouco mais das questões de gênero e sexualidade que se apresentam na escola e, ao mesmo tempo, foi surgindo a vontade de compreender e embasar as relações de gênero que eu vivenciava cotidianamente como professor homem dos anos iniciais.

A partir deste arcabouço inicial, desenvolvi uma monografia para o final da pós-graduação intitulada: “*O professor e a escola frente à construção da sexualidade na infância*”. Tenho consciência de que o “produto final” não foi dos melhores, porém, como quem tenta consegue e quem estuda aprende, resolvi, por intermédio dos mesmos amigos que me incentivaram anteriormente, Roney (que estava terminando o mestrado orientado pelo prof. Anderson), e Marilda, da qual me tornei companheiro de estudos, inicialmente em um grupo de estudos e depois no mestrado, tentar a aprovação no processo seletivo do mestrado para ser orientado pelo professor Anderson.

Durante o processo de elaboração do anteprojeto exigido para participar da seleção para o Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora – entidade na qual o orientador que eu havia escolhido desenvolve seu trabalho com as questões de gênero, campo que eu realmente queria estudar – as minhas experiências como educador de crianças continuavam na minha mente, inquietando-me, apontando-me o caminho para meus futuros estudos. E foi, justamente, em um dos encontros do grupo de estudos que surgiu a idéia de investigar “**Quais os discursos que circulam ou são formados na escola, acerca da presença do professor homem nos anos iniciais do Ensino Fundamental**”. De forma a compreender como estes educadores são alvo destes discursos, quais são estes discursos, e como eles contribuem para a formação deste sujeito. Interessava-me, em especial, os discursos das professoras que trabalham diretamente com este professor, ou seja, que dividem com ele o mesmo segmento: os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Aprovado no Mestrado, parti para os estudos, orientado pelo prof. Anderson, porém, no exame de qualificação, a banca sugeriu que fosse inserida na pesquisa a fala do próprio professor, sugestão que foi prontamente atendida e abraçada. Lancei-me, então, a repensar a dinâmica da pesquisa e inseri, por sugestão do prof. Anderson, a fala da direção das escolas nas quais os professores trabalham. Dessa forma, as gestoras das escolas aparecem, neste trabalho, como a voz da

comunidade escolar, já que é no interior de seus gabinetes que acontece o contato direto com a mesma.

De posse de um novo quadro, de um outro enfoque a dar à pesquisa, alterei, também, a questão a ser investigada, que, assim, passou a ser **“Quais os discursos e representações de gênero e masculinidade que surgem na escola a partir da presença do professor homem dos anos iniciais, e de que forma estes discursos contribuem para sua subjetivação”**.

Ao promover um estado da arte sobre as pesquisas realizadas acerca do tema, pude comprovar que poucas pesquisas foram desenvolvidas, bem como poucos artigos foram publicados nesta mesma direção. Em busca, no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), as palavras-chave “homens, anos iniciais” retornou com 412 teses e dissertações, porém poucas possuíam relação com minha pesquisa.

A maioria dos trabalhos concentrava-se na área da saúde, especialmente nos anos iniciais da Síndrome da Imuno Deficiência Adquirida (AIDS), ou do tratamento inicial para a doença. Desta forma, refinei a pesquisa, direcionando-a mais especificamente para o campo educacional, com as palavras-chave “homens, professor, 1ª a 4ª série”, a pesquisa retornou sem resultados. Ao utilizar a busca “professor, 1ª a 4ª séries”, obtive um resultado que também não atendia às minhas expectativas. Quando lancei a busca “masculinidade, docência”, obtive 41 resultados, sendo 14 relevantes ao tema, ou seja, tratavam de relações de gênero, identidade de professores homens dos anos iniciais (ou 1ª a 4ª série), masculinidades e docência.

Entre os trabalhos que dialogam com o presente estudo destaquei alguns, como a tese de doutorado de Déborah Tomé Sayão (2005), intitulada “Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo a partir de professores na creche”. A pesquisadora buscou compreender como os homens se constituem como docentes na educação das crianças de zero a seis anos, entendendo que as relações de gênero são uma construção social, apresentando as trajetórias profissionais e narrativas dos professores atuantes e daqueles que desistiram da docência discutindo outros elementos que permitiram problematizar o trabalho docente na Educação infantil, dentre eles o corpo, a sexualidade, a brincadeira e o movimento. A pesquisadora ressalta que a pesquisa possibilitou compreender que o

trabalho docente na educação das crianças de zero a seis anos está permeado por questões que envolvem as masculinidades e as feminilidades. Ademais, verificou-se que a concepção de profissão feminina precisa ser repensada porque qualquer noção sobre as mulheres implica necessariamente suas relações com os homens; afirmando que na creche, é possível desenvolver ações que contribuam para superar muitos binarismos como público e privado, masculino e feminino, corpo e mente, entre outros.

Também Eronilda Maria Gois de Carvalho (2007), em sua tese de doutorado, apresentou as relações de cuidado, trabalho docente e gênero, concluindo que as práticas de cuidado exercidas com crianças pequenas promovem um excessivo desgaste físico, emocional e mental e enfatiza que são questões prementes da Educação Infantil, aceitar e conviver com as diferenças, sem tornar o sistema dispersivo ou excludente, além de compreender e conceber o espaço educativo como lugar do envolvimento da discussão e da formação dos profissionais que nele atuam.

Ainda no doutorado, José Luiz Ferreira (2008) apontou seus estudos para a escola rural. O trabalho teve como ponto de origem as experiências dos homens professores que ensinam crianças nas escolas rurais do município de Coxixola. O objetivo foi verificar se e como a inserção desses professores num campo feminizado (magistério infantil) produz novos significados para o magistério e o ensino infantil. Apoiando-se em depoimentos de outros sujeitos com os quais os professores interagem no campo profissional: professoras, alunos e alunas, merendeiras e equipe da Secretaria da Educação, na perspectiva de compreender as experiências a partir dos próprios professores e dos seus pares, o pesquisador afirma que as histórias de vida são vistas a partir da trajetória que os sujeitos traçaram desde a infância, destacando-se a construção da carreira docente e as experiências com crianças em sala de aula. A tese conclui que as experiências dos professores do município de Coxixola são marcadas por um processo de descontinuidade-continuidade da ordem de gênero, entendendo a descontinuidade a partir da presença física dos homens no magistério infantil e a continuidade como a manutenção de características da prática docente associadas à masculinidade tradicional heterossexual.

Na busca pelas dissertações de mestrado, encontrei alguns resultados relevantes, como o estudo de Frederico Assis Cardoso (2009) que, em sua dissertação intitulada “A identidade de professores homens na docência com crianças: homens fora de lugar?”, investigou o processo de construção e reconstrução da identidade de professores homens que trabalham na docência com crianças. Seu foco foram os professores homens no segmento do 1º ciclo de formação (crianças de seis, sete e oito anos de idade) da rede municipal de ensino de Belo Horizonte (MG). Utilizando conceitos próprios do campo teórico dos estudos culturais, tais como identidade, diferença, representação e práticas de significação, a dissertação procurou compreender e problematizar os significados do gênero na escola. Cardoso concluiu que, embora construíssem sua identidade de professores homens em processos contínuos de resistência e acomodação às normas culturalmente construídas sobre homens e mulheres, os professores não identificaram o magistério como uma profissão feminina.

Por outro lado, a dissertação de Jânio Jorge Vieira de Abreu (2003) apresenta que a dificuldade de inserção do homem no ensino de crianças deve-se a uma criação inteiramente social e cultural de valores que constroem modelos femininos e masculinos a partir das diferenças sexuais. O pesquisador afirma que são as concepções e saberes do senso comum que refletem posturas e práticas pedagógicas preconceituosas em relação ao homem, mulher, escola, profissão docente, e que estas representações são construídas na interação entre o indivíduo e a sociedade nas relações sociais.

Já Milton Müller Rodrigues (1998) aponta que o fato de as mulheres comandarem a maioria das salas de aula do Ensino Fundamental resultou em sua pesquisa que procurou compreender as relações entre docência e gênero masculino. Para tanto, pesquisou quatro professores que trabalhavam no Ensino Fundamental através de um estudo de caso. O pesquisador concluiu que, mesmo sendo reduzido o número de homens no Ensino Fundamental, torna-se importante o estudo da dimensão do gênero masculino na prática docente. Milton observou as experiências pessoais e profissionais desses sujeitos, as considerações dos alunos e das alunas, bem como as suas próprias, procurando detalhar e esmiuçar as construções a respeito do gênero masculino, neste universo feminino.

O trabalho de Tatiana do Socorro Pacheco Charone (2009), intitulado “Significados e sentidos dos discursos de um grupo de crianças da 3ª série do ensino fundamental sobre a profissão e os gêneros na docência”, investigou os significados e sentidos dos discursos de um grupo de crianças da 3ª série do Ensino Fundamental sobre a profissão e os gêneros na docência, buscando analisar, por meio dos discursos das crianças, os desdobramentos das questões de gênero no trabalho docente e no magistério. A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública municipal de Ananindeua - Pará, com professores de 1ª a 4ª séries, contando com 19 professoras e 08 professores. A autora esclarece que os discursos das crianças demonstram muitas continuidades e também rupturas com os papéis que foram construídos historicamente para homens e mulheres, demonstrando que o principal sentido da docência feminina, para as crianças, está na atenção e paciência e da docência masculina está na autoridade.

Já no site da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPED), realizei este “pente fino” nos GTs de Formação de Professores, de Gênero, Sexualidade e Educação. No GT de Formação de Professores, entre a 23ª e a 32ª Reunião Anual. Um dado interessante é que, neste GT, encontrei trabalhos que buscavam, de várias formas, analisar questões de formação e atuação docente de professoras alfabetizadoras, ou das normalistas em formação, sem em nenhum momento definirem que pode haver professores alfabetizadores ou normalistas homens. No GT de Gênero, Sexualidade e Educação (GT 23), a busca se deu entre a 27ª, quando foi criado o GT, e a 32ª Reunião Anual; terminei por encontrar somente um trabalho apresentado na 30ª reunião anual que debate o tema e na qual foi apresentado um texto de autoria de Frederico Assis Cardoso (2008), que consistia em um resumo da sua dissertação de mestrado já citada nos parágrafos anteriores.

Percebo, após estas buscas, a necessidade de levantar questões e provocar debates sobre a presença de professores homens⁵ dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mais especificamente do professor referência, ou seja, aquele que trabalha diretamente com os alunos, não considerando, no interior desta pesquisa,

⁵ No decorrer deste texto trabalharei com a expressão “professor homem dos anos iniciais” quando me referir ao indivíduo masculino que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Quando me referir ao indivíduo feminino, que atua neste mesmo campo, a expressão será “professoras”.

por exemplo, o professor de Artes, Educação Física, Informática ou outro trabalho “extraclasse”, de forma a focar no professor que direcionou sua formação e atua com crianças em sala de aula.

Percebendo que este tema foi pouco trabalhado, creio que este ineditismo será proveitoso esperando que esta pesquisa possa ser o início de uma série de investigações e de abertura de novas questões sobre o tema. Não espero ou busco encontrar a verdade sobre o assunto. Assumo a perspectiva pós-estruturalista, embasando nas contribuições do filósofo Michel Foucault e dos estudos foucaultianos, de forma a propor novos questionamentos, sem, em nenhum momento, preocupar-me em encontrar verdades ou teorizações que possam encerrar a discussão.

Lanço-me, nestes estudos, embalado pelas palavras Alberto Caeiro, olhando para os lados e às vezes para trás, buscando nas coisas que vi aquilo que nunca havia visto antes. E, assumindo seus versos, espero falar da nossa escolha. Nós, os professores homens dos anos iniciais, que optamos por caminhos diferentes dos comumente traçados para os indivíduos de nosso gênero, enveredando-nos na contramão das expectativas profissionais. Nós, que dedicamos nosso talento e trabalho à educação das crianças e que optamos por seguir nossos próprios passos a seguir um caminho confortável e pré-determinado para os indivíduos masculinos.

Desta forma, como respondi àquela professora do Magistério que, ao propor que eu abandonasse meu caminho, acabou por me conferir mais forças para seguir adiante, lutando por aquilo que eu acredito – uma educação de qualidade que auxilie os indivíduos em seus processos subjetivos, respeitando as características dos sujeitos e minimize as os preconceitos, negando toda e qualquer discriminação, segregação ou atitude incoerente com a liberdade humana: não abandonarei meus ideais, vou seguir o meu caminho, esta é a minha escolha de vida. E a cada dia eu tenho mais orgulho em estar neste caminho, por poder ultrapassar as fronteiras das relações de gênero e provar a importância de assumir as minhas escolhas e de definir meus próprios passos!

Ao buscar os discursos que oferecem pistas para saber quem é o professor homem dos anos iniciais, o fiz no intuito de conhecê-los e nunca na direção de descobrir a resposta para a pergunta título deste trabalho. Segundo a professora Guacira Lopes Louro (2004), conhecer é pesquisar e escrever e o prazer do contato,

da pesquisa, da descoberta, do conhecimento, do olhar para trás e ver o que ainda não tinha visto, extingue qualquer possível pretensão de busca por respostas ou verdades.

A escolha pelos caminhos pós-estruturalistas se deu pelas possibilidades que essas trilhas proporcionam. Podendo seguir o caminho e olhar para os lados, e para trás, sem o medo da dúvida, das contradições, e seguir rumo ao encontro com as pluralidades, admitindo que pesquisar nas veredas pós-estruturalistas e

admitir a incerteza e a dúvida supõe poucas (raras) afirmativas categóricas ou indiscutíveis e o uso frequente de formulações mais abertas. Para muitos, um texto com tais características pode parecer incompleto, inconcluso. Talvez alguns até suponham que o autor ou autora seja um pouco inseguro/a. No entanto, seria razoável pensar que este tipo de escrita também pode, mais do que outras, sugerir transposições e expansões. O leitor ou leitora são “chamados” mais fortemente a intervir ou tomar posição e a leitura talvez se transforme, assim, num processo mais provocativo e instigante. Empreender tal escolha teórica implica lidar com contradições, sim, mas implica deixar de lado a lógica dialética, que supõe a síntese e a superação da contradição. Frequentemente, empregamos um raciocínio do tipo *ou isso ou aquilo*. Estudiosos e estudiosas pós-modernos sugerem a produtividade de se pensar de um outro modo, na base do *e/e*, ou seja, admitindo que algo pode ser, ao mesmo tempo, *isso e aquilo*. Já se advinha por este comentário que apostamos na possibilidade de questionar o pensamento binário e oposicional com o qual estamos acostumados a lidar e nos lançamos para experimentar a pluralidade. (LOURO, 2004, p.2)

Busco, inspirado nestas palavras, compreender como os discursos que circulam na escola, (trans)formam o sujeito professor-homem dos anos iniciais. Minha procura não era somente pelo porquê deste homem buscar e estar neste lugar, ela ia (vai) mais além. Caminha no sentido de compreender como, através do discurso, este profissional é formado e como ele se forma.

Segundo Louro (2004, p.3), a linguagem institui aquilo que se fala, “Na perspectiva que privilegiamos, não se trata de dizer, simplesmente, que a linguagem que usamos reflete nosso modo de conhecer, e, sim de admitir que ela faz muito mais do que isso, que ela institui um jeito de conhecer”. Dessa forma, ao inserir esta pesquisa na perspectiva pós-estruturalista, busco mais do que respostas ou mesmo questionamentos. Procuro, ao analisar a presença de homens em um território que

culturalmente e historicamente não lhe pertencem ou que a este os homens não pertençam, numa mão múltipla de construção de identidades, masculinidades e de relações de gênero; demonstrar como os discursos que circulam na escola formam outros discursos que se instalam, se fixam e, por consequência, acabam formando o sujeito. Pois, como explicita Louro (2004), “ter sempre em mente que a forma como se escreve (ou se fala) está articulada, inteiramente, à forma como se pensa e se conhece”. Neste mesmo sentido, Fischer (2002) esclarece que na concepção foucaultiana de discurso este é “uma prática que forma os objetos de que fala”.

Se escrever ou falar é formalizar o que se conhece ou se pensa, a questão que apresento – **“Quais os discursos e representações de gênero e masculinidade que surgem na escola a partir da presença do professor homem dos anos iniciais, e de que forma estes discursos contribuem para sua subjetivação”**– surge como suporte para análise de como estes discursos dizem quem é, e como se forma a figura do professor homem dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A proposta de trabalho explicitada na questão de estudo foi a de analisar os discursos produzidos por e acerca do professor homem dos anos iniciais do Ensino Fundamental pelas professoras que atuam na escola diretamente com ele, pelo próprio professor e pelas gestoras das escolas onde atuam, de forma a buscar pistas que detonem as relações de gênero contidas nestes discursos.

Nestas perspectivas pós estruturalistas – constituintes da chamada “virada lingüística” da cultura – a linguagem, o discurso e as formas de atribuição de significado assumem a centralidade. Nesse quadro de referências, os conceitos (modificados) de representação e de poder, de identidade e de diferença tornam-se fundamentais. (Ibd., p. 231)

Na perspectiva pós-estruturalista há a emergência e consolidação de possibilidades de pesquisa com campos antes considerados menores ou menos importantes, ou que nem mesmo eram considerados campos de pesquisa, como a etnia e os estudos negros, os estudos feministas, gays e lésbicos, que a partir do olhar desta corrente de pesquisa tornam-se verdadeiramente instigantes e produtivos. A esta emergência de novos campos de pesquisa e categorias de

análise denomina-se de “política de identidades”, na qual sujeitos negros, mulheres, as chamadas minorias sexuais, e vários grupos étnicos insurgem-se e requerem sua participação, “chamando para si o direito de se representar e de falar de si e por si” (LOURO, 2002, p. 231). Até o surgimento da vertente das teorias pós-críticas, estes grupos de gênero, sexuais, étnicos, raciais ou de classe não tinham voz. Eram representados pelo homem, branco, heterossexual, ocidental, que tomava a voz destes grupos, conferia-lhes valores e posturas nas quais estes não se reconheciam e que lhes conferia representações e efeitos de verdade. Relações de poder que instituem o poder de onde se fala, quem fala e de quem se fala.

Sandra Corazza (2002, p.123) deixa clara a natureza de uma pesquisa ao afirmar que “uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida”; e continua com outro alerta

primeiramente, nos estudos das teorizações pós-estruturalistas (ao menos, naquelas que venho realizando), não encontro nenhum critério que autorize alguém a selecionar esta ou aquela metodologia de pesquisa. Justo porque não é por tal ou qual método que se opta, e sim por uma prática de pesquisa que nos ‘toma’, no sentido de ser para nós significativa. (Ibd., p.124).

Ao inserir esta pesquisa na perspectiva pós-estruturalista, embasando-me nas ideias de Michel Foucault, vejo a necessidade de, como ensinou o filósofo, dar um passo para trás. Entendendo que dar um passo para trás é libertar-se de seu objeto e estabelecer com ele uma relação de reflexão e problematização (MARSHALL, 2008, p. 31), porém nunca de afastamento ou imparcialidade. Para José Gondra e Walter Kohan e José Gondra (2006), pesquisar numa perspectiva foucaultiana é lançar-se à experiência. A experiência, segundo os autores, é uma das palavras afins ao pensamento de Foucault. Ao buscar outras palavras que, em português, possam transmitir a ideia do que seja pesquisar nesta perspectiva, eles apontam ‘percurso’ como a mais próxima, e assinalam que

quando um percurso é feito sem muitas previsões, sem antecipar o lugar de destino, aberto ao que se possa encontrar no caminho, a viagem leva consigo contingências, riscos. A ousadia é perigosa. A experiência também. Foucault trabalhava dessa maneira, sem

antecipar o lugar de destino, no pensamento e na vida. (GONDRA e KOHAN, 2006, p. 21)

Desta forma acredito neste caminho, nesta busca que norteou minha pesquisa; procurei não prever destinos ou pontos de chegada, buscando em Meyer e Soares (2005) alternativas e possibilidades, já que

[...] Os desafios colocados para aqueles e aquelas que se propõem a fazer pesquisas em abordagens pós-estruturalistas envolvem, pois, essa disposição de operar com limites e dúvidas, com conflitos e divergências, e de resistir à tentação de formular sínteses conclusivas, de admitir a provisoriedade do saber e a co-existência de diversas verdades que operam e se articulam em campos de poder-saber; de aceitar que as verdades com as quais operamos são constituídas, social e culturalmente. (Ibd., p. 39-40).

[...] pesquisas pós-estruturalistas se organizam por movimentos e deslocamentos, ao invés de priorizarem os pontos de chegada, focalizam suas lentes nos processos e nas práticas, sempre múltiplas e conflitantes, que vão conformando os – e se conformando nos – próprios caminhos investigativos. (Ibd., p. 42).

Procurei, então, buscar os meus próprios caminhos, olhar para os lados (re)ver a novidade da vida. Experimentar diferentes caminhos e buscar na experiência o sentido. Este trabalho traz muito de minha própria experiência e de meu próprio caminho, e, também, das formas como (re)vejo as coisas. Portanto, as ideias e pensamentos que aqui apresento, podem, apropriando-me das palavras de Jorge Larrosa (2001), ser compreendidas como palavras.

As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso. (LAROSSA, 2002, p. 21)

A experiência de conhecer estes professores homens, suas vidas e suas histórias possibilitou-me reconhecer a mim mesmo em suas narrativas. Ao ouvir suas palavras, seus pensamentos, as formas como concebem e vivenciam a educação de crianças, entrei em contato com experiências, com visões e formas de trabalho diferentes. Conheci dois professores homens, conheci dois homens que vivem e pensam a Educação de formas distintas. Tive contato com experiências distintas e, por não ter o dom de dotar as palavras de poesia e beleza como Fernando Pessoa, Alberto Caeiro e seus outros heterônimos, acabei por recorrer a estes para poetizar este texto e dotá-lo de lirismo e singeleza. Recorri a Fernando Pessoa por este poeta ter vivido a experiência de ser vários outros homens e, de certa forma, reconhecer-se neles e eles se reconhecerem nele mesmo.

Mais do que conhecer G. e J. e (re)conhecer a mim próprio, vivi as experiências narradas junto a eles. Durante a escrita deste texto, estive acompanhado deles e de outros professores homens que se lançam ao trabalho com crianças nos anos iniciais. Ainda apropriando-me das palavras de Larrosa, penso não ter vivido novamente, não ter experimentado de novo, pois como nos ensina o autor

a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”.(LARROSA, 2002, p. 28)

A pretensão deste estudo é agregar-se a outros estudos e pesquisas que busquem problematizar e acompanhar outras possíveis discussões acerca da formação das relações de gênero, da constituição dos sujeitos, das masculinidades e da formação de professores e professoras.

Creio ser, neste momento, crucial revelar os caminhos pelos quais trilhei até chegar aqui. No início do ano letivo de 2010, dirigi-me à Secretaria de Educação de Juiz de Fora com o intuito de levantar onde se encontravam lotados os professores homens efetivos dos anos iniciais. Para meu espanto não havia na Secretaria tal dado, já que não existe um cadastro onde constem, separados por gênero, os

Quem é o Professor Homem dos Anos Iniciais? Discursos, representações e relações de gênero.

Thomaz Spartacus Martins Fonseca – PPGE UFJF

professores e professoras. Neste momento creio ser importante, também, configurar a rede municipal de ensino de Juiz de Fora através de alguns números⁶. São 103 escolas (urbanas e rurais) que atendem da Educação Infantil ao 9º ano, sendo que algumas ainda atendem também à Educação de Jovens e Adultos, do 1º ao 9º ano da Educação Básica e Ensino Médio; quase seis mil professores e professoras e mais de 45.000 alunos. É uma rede autônoma e independente, não sendo subordinada a Superintendência ou Delegacia de Ensino estadual⁷.

Não sendo possível encontrar com tanta facilidade e com exatidão os professores homens dos anos iniciais, aceitei a sugestão da servidora responsável pela lotação dos/das profissionais de tentar contato com as escolas por e-mail, já que grande parte da correspondência entre a Secretaria e as escolas era feita por tal meio. Enviei então, por e-mail, o formulário com a pesquisa⁸. Das 103 escolas, somente 13 responderam, sendo que somente em uma havia um professor efetivo em regência de uma turma do 3º ano. Outra escola respondeu que havia um professor contratado atuando no 4º ano e uma terceira escola revelou a existência de um professor homem atuando na Educação Infantil, mais precisamente no 1º período.

Através de contatos com outros professores e outras professoras, localizei mais sete professores efetivos, porém, um estava cedido à Secretaria de Educação, um ao projeto de teatro da escola, um a outra instância da Secretaria, no trabalho com alunos surdos, e outro (eu) estava licenciado para o mestrado. Entrei em contato, então, com os três outros professores: um que a escola havia respondido ao e-mail (G.), outro que não aceitou participar da pesquisa alegando motivos pessoais e o terceiro (J.) que também aceitou, assim como G., prontamente a participar do trabalho.

Optei pelas entrevistas⁹ abertas e semiestruturadas –que ocorreram nas escolas nas quais os professores atuam, e pela observação das aulas dos professores, para conhecer o relacionamento destes com seus alunos e alunas, além de “conversas de corredor” com os professores. Também foram entrevistadas,

⁶ Dados do ano de 2011 fornecidos pelo Departamento de Ações Pedagógicas da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (MG).

⁷ Dados fornecidos pelo Departamento de Ações Pedagógicas da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (MG).

⁸ Anexo 1.

⁹ Anexos 2, 3 e 4.

Quem é o Professor Homem dos Anos Iniciais? Discursos, representações e relações de gênero.

Thomaz Spartacus Martins Fonseca – PPGE UFJF

as gestoras das escolas e duas professoras que trabalham diretamente com estes profissionais na mesma escola e na mesma etapa/ano, objetivando conhecer os discursos que cercam a presença destes professores homens na escola.

Os professores, as professoras e as gestoras entrevistadas neste estudo serão identificados por iniciais bem como as escolas em que atuam. Já as gestoras das escolas serão identificadas pela palavra “gestora” seguida da sigla da escola em que atua.

O professor G. trabalha na Escola Municipal EMHJS, que fica em um bairro da Zona Norte da cidade dotado de boa infraestrutura contando com comércio variado. A clientela é oriunda do próprio bairro e de bairros do entorno. O bairro sede da escola é considerado, pelos e pelas profissionais da escola como um bairro de classe média. A escola é muito bem estruturada contando com salas de aula amplas, pátios abertos e fechados, biblioteca, sala de vídeo, sala de informática e grandes salas nas quais funcionam a secretaria, a sala da direção e de professores/professoras, além de refeitório, cozinha e almoxarifado. A escola atende da Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental e Médio, no noturno) e cerca de 80 profissionais atuam na escola

Já o professor J. trabalha na Escola Municipal CAIC R. P., que neste estudo chamarei somente de CAIC por ser assim tratada pela comunidade escolar. A escola está localizada também na Zona Norte da cidade em um bairro inicialmente projetado para ser um mini-distrito industrial, dotado de casas populares que se destinavam a atender os/as trabalhadores/as das empresas presentes no entorno. Porém, com o passar do tempo, o bairro cresceu e compõe-se, também, de áreas de invasão de famílias desabrigadas e/ou sem teto. A escola conta com mais de 100 profissionais em dois prédios. O primeiro e mais antigo abriga as oficinas e cursos dedicados aos alunos e alunas no contra-turno e também à comunidade. O outro prédio comporta as salas de aula, biblioteca, sala de informática, cozinha, refeitório e almoxarifados, além de secretaria, sala da direção, da coordenação e de professores/professoras. A comunidade é configurada pelos e pelas profissionais da escola como uma comunidade bastante carente.

No desenvolvimento deste trabalho, apresento, inicialmente, concepções acerca da formação de professoras/es, buscando problematizar as relações que ocorrem, especialmente, nos campos do gênero e da sexualidade quando um

indivíduo masculino busca a formação inicial para o trabalho nos anos iniciais do Ensino Fundamental, procurando relações entre a escola moderna, a pós-modernidade, a formação e o trabalho docente. Partindo da Resolução Nº 1, do Conselho Nacional de Educação, problematizo a formação de profissionais para atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, enfocando especialmente nos atos de cuidar que devem, segundo a resolução, perpassar o trabalho com esta etapa da Educação. Busco problematizar este cuidar numa relação com origens no poder pastoral e no poder disciplinar para, em seguida, questionar os estranhamentos que a presença do corpo masculino neste segmento da Educação traz. Ao problematizar os efeitos deste estranhamento, busco debater a confusão entre gênero e sexualidade que se forma em nossa sociedade, trazendo para este estudo o debate sobre o preconceito que permite, por sua vez, tencionar o aparecimento da feminização, da homossexualidade e da pedofilia, ao investigar os processos de constituição de nossas identidades, ou de como nos tornamos professores homens dos anos iniciais.

Em seguida, busco discutir como nos tornamos professores homens em meio ao processo de construção das masculinidades presentes na pós-modernidade, inserindo esta discussão no campo dos estudos das masculinidades, das identidades e do poder, apresentando as masculinidades como uma construção social que nega os binarismos do masculino e feminino nas esferas do poder, possibilitando a construção de um novo homem e novas relações de poder entre os gêneros. Busco problematizar as relações na escola de forma a compreender quais os discursos acerca das masculinidades constroem este novo homem, além de tencionar a supremacia masculina e as relações de poder que se apresentam quando este novo homem aporta na escola.

Busquei nas falas dos/das próprios/as entrevistados/as a inspiração para intitular os capítulos deste trabalho de forma a conferir-lhes sentido e experiência. Creio que os dois capítulos apresentados poderiam se fundir e formar um só, ou serem desmembrados e transformarem-se em quatro. Porém o formato adotado busca unir temáticas próximas: a formação de professores/as e a escola através das experiências dos entrevistados e do pesquisador sobre a escola com toda sua “modernidade”; e as masculinidades e suas identidades, relacionando-as à escola e

às relações de gênero, sexualidade e poder que ocorrem em seu interior, a partir da presença do professor homem dos anos iniciais.

À última parte, que também poderia ser denominada de “Considerações Finais”, denomino de “*O que me toca se transforma em experiência*”, na qual apresento pontos que considero relevantes neste estudo, além de observações feitas ao término da pesquisa. Mais uma vez ressalto que não busco com este trabalho respostas, mas problematizações que apontem para outros caminhos, para outras questões, para outras possibilidades de se pensar a presença de professores homens nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

- I. – *Então é igual a amor. Aquilo vai crescendo dentro de você!*¹⁰
Da formação à docência: personagens/sujeitos e construções

Se faço estas análises de um modo lasso e casual, não é senão porque assim retrato mais o que sou. De uma análise propriamente profunda não só sou incapaz, mas sou também artista de mais para a pensar em fazer; pensar em fazê-la seria pensar em dar de mim a idéia de que sou uma criatura disciplinada e coerente, quando o que sou é um analisador disperso e subtilmente desconcentrado. A minha arte é ser eu. Eu sou muitos. Mas, com o ser muitos, sou muitos em fluidez e imprecisão. (Fernando Pessoa, s/d)¹¹

Muitos podem ser os caminhos, maiores ainda poderão ser os cruzamentos e, portanto, os desvios, que poderiam me fazer chegar, antes ou mais tarde, onde (não)pretendo. Tenho certa dificuldade na escolha de caminhos, talvez eu os percorra, assim como o poeta faz suas análises, de modo “lasso e casual”. Mesmo sem a pretensão de dar conta do saber científico, talvez, nem mesmo de uma pequena parte dele, lanço-me a discutir, neste momento, a formação de professores/as. Busco, neste capítulo, apresentar os processos de formação a que nós, como sujeitos-professores, nos entregamos de maneira a construir a nossa identidade como tais. Procuo fazer a relação, então, entre a formação inicial (que acontece nos cursos de formação de professores/as) e aquela ocorrida no dia a dia, na relação com os/as alunos/as e com os/as professores e professoras.

As questões de gênero e de sexualidades transpassam o texto, vão e voltam, procurando lembrar que formação, magistério e gênero tocam-se, enredam-se entremeiam-se, numa relação de dependência que vem de forma a assujeitar¹² cada

¹⁰ As falas dos professores, professoras e gestoras entrevistados/as estarão, sempre, em itálico de forma a se distinguirem das citações.

¹¹ <http://arquivopessoa.net/textos/2676> acesso em 15/01/2010.

¹² O processo de assujeitamento, ou como nos tornamos sujeitos, segundo os estudos foucaultianos, acontece em meio ao saber, ao poder e à ética, ou seja, a partir e com a da ação dos outros sobre nós e de nós sobre nós mesmos. Detalharei este processo mais à frente.

um dos professores e professoras com os/as quais conversei nesta pesquisa, bem como a cada professor e professora que existe.

Aparecem, ainda, neste capítulo, as questões que envolvem a escola e a produção dos sujeitos, tanto na modernidade quanto na pós-modernidade, especialmente a disciplina e o controle dos corpos. Dessa forma, outros temas que atravessam os limiares da formação, especialmente da formação de professores homens para atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que colaboram para fazer circular discursos sobre estes professores, estão presentes nesta parte: o sentido de “cuidar” ligado aos anos iniciais, feminização, homossexualidades e preconceito.

Por fim, busco traçar novos questionamentos sobre o magistério e a presença destes professores homens neste campo tão feminizado. Por vezes, senão sempre, eu me reconheço nesses relatos, nessas práticas, nessas construções subjetivas. Mas não estranho isto, já que o tema central deste estudo faz parte da minha vida, e estranho, menos ainda, o fato de sentir na pele cada uma das passagens aqui descritas, de me colocar no lugar de cada um/uma dos/das profissionais com os/as quais conversei: é que *“A minha arte é ser eu. Eu sou muitos”*.

1. – *Aí, decidi fazer Magistério:*

Dois homens em meio ao processo de construção de se tornarem professores homens.

J. era, até meados do ano de 1986, técnico em edificações e atuava como corretor de imóveis em Juiz de Fora. Certo dia, seu companheiro, que era professor de História em uma escola estadual da cidade, adoeceu e pediu a ele para substituí-lo. Era somente uma aula de cinquenta minutos e ele teria que simplesmente “passar a matéria”. Acontece que, quando

eu cheguei na sala, os alunos não me respeitavam, porque não respeitam mesmo. Aí, bateu aquele foco... Opa! Educação é isso? Então eu vi que a Educação precisa ser remontada, remodelada, e a gente só consegue isso a partir da base. Aí, decidi fazer Magistério. Pensei que, se eu quisesse fazer alguma coisa, eu deveria

Quem é o Professor Homem dos Anos Iniciais? Discursos, representações e relações de gênero.

Thomaz Spartacus Martins Fonseca – PPGE UFJF

começar pela base. Decidi fazer Magistério por isso, se eu quisesse fazer, consertar alguma coisa, eu deveria começar na formação...(Prof. J.)

G. era, na mesma época, seminarista em Juiz de Fora e, além do Grego, Latim, Filosofia, Teologia, estudou também Pedagogia, valendo-se de um convênio entre o Seminário e outra instituição católica de ensino, o Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora. Além de formar-se em Pedagogia, fez complementação de estudos (licenciatura em Filosofia e História) na Universidade Federal de Juiz de Fora.

Passei quatro anos e meio no Seminário e estudava Filosofia e Línguas. E como eu dava conta, resolvi fazer Pedagogia à noite. Naquela época, os seminaristas faziam Pedagogia no CES (Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora). Foi na época do acesso¹³ na Prefeitura e todo mundo foi fazer Pedagogia. Em 60 alunos na sala, éramos 4 homens. Destes, só 2 viraram padres. (Prof. G.)

Ambos deixam transparecer a crença na Educação como ferramenta para a construção de um outro tempo e a crença nas possibilidades das crianças serem os precursores de um mundo melhor. Duas histórias de vida que se tecem por muitos fios. A Pedagogia e a possibilidade de ser professor nascem de outras trajetórias, ela não é uma perspectiva inicial como acontece com muitas mulheres. Talvez porque sejam homens e ainda não “está reservado” a esse gênero pensar na Pedagogia e na docência em séries iniciais como uma possibilidade. O primeiro professor é motivado pelo desafio de pensar que a Educação precisa “*ser remontada, remodelada, e a gente só consegue isso a partir da base, aí, decidi fazer Magistério. Pensei que, se eu quisesse fazer alguma coisa, eu deveria começar pela base*”. O segundo é levado pela facilidade: “*E como eu dava conta, resolvi fazer Pedagogia à noite. Naquela época, os seminaristas faziam Pedagogia no CES (Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora)*”. No entanto, os dois expressam um sentimento de que seriam capazes de fazer algo e que esse algo deveria ser feito a partir da base.

¹³O entrevistado faz referência à instituição do plano de carreira dos profissionais da Educação da rede municipal de Juiz de Fora que previa, a partir de então, progressão às professoras de 1ª a 4ª séries que cursassem o ensino superior.

Então foi este o motivo de entrar pro magistério, se eu quisesse mudar alguma coisa teria que ser lá de baixo mesmo - fez sinal indicativo de criança - mostrou altura com a mão. (Prof. J.)

G. mantém seu foco na aprendizagem, acreditando no potencial dos alunos e alunas. Durante as observações de suas aulas, pude observar sua satisfação em percebê-los superando dificuldades, numa prática que concilia firmeza e muita dedicação, como quando “tomava” a leitura de seus alunos durante uma aula e a cada aluno que lia ele fazia uma observação, como, por exemplo: “*como você melhorou!*” ou “*parabéns, está lendo muito direitinho!*”. Também, J., com bastante entusiasmo, apresentou-me trabalhos (gráficos e cartazes) que alunos e alunas fizeram durante o trabalho com o tema “Copa do Mundo 2010”, buscando demonstrar nestes momentos que, como professores de crianças, eram tão competentes quanto as demais professoras do mesmo segmento.

Atualmente, os dois são professores efetivos dos anos iniciais na rede municipal de Juiz de Fora. J. já trabalhou, também, como professor de teatro em projetos da própria prefeitura, em escolas variadas. G. trabalhou com Educação Religiosa, diversas disciplinas do Curso de Magistério (em escola particular) e com História. Em 2010, J. trabalhava dois turnos na mesma escola da rede municipal: pela manhã, com uma turma de quinto ano e, à tarde, com uma turma de terceiro ano, escola esta na qual trabalha há 12 anos. Já G. atuava pela manhã como professor (temporário) de História, em turmas dos anos finais, em uma escola; pela manhã e à tarde (efetivo), com uma turma de terceiro ano, em outra escola, ambas na rede municipal. Porém, não pretende abandonar o magistério dos anos iniciais após a sua esperada nomeação no cargo em que atua nos anos finais do Ensino Fundamental. J., desde então, permanece casado com o mesmo companheiro, e G., hoje, é casado e pai de dois filhos. G. cursou pós-graduação em Psicopedagogia e Sociologia. J. cursou o Normal Superior através do projeto Veredas¹⁴. Se as histórias

¹⁴Trata-se de um Curso Normal Superior ministrado na modalidade de educação a distância para 14.700 professores das redes estadual e municipal do estado de Minas em efetivo exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental. (<http://www.caed.ufjf.br/site/veredas/> acesso em 05/11/2010)

de vida e os caminhos de formação foram diferentes, diferentes não foram os processos de estranhamento pelos quais passaram durante a formação.

Mesmo afirmando que não percebeu preconceito em relação à sua presença no curso de Magistério, nem no curso Normal Superior, J. demonstra, em sua fala, resquícios de tratamento diferenciado, revelando que deixou claro, desde o início, sua orientação sexual. Fato este que auxiliou, em muito, na sua avaliação, o convívio com as colegas de sala.

Eu acredito que, quando você é transparente e verdadeiro, você quebra, você pensa que quebra os preconceitos, porque as pessoas são preconceituosas, mas como é chique não ser preconceituoso... Aparentemente não tive problema nenhum desta visão preconceituosa. Tinha até as paqueras, mas eu deixava claro: sou casado há dois anos com meu companheiro. (Prof. J.)

G. conta que ele e seus companheiros de faculdade passaram por diversos momentos nos quais as questões de gênero e de sexualidade apareceram, denotando confusão e mistura conceitual.

Tínhamos um professor que... ele se posicionava em relação à gente numa posição muito crítica, sabe... Tanto em relação à forma de a gente viver dentro do seminário... ele falava... estes caras, eles têm calo na mão! E questionando, até a própria condição sexual da gente, pelo fato de estar ali estudando com tantas mulheres. E tinha outro professor com postura parecida, ficava perguntando: quando vocês vão vir de saia? E fazia outros comentários deste tipo. Mas com as alunas não... Era uma relação muito boa... Elas visitavam a gente no Seminário, a gente ajudava com matérias como Filosofia... Psicologia... E nas áreas mais práticas, a gente pegava ajuda com elas. Sempre havia (sempre) esta troca... Assim, tivemos problemas mais com professores do que com as colegas. (Prof. G.)

Ou seja, colocava-se em questão o lugar em que estavam. Mais do que questões de gênero e sexualidade, o que esses acontecimentos nos convidam a pensar são os processos de enquadramento em que estamos circulando e colocando em circulação. Foucault (1988), quando discute a construção das sexualidades, serve-se disso para problematizar como esses processos fazem parte de algo mais amplo que é a própria constituição dos sujeitos. A sexualidade seria um dos processos de enquadramento a que estamos sujeitos e que nos fornece um lugar, uma identidade. Outros processos podem ser mencionados, nesta construção,

como, por exemplo, as relações de gênero, que fazem com que as diferenças sejam construídas no social (SCOTT, 1994). Como J. e G. pertencem a um gênero que, discursiva e historicamente, não está vinculado à docência nas séries iniciais, estão fora do enquadre e, por isso, são questionados. Eles não pertenciam ao gênero que comumente se dedica a esse público, associando esta escolha à sexualidade deles: se são homens, por que estariam em um “curso de mulheres”? Quando fogem do enquadramento de gênero, é colocado em vigor um outro enquadramento, o da sexualidade (FERRARI, 2004, 2010). Diante disso, podemos pensar as condições de emergência dessas situações, ou seja, o que organiza essas relações, o que dá condição de que falas como as dos professores possam aparecer? Falas que trazem uma questão de gênero, misturada com as sexualidades: por serem gays, escolheram uma profissão própria para mulheres? Ou, talvez, por quererem se “aproveitar” das mulheres que ali estão - questão de sexualidade, mais uma vez misturadas, embaralhadas com as de gênero. Situações com potencialidades para problematizar os lugares de gêneros, os discursos das sexualidades, mas também a formação docente.

Por que enfrentar tais desafios? Por que lançar-se numa carreira da qual historicamente os homens se afastaram ou foram afastados? Quem é o/a profissional capaz de educar crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Recorrendo à legislação, encontro um ponto de partida para a reflexão sobre a formação do professor, em especial na resolução Nº 1 do Conselho Nacional de Educação, de 15 de maio de 2006, que “*Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*”. Através do texto da resolução, é possível perceber (ou definir) o professor como o profissional que deve, por vocação e escolha, cuidar e educar as crianças, e levá-los a sua formação plena como cidadão autônomo, livre e consciente de seus direitos e deveres. É sua função ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano. Mas, talvez, não seja somente isso. Problematizar a formação docente é, para mim, uma maneira de refletir sobre esta formação que encontra raízes nos pilares da modernidade, juntamente com a escola, e a figura do professor inserido em uma instituição social que se apresenta como uma das bases

da sociedade disciplinar (FOUCAULT, 2008), problematizando o cuidar, previsto na legislação chegando à feminização da educação e da carreira docente.

A problematização que proponho é a moda foucaultina e consiste em “dar um passo para trás”, pois, segundo Marshall (2008), esta ação consiste em “separar-se do que faz”, é a forma de se determinar um objeto de pensamento e “tratá-lo como um problema”.

Um sistema de pensamento seria a história de uma história de problemas ou uma problematização. Envolveria o desenvolvimento de um conjunto de condições nas quais possíveis respostas pudessem ser propostas. Mas não se apresentaria como solução ou resposta. (MARSHAL, 2008, p. 31)

Este “conjunto de condições” apontado por Marshal (2008) surge por esta formação encontrar-se envolta em uma relação que Foucault (2008) estabelece como de saber, poder e construção de subjetividades, inserida num contexto social e histórico que define quem é este sujeito que educará as gerações futuras e que cuidará delas no espaço escolar. Nessa relação, o docente constitui-se como sujeito que também aprende ao ensinar e o faz através de suas próprias experiências e desenvolvendo subjetividades ao conferir outros possíveis sentidos à reflexão de sua prática que não seja somente ensinar um conteúdo pré-determinado e cuidar e educar as crianças no ambiente escolar. Esta relação de aprendizagem confere construções de subjetividades devido às possibilidades de experiências tanto para o docente quanto para o aluno, não só pelo fato de que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (LARROSA, 2004). É através da experiência que se constrói novas possibilidades. Experiência, como propõe Larrosa (2001), no intuito de “saber, pensar a educação a partir do par experiência/sentido”. Experiência com sentido, como argumenta: “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p.21).

Como os professores J. e G. são tocados pela experiência em relação ao magistério? E à escolha pelos anos iniciais, em que momento sentem "esta paixão" (*Ibdi*) e buscam este caminho, senão pela sensibilidade e pela experiência? J. se

Quem é o Professor Homem dos Anos Iniciais? Discursos, representações e relações de gênero.

Thomaz Spartacus Martins Fonseca – PPGE UFJF

recorda de gostar do "*cheiro de escola*", enquanto G. lança suas lembranças na fala da professora que incentivou a ele e seus colegas de sala, durante o curso de Pedagogia: "*a gente tinha uma professora que ajudou muito também, ela sempre incentivou.*" A experiência destes professores em seu processo de subjetivação, de constituição em sujeitos professores, especialmente como professores dos anos iniciais, pode lançar outros olhares e questionamentos sobre a experiência e a formação em nossos dias.

Hoje, as experiências são as mais variadas e, por muitas vezes, vazias de sentido. Por exemplo, podemos abrir o jornal e ter contato com várias notícias e não nos relacionarmos ou interagirmos com nenhuma; a cada *site* que se abre na internet, recebe-se uma "avalanche" de informações; contudo, na maioria das vezes, estas não nos tocam, não nos sensibilizam, não despertam os nossos sentidos, enfim, não nos faz sentido. Portanto, se não despertam a sensibilidade, não se transformam em aprendizagem, tornando-se carentes de sentido, de sensibilização. Assim sendo, se já não basta o pensamento conectado ao mundo e às suas possibilidades, se já não basta a riqueza de conhecimentos e novidades proporcionada pelo mundo atual, como pensar a formação de professoras/es, conferindo sentido a esta formação? Larrosa (2004), nesta direção, aponta que é preciso lançar-se à sensibilização, ao sentido, à experiência e reconhecer-se nela. Lúcia Hardt (2006), pautando-se nas ideias de Larrosa, aponta a sensibilidade como forma para conferir sentido às experiências individuais em busca de sua formação e das construções de subjetividades individuais

A formação, portanto, não significa dar um mesmo formato a sujeitos distintos, mas significa sensibilizar cada um a assumir sua própria possibilidade como educador. Para assumir tal possibilidade, por vezes é necessário "combater o que já se é", ainda que esse esforço não esteja inserido em nenhum propósito emancipador. A idéia de formação precisaria ser entendida como uma "vontade de Arte para poder mostrar sua dimensão estética ou poética." A formação tem uma relação com a invenção, com a capacidade criativa dos seres humanos, não é uma busca do autoconhecimento, da arrogância de quem se constituiu individualmente, mas tem relação com as experiências pelas quais passamos e como elas nos tocam. (HARDT, 2006, p. 7-8)

Buscando ampliar a citação de forma a refletir sobre as relações de gênero na formação, além de buscar, nas histórias de J. e G., passagens que auxiliem a compreensão destas relações com a formação inicial e com o trabalho deles nos anos iniciais, trazendo-as para este contexto; além de aproximar da ideia de que “a formação tem uma relação com a invenção, com a capacidade criativa dos seres humanos” (*Ibdi*), questiono: como as relações de gênero inserem-se nesta inventividade, nesta “vontade de Arte” (*Ibdi*), transformando-se em experiência e em formação? Tal questão amplia-se se aliada à ideia de que o campo do magistério dos anos iniciais não é um dos campos comumente privilegiados pelos homens como uma possível carreira profissional. As relações de gênero, bem como as questões de gênero, não são limitadoras, porque elas dizem da invenção humana. Assim, sempre teremos formas de resistências e transgressão a elas. As questões de gênero nos organizam, porém não nos limitam. Os professores J. e G. são casos que ilustram esta dicotomia, e as suas histórias abrem espaço para que se possa problematizar as relações de gênero e as potencialidades humanas nas desconstruções e construções permanentes. Nós estamos sempre em processos de construção, o que faz com que nossas experiências nos sirvam também para isso.

Ao buscarem, em sua formação, uma relação com um campo quase abandonado por homens, creio que esses personagens-professores-homens buscaram, mais do que “assumir sua própria possibilidade como educador” (*idem*), uma outra identidade para além da de ser professor. Caso quisessem somente ser professores, poderiam buscar outras disciplinas a ministrar; porém, ao lançarem-se ao magistério com crianças, permitiram-se outra/s experiência/s, e, conscientes ou não, assumiram enfrentamentos ao abraçar o magistério dos anos iniciais, desde superar preconceitos a provar diariamente a sua competência, ou seja, provarem ser capazes de dar conta do trabalho. Competência esta que a professora do mesmo segmento não necessita provar constantemente em seu trabalho.

Personagens-professores-homens que se constroem, subjetivamente, num processo de identificação com o ser homem e com o ser professor. Compreendê-los como personagens significa dotar-lhes de história, de infância, de passado, de caráter. Nessa contextualização, estes professores homens se configuram como personagens, a partir do momento em que os recrio neste estudo e aponto para eles

a possibilidade de criar sobre eles e a partir deles um conhecimento e isso os torna personagens. Buscando uma analogia, busco inspiração em Foucault (2007), que ao relatar a construção do sujeito homossexual, revela que “o homossexual do século XIX torna-se um personagem: um passado, uma história, uma infância, um caráter, uma forma de vida; também é morfologia, com uma anatomia indiscreta e, talvez, uma fisiologia misteriosa” (*Ibdi.*, p. 50). Ou seja, o homossexual só “nasce” quando lhe denominam, quando se cria sobre ele um conhecimento e o dotam de um nome.

É necessário não esquecer que a categoria psicológica, psiquiátrica e médica da homossexualidade constitui-se no dia em que é caracterizada – o famoso artigo de Westphal em 1870, sobre as “sensações contrárias” pode servir de data natalícia. (*Ibdem*)

Não pretendo criar um conhecimento ou definir uma nova categoria de análise, mas me sinto instigado a pensar que, neste estudo, tenho a possibilidade de dar voz a esses professores, tornando-os personagens deste estudo.

Em suas práticas, G. e J. dedicam-se a esta experiência permanentemente: lançam-se um pouco mais à frente de si mesmos, buscam, em suas salas, em suas escolas, em suas vidas, possibilidades e desafios para prosseguir construídas a partir de suas próprias experiências.

É ao que se refere Hardt (2006, p.8) quanto à formação como a “relação com as experiências pelas quais passamos e como elas nos tocam”. Se J. e G. compreendem e relacionam seu trabalho às comunidades nas quais estão inseridas as escolas, ambos encontram, na comunidade e em seus alunos, a motivação para seu trabalho, formação constante e aprendizagem de seus alunos. Deixam transparecer vontade, amor, paixão pela profissão que escolheram.

Larrosa (2004) recorre a Deleuze ao explicar como pensamento é sensibilidade, e mostra como nessa relação apaixonada entre sensibilidade e pensamento, este se torna aprendizagem, defendendo que não há única forma de aprendizagem, nem mesmo pontos de partida ou de chegada para que a aprendizagem aconteça e que sejam perpétuos e inflexíveis. O autor também argumenta que esta relação de aprender-ensinar-aprender passa, invariavelmente,

pelas construções subjetivas, combatendo-se o que “já se é” para chegar a uma nova construção. E o caminho para se chegar a ela, passa pela sensibilidade, pois

nunca se sabe, de antemão, como alguém chegará a aprender – mediante que amores se chega a ser bom em latim, por meio de que encontros se chega a ser um filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. [...] Não há um método para encontrar tesouros e tampouco há um método de aprender, a não ser um movimento violento, um cultivo ou *Paidéia* que percorre o indivíduo em sua totalidade [...] a cultura é o movimento de aprender, a aventura do involuntário que encadeia uma sensibilidade, uma memória e logo um pensamento. (DELEUZE, 1988 apud LARROSA, 2004, p.128)

Assim como “não há um método para encontrar tesouros e tampouco há um método de aprender” (*Ibdi*), estes personagens-professores-homens trazem em suas histórias de vida, de formação e de professores as dificuldades de lidar com a sala e como tiveram que procurar o seu próprio caminho, ou seja, “não há um método para todos” (*idem*), sobretudo se há uma relação entre ser professor dos anos iniciais e ser do gênero masculino. Além de lidar com as dificuldades da sala de aula, que atinge a todos, tinham, ainda, o fato de serem professores homens. Propuseram-se – ou se viram em meio, a um movimento de aprender, não somente a ser professor, mas também a ser professor homem das séries iniciais. Movimento este realizado no âmbito da cultura, cheio de significados (de gênero, de escola, de séries iniciais, de professor, de criança...).

Guacira Lopes Louro (2004) busca nos campos da cultura e da história a compreensão de como as nossas identidades se definem. Relembrando Stuart Hall, a autora nos remete à construção das múltiplas, distintas, transitórias e contingentes identidades que nos constituem como sujeitos. Avançando no campo da cultura e nas construções de identidades, Tomaz Tadeu Silva (1999, 2000) nos convida à reflexão de que perante as diferentes identidades, uma – ou várias! – é tomada como identidade desviante, posto que há uma – ou várias! – que é tomada como padrão. Esta identidade padrão, seja qual for, acaba passando por um rol de negações, como bem lembra Silva (2000), ao discorrer que nossas identidades, por mais que possa parecer o contrário, não passam por relações de afirmações, mas, sim, por relações de negações.

Quando digo sou brasileiro, parece que estou fazendo referência a uma identidade que esgota-se em si mesma. “Sou brasileiro - ponto” [...] A afirmação “sou brasileiro” na verdade, é parte de uma extensa cadeia de “negações”, de expressões negativas de identidade, de diferenças. Por traz da afirmação “sou brasileiro”, deve-se ler: “não sou argentino”, “não sou chinês”, não sou japonês” e assim por diante, numa cadeia, neste caso, quase interminável. Admitamos: ficaria muito mais complicado pronunciar todas estas frases negativas cada vez que eu quisesse fazer uma declaração sobre minha identidade. A gramática nos permite a simplificação de simplesmente dizer “sou brasileiro”. Como ocorre em outros casos a gramática ajuda, mas também esconde.(SILVA, 2000, p. 74-75)

Avançando pelos estudos de gênero e sexualidade, podemos perceber que só existe o heterossexual devido à existência do homossexual, do bissexual e de outras formas de representação e vivências de sexualidades. Avançando, por sua vez, nos estudos culturais e nas questões a que este estudo se propõe, poder-se-ia pensar a existência da professora dos anos iniciais a partir da presença de professores homens nos anos iniciais, ou mesmo pela ausência (ou quase ausência) deste por muito tempo? Por que, então, vivemos uma retomada dos professores homens às classes dos anos iniciais?

Toda vez que me perguntam qual a minha profissão e respondo que sou professor, eu espero pela segunda pergunta, e ela sempre vem: “professor de quê?”. Já presenciei expressões das mais diversas destes meus curiosos interlocutores, seguidas, sempre, impreterivelmente, de comentários que buscam amenizar as expressões – na maioria dos casos, de espanto: “nossa, diferente, né?”, “mas pode?”, “que bom, assim as crianças se acostumam com homem desde cedo”. Nestes poucos exemplos, encontram-se expressos o senso comum ligado à construção cultural e histórica, o estranhamento e os discursos e as relações de gênero.

Este estudo não se propõe a buscar a causa ou motivo pelos quais o magistério de crianças, especialmente dos anos iniciais, tornou-se feminino. Procuo voltar a atenção para a análise das condições que tornaram possível que este avanço das mulheres ao magistério acontecesse. Como nos recomenda Louro

(2004, p. 4) “Experimentamos o olhar síncrono ao invés do evolucionista como recomenda Foucault, e vamos pensar em outras mudanças [...]”.

Não objetivo, também, instituir uma verdade que dê conta das diversas possibilidades na formação de professores homens dos anos iniciais. Procuo uma ótica que busque problematizar e não verificar hipóteses e verdades pré-determinadas ou pré-existentes, assumindo, assim, a perspectiva pós-estruturalista de forma a propor diálogos, interrogações mais que respostas e trilhar possíveis caminhos, sem, no entanto, vê-los como únicos ou corretos.

Talvez, como argumenta Corazza (2008, p.57), a questão seja “problematizar, o que não era nenhum problema ou problemático para as outras formas de ensinar e de pesquisar”, e, como afirma Hardt (2006), fazendo uso das ideias de Sandra Corazza, “talvez estejamos vivendo um tempo da pós-didática, onde estamos insatisfeitos com o já-sabido, com o já-dito, já-feito, já-sentido da docência” (CORAZZA, 1996 apud HARDT, 2006, p.4). É neste ponto que percebo a importância de dar voz a estes profissionais que romperam com as estruturas pré-determinadas dos gêneros e lançaram-se ao magistério dos anos iniciais. Não tenho a intenção de lançar heróis ou mártires, proponho, ao conceder visibilidade a estes e a outros professores homens, fomentar a discussão sobre a formação de professores, especialmente para este segmento, que, considerado feminino, atrai, a cada dia, mais e mais homens. Em um processo de mão dupla, as histórias de formação desses dois professores também nos dão informações que servem para problematizar as relações de gênero e sexualidades. No limite nos permite colocar sob suspensão a cultura, já que são questões que são construídas numa cultura, que diz dela e que vai variar de cultura para cultura e no interior dela.

Em um estudo realizado com professores homens dos anos iniciais em Aveiro (Portugal) e no Rio de Janeiro, Amanda Rabelo (2010) concluiu, embasando-se também em pesquisas semelhantes realizadas por Marília Carvalho (1998) e Tereza Sarmiento (2002), que os principais motivos para a escolha da profissão eram a vocação e o gosto por trabalhar com crianças, aliados ao desejo e realização profissionais, fato este que leva a autora a levantar hipóteses de uma relação de amor à profissão.

Contudo, frente aos nossos dados, que mostram a possibilidade de escolha profissional dos professores motivada por desejo e realização (apesar das dificuldades), podemos dizer que a extrema ambiguidade do ato de ensinar e da presença tanto dos *homens* quanto das *mulheres* no magistério está no gosto/amor pela profissão; na incorporação deste 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”, “gostos” e “encantos” nesta profissão. Falar de sentimentos em uma profissão tão feminina é demonstrar que todas as escolhas, formas de atuação (movidas pela razão ou pela emoção) precisam ser legitimadas e que estas atitudes e profissões não são masculinas nem femininas, mas humanas. (RABELO, 2010, p.286).

Tanto J. quanto G. expressam em suas falas o amor e o desejo de realização, demonstrados, também, pelas próprias professoras ao falarem de si e pela opção em continuarem no magistério dos anos iniciais, mesmo podendo assumir outros cargos dentro da escola.

Eu estou nesta escola há 17 anos, e sou graduada em Geografia, mas sempre trabalhei com as crianças, nunca quis alunos maiores.

Pesquisador: Por que desta preferência?

Professora: É bem melhor pra trabalhar! (Prof.^a Meire)

Eu trabalho nesta escola há 18 anos e meio, sempre com no máximo até o 3º ano. Já atuei um tempo como coordenadora, mas não gostei. Gosto mesmo é de sala de aula. (Prof.^a A.)

J. também aponta o comprometimento com o social. Comprometimento este que entendo como intimamente ligado ao ato de cuidar, um dos pontos cruciais do magistério dos anos iniciais, e da própria educação, como discutirei no decorrer deste trabalho, e que também foi incorporado por eles. Baseado nas visitas que fiz às escolas para observações, nas conversas que tive com os professores e professoras, parece-me que o comprometimento com o social – ao qual a educação está ligada – é algo que diz do ser humano, independe do gênero, bem como relacionou Amanda Rabelo (2010). J. também, em sua fala, busca promover a legitimação desta relação, tanto de amor à profissão, do gosto de trabalhar com crianças, quanto da realização profissional.

E você acaba sendo referência... Acreditam em você. Eu acredito muito na relação, no comprometimento social da escola. Porque a gente queira ou não, existe este comprometimento, tem esta função social. (Prof. J.)

Inspirado nas falas dos professores, creio poder levantar questões que também nortearam a pesquisa, mesmo não estando expressas na questão central de investigação, elas estiveram acompanhando o trabalho, tanto de pesquisa bibliográfica, quanto de campo: até que ponto a presença de professores homens nas séries iniciais coloca em questão a escola e o modelo de educação de que somos herdeiros? Quais as potencialidades e os desafios de professores homens nas séries iniciais para pensar a educação e nossas relações de gênero? Que tempos vivemos hoje e que trazem de volta os homens para o magistério dos anos iniciais?

Talvez, a escola, que não acompanhou as transformações do mundo e que continua com seus alicerces e ideais plantados sobre a modernidade que hoje se encontra em crise (VEIGA-NETO, 2007), também não tenha conseguido resolver as necessidades de formação de educadores para o trabalho na pós-modernidade. Atualmente as pessoas não mais buscam a escola como elo com o mundo ou, simplesmente, como fonte de conhecimentos, mas buscam viver num mundo no qual a escola seja capaz de oferecer suporte e subsídios para sua existência. Se o mundo se transforma, os indivíduos e as relações que eles estabelecem também se transformam. Como essas questões de ruptura, de transformação, de descontinuidade se relacionam com um modelo de escola que mantém a mesma estrutura ou pelo menos muito parecida com a daquela criada com a modernidade? Será válido buscar no passado fundamentos para a existência desta instituição, fundamentos que justifiquem a existência da escola e de todas as estruturas que ela traz consigo, como arquitetura, formação, currículos, docilização dos corpos? Não buscando respostas, mas pistas, podemos refletir na argumentação de Veiga-Neto (2003, p. 111) “o que não se pode é ficar em cima de saudosismos, tentando voltar aos velhos currículos, às velhas práticas escolares, ‘à velha e boa’ disciplina dos corpos infantis e dos saberes escolares, pois o mundo está diferente”.

Será que podemos pensar esta retomada aos Anos iniciais do Ensino Fundamental, por professores homens, sinais desta iminente transformação na

Quem é o Professor Homem dos Anos Iniciais? Discursos, representações e relações de gênero.

Thomaz Spartacus Martins Fonseca – PPGE UFJF

escola? E o que pensam e dizem a este respeito professoras que atuam juntamente com G. e J., seja na gestão ou na docência? Como se formaram e se formam? Em que contexto, em que momento estes professores homens optaram por lançar-se a este espaço e a este contexto considerados por muitos como feminino? Que perspectivas se abrem para estes professores?

Ao lançar estas questões, considero pertinente, também, relembrar um importante apontamento feito por Maria Eulina Carvalho (2010), que ao discutir a necessidade da inserção dos temas e das questões de gênero nos cursos de formação de professores, postula que “a Pedagogia é um curso e uma carreira *gendrada*” (CARVALHO, 2010, P. 34), ou seja, impregnada e tomada não só pelo gênero feminino, mas por relações de gênero que fazem aportar nesta carreira, não só nos anos iniciais, mas, como apontam Marília Cravalho (1999), Guacira Lopes Louro (1997) e Janaína Araújo (2010), em toda a carreira docente, questões relacionadas à feminização e ao cuidado no magistério, que incidem, inclusive, sobre os corpos, através das formas de disciplinarização, de controle e, portanto, de resistências. Acredito que muitas são as questões, relativas aos processos, que irei apresentar e discutir ao longo deste estudo, e, provavelmente, maior ainda será a gama de (im)possíveis respostas.

1.1 – *Procuro sempre sentar com as pernas em baixo da mesa:*

A escola, a formação e as questões da modernidade e da pós-modernidade

A escola, tal como a conhecemos hoje, é um produto da modernidade, que juntamente com outras instituições – o quartel, a prisão, o manicômio – sustentam os seus pilares na modernidade, que tinha como projeto ideal o sujeito transformado de selvagem a civilizado, ou seja, aqueles que vivem na mesma cidade e que, portanto, precisam aprender “a viver minimamente se tolerando, em cooperação mútua e sem se barbarizarem” (VEIGA-NETO, 2003, p.105). Dessa forma, a escola é a instituição que melhor representa este objetivo da modernidade, a qual pode a ser compreendida como

um período histórico em que, no ocidente, se estabeleceram tanto novos significados sobre o espaço e o tempo quanto novos usos que se pode dar ao espaço e ao tempo. [...] a escola entendida como uma maquinaria capaz de moldar nossas subjetividades para algumas formas muito particulares de viver socialmente o espaço e o tempo. [...] uma instituição que se estabeleceu e se desenvolveu em conexão indissolúvel, imanente, com as novas práticas – sociais, culturais, religiosas, econômicas - que se engendraram no mundo europeu pós renascentista. O elo entre escola e sociedade modernas é a disciplinaridade - e aqui me refiro tanto à disciplina-corpo quanto à disciplina-saber. Ambas estão implicadas num tipo de poder - o poder disciplinar - do qual depende a nossa “capacidade” de nos autogovernarmos mais e melhor. (VEIGA-NETO, 2003, p. 107)

Como instituição moderna, a escola, para obter seus resultados, submete os sujeitos a exames, ao currículo, a uma arquitetura própria, a métodos pedagógicos para ensinar e disciplinar e à formação específica para os professores (Foucault, 2008). Como instituição implicada na construção dos sujeitos, essa escola também vai agir sobre as subjetividades dos professores e professoras. Não é à toa que estamos falando de processo de construção de professores homens nos anos iniciais, que terá como um dos seus campos de atuação o espaço escolar. Estes professores homens também serão moldados por essa instituição, tanto no que se refere ao ser professor, mas, especialmente, no ser professor homem nos anos iniciais.

Cabe, neste momento, perguntar: o que se espera de um professor homem dos anos iniciais? Quais as expectativas, desafios e possibilidades da presença de um professor num ambiente altamente feminizado¹⁵? As gestoras das escolas em que nossos personagens-professores-homens trabalham propõem:

Desde que ele seja responsável, competente, nas suas atividades, no conteúdo e nas suas relações, eu não vejo problema nenhum. (Gestora EMHJS)

Para mim é normal, um atendimento normal, eu não vejo diferença... E até acho legal a presença de um homem, porque as crianças já têm este hábito de só professora e uma presença masculina tem assim outros hábitos, outras formas, coisas diferentes, um ponto diferente pra estar passando pra eles. (Gestoras CAIC)

¹⁵ Oportunamente discutirei as questões relativas à feminização.

Até que ponto “*não ver problema nenhum*” e a expectativa de “*um atendimento normal*” não nos remete a construção de sujeito, escola, aluno e professor impostos desde a modernidade? Se temos um padrão moderno de escola, também temos padrões de aluno, professor e de formação que esta instituição espera. Inclusive, toma-se como um possível e esperado padrão que as turmas dos anos iniciais sejam regidas por uma professora. Dessa forma, entendo que, ao esperar uma relação normal ou de competência, as gestoras tomam como ideal o padrão de professora dos anos iniciais. Assim, para elas, o “bom professor” homem dos anos iniciais deve aproximar-se da “figura ideal”, ou seja, do padrão de professora dos anos iniciais, ou como era nomeada antes da instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, da “professora de primário”. Acabam lidando com esse “ideal” como algo dado e esquecem que isso é resultado de uma construção, que como tal pode ser desconstruída. Ao se esperar esta normalidade, tenta-se estabelecer o sentido desse modelo disciplinar: disciplinarizar o corpo, o comportamento e atitudes desses professores.

Dessa forma, como afirma Veiga-Neto (2003), a escola assume ainda mais a característica de “uma maquinaria capaz de moldar nossas subjetividades para algumas formas muito particulares de viver socialmente o espaço e o tempo” (VEIGA-NETO, 2003, p. 107), especialmente através dos profissionais que nela atuam e que dão a ela um caráter, uma alma que não é, senão, os próprios sujeitos que a formam.

Por outro lado, essa instituição está agregada, no século XVIII, ao surgimento dos Estados Nacionais e à ideia da educação como uma preocupação de Estado, sendo que, ao longo dos séculos XVIII e XIX, as classes de alunos, os colégios e todos os demais locais da aprendizagem surgem com características institucionais e controlados pelo Estado (CÉSAR, 2004). Atrelado a este projeto moderno de escola, surge o sujeito que deve ser formado no interior deste projeto, aquele que a escola deve preparar para a sociedade: o sujeito obediente. Porém, este sujeito que se forma não é somente o aluno.

A escola busca padronizar os comportamentos de forma a docilizar os corpos, o que, para Foucault (2007), é a forma de torná-los o mais produtivo possível. Regras, processos disciplinares, uniformes, toda uma gama de artefatos para tirar o

Quem é o Professor Homem dos Anos Iniciais? Discursos, representações e relações de gênero.

Thomaz Spartacus Martins Fonseca – PPGE UFJF

melhor proveito e adestrar os corpos. Para tanto, é necessária a constante vigilância, inclusive a vigilância de si.

Eu brinco um pouquinho com eles e tudo bem, mas assim, não tem muito contato físico não, até porque eu corto, não por “você”, mas pelo outro. Eu tenho medo do que este outro vai falar... (Prof. J.)

Posso sugerir que o “outro” a que o professor se refere é à sociedade. Quando perguntei quem era esse “outro” ele respondeu:

O próprio aluno, o pai, a própria escola. (Ibdi)

Dessa forma, o professor deixa transparecer o receio de ser julgado por estar num lugar ao qual não pertence, e que, para pertencer, deve policiar, vigiar seus atos o tempo todo. J. exemplifica

Quando um aluno vem me abraçar, eu imediatamente abaixo para ficar na sua altura e não deixar a genitália encostar em seu corpo. (Ibdem)

Ou seja, o professor utiliza-se de métodos para se disciplinarizar e adequar-se ao padrão da escola e de professora dos anos iniciais, que como já dito anteriormente é adotado como padrão, como norma para atuação mesmo daqueles indivíduos que não correspondam ao gênero feminino e atuem na nesta etapa da Educação. Esta disciplinarização que passa, sobretudo, pelo corpo. O corpo é o local em que demonstramos nosso autocontrole, transformando-se em um lugar de informação, portanto, é o primeiro a ser disciplinarizado. Daí, tanto investimento para dominar o corpo. Mantê-lo sobre controle pode significar torná-lo mais útil ou formatá-lo ao que se espera.

Acerca das técnicas utilizadas neste disciplinamento do corpo, especialmente sobre as que usamos no foro íntimo e para autodisciplinamento, Foucault (2007) escreve:

Técnicas sempre minuciosas, muitas vezes íntimas, mas que tem sua importância: porque definem um certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova 'microfísica' do poder; e porque não cessaram, desde o século XVII, de ganhar campos cada vez mais vastos, como se tendem-se a cobrir o corpo social inteiro (FOUCAULT, 2007, P. 120).

Ao buscarem tais técnicas, os professores buscam, além de disciplinar seus corpos, inserirem-se no contexto dos anos iniciais, promovendo em seus corpos uma forma de aceitação e, portanto, de inserção no grupo ao qual buscam pertencimento.

Todo este disciplinamento tem, também, como objetivo a vigilância dos corpos. Este autocontrole, ao qual os professores se sujeitam, denota uma preocupação expressa na fala do professor J., que também aparece, de forma um pouco mais discreta na fala de G., de que a presença deles pode acarretar em iminentes riscos e preocupações. Riscos para as crianças e preocupações para os pais, já que carregamos ainda da era vitoriana, como nos ensina Foucault, a crença de que “as crianças, por exemplo, sabe-se muito bem que não têm sexo: boa razão para interdita-lo, razão para proibi-las dele, razão para fechar os olhos e tapar os ouvidos onde quer que venham a manifestá-lo, razão para impor um silêncio geral e aplicado” (FOUCAULT, 2008 p. 10). Daí esse temor dos fantasmas das homossexualidades e da pedofilia, que poderia transformar o professor homem dos anos iniciais em uma ameaça potencial.

Hoje, estudos como os de Cláudia Ribeiro (1996, 2003 , 2008), Constantina Xavier Filha (2008, 2009a, 2009b, 2009 c), Gabriela Silveira Meireles (2009) trazem novo fôlego a esta discussão e mostram que as crianças, como todos os seres humanos, são portadoras de sexualidade e que produzem e vivem discursivamente estas sexualidades. Bem como estudos como os de Wesley Silva (2006), Frederico Assis Cardoso (2007), Benedito Eugênio (2010) e Thomaz Spartacus (2010) buscam ressignificar a presença de professores homens nos anos iniciais, desvelando a importância da presença destes homens e das relações de gênero que surgem na escola a partir da presença deles (EUGÊNIO, 2010; SPARTACUS, 2010), além das possibilidades da presença de um corpo masculino e de relações corporais existentes a partir desta presença (CARDOSO, 2007, SILVA, 2006).

Ao tentar se enquadrar e adequar-se à norma, o sujeito é submetido e submete-se a exames, técnicas que auxiliam a produzir o sujeito obediente. “O sujeito obediente é produzido e sustentado por um poder pouco notado e difícil de denunciar: um poder que circula através dessas pequenas técnicas, numa rede de instituições sociais tais como a escola” (PIGNATELLI, 2002, p.129). Este sujeito é capturado através do que Foucault (2008, p. 154) chama de exame:

o exame combina técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade.

A entrada e permanência destes professores neste segmento acabam por trazer à tona comportamentos, atitudes e vigilâncias de mentes e corpos. É esperado do profissional que atua nos anos iniciais carinho e paciência. É esperado, também, afeto e demonstrações dele. Porém, quando se tem a presença de um professor homem, surgem as técnicas de autodisciplinamento e de auto-exame. Espera-se da professora dos anos iniciais carinho e afeto, até mesmo carinho físico. Mas e dos professores homens dos anos iniciais? Estes acabam por se submeter a subterfúgios e formas de controle, de objetivando reduzir o contato físico.

Não, esperar não esperava, mas a gente sabe que vai acontecer, porque as nossas crianças têm esta deficiência familiar; então elas acabam mirando como se você fosse o pai dela. Tem uma turma aqui na escola, que não é a minha turma, que eu não posso passar por eles, que eu não posso entrar na sala deles que eles vêm gritando: “papai, papai...” e eu tiro o cinto e digo: “sou pai, olha aqui...” (risos); aí eu brinco um pouquinho com eles... E tudo bem, mas assim, não tem muito contato físico não, até porque eu corto, não por “você”, mas pelo outro. Eu tenho medo do que este outro vai falar... (Prof. J.).

Procuro sempre sentar com as pernas em baixo da mesa para que nenhuma criança venha e instintivamente sente-se no meu colo. (Prof. G., 25/06/2010)

O sujeito ideal da modernidade é “algo que se fabrica” (Ibd., p.117) através da disciplina, do controle dos corpos e das relações de poder com o corpo de forma a obter deste o melhor desempenho das funções, corrigir ou controlar suas operações, tornando-os dóceis. “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (Ibd., p.118). A coerção, a fim de tornar dócil um corpo, é detalhada, ininterrupta, quase mecânica, de forma a obter melhor resultado, deve ser constante, pois mais importante que seu resultado é sua constância, seu exercício, seu auto-exame, daí, a disciplina que

implica numa coerção ininterrupta e que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas.” (FOUCAULT, 2008, p. 118)

Além “de pequenas técnicas – tabelas, gráficos e formulários – que fabricam e fixam (objetificam) o indivíduo e sua diferença à medida que acumulam e ordenam uma massa de significações” (PIGNATELLI, 2002), parece que um dos objetivos da educação, então, é normatizar, qualificar, classificar e punir. Mais ainda, que este objetivo perpassa toda a educação e chega até as licenciaturas, os cursos de formação de professores e professoras, sem acrescentar novidades a este estudante que deverá, após sua formação, promover a formação do indivíduo autônomo, livre e consciente de seus direitos e deveres.

Para cumprir este papel, torna-se indispensável para a escola a disciplina. As gestoras das escolas em que atuam G. e J. trazem à tona as relações de gênero ao reproduzirem um discurso de toda a comunidade escolar de que a presença do professor homem nos anos iniciais traz melhor disciplina em sala, sobretudo nas que já apresentam este “problema”. Percebo tal observação desde a primeira vez em que assumi uma turma dos anos iniciais em 2001. Talvez por este motivo seja constantemente sugerido a nós, professores homens dos anos iniciais, que trabalheemos com as turmas consideradas mais “indisciplinadas” e “difíceis”.

Gestora: Acho até que impõe mais respeito um professor homem.
 Quem é o Professor Homem dos Anos Iniciais? Discursos, representações e relações de gênero.
 Thomaz Spartacus Martins Fonseca – PPGE UFJF

*Pesquisador: Pela presença masculina? Por quê?
É pela presença, porque ainda tem muito machismo, acho que impõe mais.
(Gestoras CAIC)*

A gestora utilizou-se do termo *machismo* como sinônimo de autoridade masculina, como se todos os indivíduos respeitassem mais os homens pelo simples fato de serem homens.

Outra gestora da escola em que Julio atua trouxe a ideia de família nuclear e divisão do trabalho por gênero, mas ainda com a ideia de que um homem consegue melhor disciplinar os alunos, buscando uma aproximação entre a função do professor homem com a de pai, que comumente tem esta função na família.

Eu vejo a presença masculina na escola, que ela traz mais, assim... Um pouco de diferença pra criança. Assim, como ponto de referência porque é cultura, a gente vê o homem como o que trabalha mais pesado, em fábrica, escritório, e mulher ficou responsável pela educação, até mesmo dentro de casa. Então quando ele vê o homem ali dando aula e tal, eu acho que é diferente, eu acho que integra mais o ambiente da casa dele e de todas que ele vê na comunidade dele. (Gestoras CAIC)

As palavras da gestora fazem referência característica de nossa cultura, enquanto o marido, o provedor, trabalha, a mulher, a dona de casa, a cuidadora, fica em casa e cuida da casa e dos filhos. Porém, este padrão cultural, há algum tempo, é questionado, já que desde os movimentos da segunda onda do feminismo¹⁶ e com os novos processos e panoramas econômicos e sociais a mulher alcançou postos de trabalho, abandonando o estigma de “rainha do lar”, e lançou-se ao mercado de trabalho. Ao passo que muitos homens já não aceitam os rótulos sociais impostos ao gênero masculino e lançaram-se em cooperação com as mulheres ao cuidar, tanto da casa quanto dos filhos e filhas.

Compreendo que o cuidar, que se lança para fora do ambiente doméstico, especialmente em funções socialmente tidas como femininas, mas que neste estudo são questionadas como tal, também tem raízes nos processos de disciplinarização, especialmente se analisado, como agora, sob o olhar dos estudos foucaultianos.

¹⁶ Refiro-me aos movimentos feministas ocorridos a partir da década de 1960 do século XX, que diferente da primeira “onda” com foco em direitos como o sufrágio, a segunda se preocupava principalmente com questões de igualdade e o fim da discriminação.

1.2 – *A relação foi se estreitando, a família confiava em mim:*
Do poder pastoral à disciplina, da formação ao cuidado.

A disciplina, segundo Veiga-Neto (2007), surge em substituição ao poder pastoral e ao poder de soberania, porém incorporando aspectos destes. O poder pastoral concentra elementos nos quais podemos reconhecer atitudes consideradas inerentes à atividade docente até os dias atuais. Castro (2009), ao diferenciar poder político e poder pastoral, o primeiro com raízes na Grécia e o último na tradição judaico-cristã, reconhece o médico e o mestre como pastores que “se ocupam dos homens individualmente, o político, apenas coletivamente.” (Ibd., 2009, p. 328). O poder pastoral, base do poder disciplinar, traz consigo elementos verificáveis até mesmo na Resolução N°1 do Conselho Nacional de Educação e que percebi, também, no desenvolvimento deste trabalho. O professor J. demonstra esta relação em sua fala, expressando o quanto é próximo dos alunos e alunas e desenvolve seu trabalho, no caso, o cuidar, a ponto de poder interferir na vida doméstica do aluno e sua família.

O processo de confiança aumentou muito. Era tudo em acordo, se eu chegasse pra um pai e dissesse fulano não participou muito da aula, vamos deixar sem televisão? O pai deixava. (Prof. J.).

O poder pastoral se exerce segundo um conjunto de princípios. Ele é *vertical*: emana de um pastor de quem depende o rebanho; mas por sua vez o pastor também depende do rebanho. Ele é *sacrificial e salvacionista*: o pastor tem de estar pronto para se sacrificar pelo seu rebanho, se for preciso salvá-lo; e *salvação* significa, aqui, a garantia de uma vida eterna e não-terrena. Ele é *individualizante e detalhista*: o pastor tem de conhecer cada ovelha, o mais detalhadamente possível para que possa melhor orientar e governar cada uma. (VEIGA-NETO, 2007, p. 67-68)

Na referida resolução, o profissional que se empenhará da educação das crianças, deverá cuidar e educar as crianças e levá-las à sua formação plena como cidadão autônomo, livre e consciente de seus direitos e deveres, ou seja, deverá, como o pastor, garantir a existência de seus alunos/alunas (rebanho) como cidadãos e cidadãs, além de conhecer cada um, sendo de responsabilidade do pastor (o

professor) conhecer e reconhecer cada aluno, suas potencialidades e suas restrições. Mais do que um preceito, esta é uma prática exercitada pelos educadores já há muito tempo. Carvalho (2009) demonstra como este controle disciplinar, que, como apontado acima, traz resquícios do poder pastoral, está presente nas falas de professoras, demonstrando a necessidade de conhecer a fundo e, desta forma, poder classificar, enquadrar e dominar cada aluno. G. exemplifica este dado ao contar sobre a família de uma de suas alunas que entrou na sala e lhe deu um abraço¹⁷.

Aquela menina que veio aqui agora é complicada, a família é complicada. A irmã já entrou na escola e quis matar a diretora e ainda ameaçou o policial. Resultado: dormiu uma noite na cadeia para acalmar. (Prof. G.)

Inclusive, os meus primeiros alunos, que hoje estão no Ensino Médio, os pais me procuram... pra poder dar uma orientação: "Fulano tá preguiçoso, vai lá em casa, conversa com ele pra mim porque você ele ouve". Então tem essa ligação, esta relação se estreitou... (Prof. J.)

O poder pastoral expresso nestas falas, possivelmente demonstra a amplitude de como o professor expressa esse controle disciplinar, acreditando que quanto mais conhece seu aluno, quanto mais é possível ter seu controle, mais pode articular-se e levá-lo à formação que a referida resolução acima propõe.

Este poder, que surge na modernidade juntamente com a escola, utilizando-se da disciplina, chega à pós-modernidade como forma de controle cada vez mais refinada e útil. Pós-modernidade, compreendida para além da ideia de uma etapa ou de um período somente, mas como

um conjunto de movimentos culturais e como uma nova episteme. Um conjunto de movimentos, de práticas e saberes que desafia a noção de centro em todas as suas formas, que volta a sua atenção para as margens, para o excêntrico, para as diferenças; que se dispõe a repensar fronteiras de todo tipo e seus atravessamentos (LOURO, 2004a, p.3).

Não que a escola perca sua vocação para as disciplinas, mas que ela, hoje, na pós-modernidade, lança-se a formas mais sutis de disciplinarização através do

¹⁷ Estávamos na sala de aula enquanto os alunos tinham aula de Educação Física.

Quem é o Professor Homem dos Anos Iniciais? Discursos, representações e relações de gênero.

Thomaz Spartacus Martins Fonseca – PPGE UFJF

controle e através da “extensão das disciplinas” (CALDAS, 2009). “Isso não significa dizer que o controle está substituindo a disciplina, mas sim que hoje a lógica do controle já é bem mais importante que a lógica da disciplina.” (VEIGA-NETO, 2003, p.111).

Atravessada por poder, a disciplina produz (“lida”) também com resistências (FOUCAULT, 2008). Se o poder encontra-se dissolvido em relações cotidianas, em microrrelações, podemos perceber as resistências também nestas microrrelações? Seria mesmo a presença do professor homem dos anos iniciais do Ensino Fundamental uma presença tímida, uma resistência ao poder disciplinar ou ao controle? Como resistências e poder fazem parte de um mesmo processo, até que ponto podemos pensar a atuação dos professores homens nas séries iniciais também como exercício de poder? Construídos como homens, podem estar organizados a partir das relações de gêneros de nossa sociedade que atribui aos homens mais poder do que as mulheres. Talvez também estejam comungando da ideia de que por serem homens têm mais autoridade do que as mulheres e que podem “disciplinar” com mais sucesso as crianças. Recordemos que ambos assumem que foram para a educação por se sentiam capazes de fazer algo, de mudar o quadro vigente.

As gestoras e professoras que atuam na escola junto e diretamente com G. e J. veem muito mais possibilidades do que desafios na inserção de homens nos anos iniciais.

Eu acho, sinceramente, eu vejo que não é um homem, é uma pessoa desempenhando uma função e se ela tem aptidão pr'aquilo eu acho que é normal. Não há TANTA (grifo meu) diferença. Não muda tanto assim... Tem a questão do preconceito... Eu mesmo achei estranho quando o G. chegou aqui nas séries iniciais, eu imaginava... Será que vai ter paciência... E ele é tranqüilo... Calmo... Eu inclusive já tive alunos que vieram da turma dele no ano anterior e ótimos alunos... Que não deviam nada aos das professoras... Acho até que deveria ter mais homens neste trabalho. (Prof.^a Meire)

No começo, alguns anos atrás, havia desafios, mas hoje, acho que as pessoas, já se acostumaram. A situação tá muito tranqüila, as pessoas já se acostumaram. (Prof.^a A.)

Sem a pretensão de levantar respostas, mas no intuito de alavancar a discussão e problematizar, podemos supor que as professoras tomam, novamente, como padrão a professora dos anos iniciais, ao comparar os alunos egressos destas com aqueles que vieram da turma do G.. A professora diz: “[...] *ótimos alunos... Que não deviam nada aos das professoras...*”, demonstrando, mais uma vez, que o professor não é somente analisado, observado, examinado, como professor dos anos iniciais, mas como professor homem dos anos iniciais. O gênero deste professor faz a diferença, marca, identifica e determina um lugar: o de professor homem. Esta marca identitária, revela, também, a inclusão do professor homem no universo, no espaço, nas atitudes que denotam o poder pastoral, melhor observado nos/nas profissionais dos anos iniciais?

O professor J. dá exemplos deste poder quase pastoral em diversos momentos de suas falas. Pude perceber neste professor uma grande vontade de mudança, especialmente quando ele narrou uma experiência de acompanhamento de turma que acabou por se tornar seu trabalho de conclusão de curso, na faculdade.

Eu sempre achei que o tempo de convivência do professor com o aluno por um ano é muito pouco para decidir se um aluno passa ou não passa, sendo que conhecimento é construção, então o tempo era muito pouco pra aprovar ou reprovar um aluno. Então cheguei na escola e propus trabalhar com a mesma turma durante os quatro primeiros anos. Tanto a coordenação quanto a direção e os pais aceitaram. Intitulei a monografia de “Um por todos e todos por um”, e tive muita dificuldade porque não havia bibliografia, então um dos professores me falou da “Pedagogia Waldorf”, então eu procurei a Escola Painera e lá eu conheci um pouco desta pedagogia que também faz este acompanhamento. O que eu percebi... Eu tava me identificando muito com a turma... E a turma comigo, o que eu percebi... Houve este tempo de conhecimento, o indivíduo te conhecer e você conhecer a família... A relação foi se estreitando, a família confiava em mim. O processo de confiança aumentou muito. Era tudo em acordo, se eu chegasse pra um pai e dissesse fulano não participou muito da aula, vamos deixar sem televisão? O pai deixava (Prof. J.)

Neste momento o professor explicita a necessidade do poder disciplinar na Educação ao relatar que é necessário conhecer seu aluno, a família, a comunidade. Ele também está construído neste modelo disciplinar e isso, independente de gênero; ele acaba assumindo esse poder disciplinar e por fim disciplina o menino em casa, fora da escola e com isso, acaba por disciplinar também a família. Ele diz o

Quem é o Professor Homem dos Anos Iniciais? Discursos, representações e relações de gênero.

Thomaz Spartacus Martins Fonseca – PPGE UFJF

que o pai deve fazer e este compreende que é importante para o filho que tomem aquela atitude. Desta forma, J. reflete, também, a Resolução nº1 do Conselho Nacional de Educação, que coloca a palavra cuidar antes da palavra educar, talvez, determinando um lugar e uma filosofia de trabalho que aproxime os anos iniciais do trabalho feminino, determinando que o egresso do curso de Pedagogia seja “o profissional que deve por vocação e escolha cuidar e educar as crianças, e levá-los a sua formação plena como cidadão autônomo, livre e consciente de seus direitos e deveres”. (MEC/CNE, 2006)

O professor G. relata um fato ocorrido na primeira vez em que assumiu uma turma de 1º ano o qual demonstra que há a preocupação com a presença de um homem nos anos iniciais, especialmente quanto à sua competência, ao seu bom trabalho.

A própria coordenadora da escola, demonstrava certa preocupação, eu via o olhar dela. Eu não sei se a assessoria que ela me deu foi por conta do modo dela trabalhar, de estar mais presente, não sei... Acompanhando... Ou se era pelo fato dela achar que eu não ia dar conta. E ao final do ano eu tinha dezoito alunos e a maioria já caminhava na leitura. (Prof. G.)

Nascemos num mundo organizado discursivamente e isso nos constrói. Então os discursos que constituem os gêneros já estão postos quando nascemos e vamos, por conseguinte, incorporando-os. Com esses professores não foi diferente. Eles também se sentem fora do lugar; podemos, assim, perceber que incorporaram também o discurso comum de que as séries iniciais como não sendo lugar de homem. E, embora estejam lá, este pensamento organiza-os. Tanto é que ele diz que “via o olhar dela”. Talvez, indo além do que disse, ele lia o olhar dela. O corpo fala, dá sinais. Ela nunca falou nada, porém ele significava o olhar dela e levava em consideração para essa significação os discursos de gênero que já estão incorporados à nossa cultura. Então, não é possível dizer que ela estava de fato pensando nisso e isso pouco importa. O que importa é o processo de relação e significação que ele coloca em circulação a partir da sua cultura e, como isso, ele e suas atitudes vão sendo moldados. É possível que ela o vigie pelas duas coisas: pela competência e pela questão de gênero, afinal ela é gestora e também incorporou esse cargo, que significa vigiar e zelar pelo bom andamento da escola. O

Quem é o Professor Homem dos Anos Iniciais? Discursos, representações e relações de gênero.
Thomaz Spartacus Martins Fonseca – PPGE UFJF

que significa isso? Tanto uma escola competente no que se refere ao ensino, quanto uma escola que não traga problemas em relação ao gênero e sexualidade. Coisas exigidas por nossa sociedade e cultura e sanadas quando se percebe que o professor encontra-se próximo às atitudes esperadas pelos profissionais do segmento

Eu mesmo achei estranho quando o G. chegou aqui nas séries iniciais, eu imaginava... Será que vai ter paciência... E ele é tranquilo... Calmo... (Prof.^a M.)

Uma das possibilidades de leitura é que a coordenadora de G. pode ter demonstrado preocupações da comunidade escolar as quais não chegaram até ele, provavelmente de mães e até mesmo de professoras, e que colocavam em xeque, assim como aconteceu com J., a sua competência profissional pelo fato de ser homem. E mais do que qualquer outro/outra profissional da escola, eles tiveram, por estar em um ambiente ao qual discursivamente e historicamente não pertenciam, que provar a sua competência, apresentando bons resultados ao final do ano letivo, e as atitudes que a professora M. expressou acima.

1.3 – *Mas com o passar do tempo, fui cativando, gostaram muito do trabalho:* Estranhamento, preconceito e homossexualidades

A afirmação de J., que dá título a essa parte, nos conduz a uma interrogação: a presença destes profissionais nos anos iniciais pode demonstrar sinais de um novo tempo com menos preconceitos e intolerâncias? Os professores, as gestoras e as professoras entrevistadas deixam pistas em alguns momentos de suas falas

De um modo geral a relação é boa. Mas eu também sou um pouco fechado. Eu demoro um pouco a ficar à vontade. Mas assim, nunca tive problema não... A partir do momento que eu entroso, fica tranquilo. (Prof. G.)

Normal, a gente sente que é normal. Não tem diferença nenhuma. (Gestoras CAIC)

Sempre muito bem, como todas as pessoas, eu sei que no ano retrasado foi muito bom, e neste ano, também. Ele é muito dedicado, troca de materiais, e experiências, ele tem muita iniciativa. Ele é um excelente profissional. (Gestora EMHJS)

J. e G., bem como as gestoras e professoras, explicitam que não acontece ou não percebem tratamento diferenciado ou preconceito por parte da escola. Procuram explicitar que a presença deles na escola traz um tom de “normalidade”, e que, quando há algum estranhamento, este é só inicial. J. está na mesma escola há doze anos, chegou lá apenas um ano após a sua fundação hoje é um CAIC¹⁸, e em sua fala este dado aparece como motivo de grande orgulho por mais que fazer parte, ser agente construtor da história da escola. Trabalhou inicialmente com turmas de pré-escola, depois com turmas de alfabetização, além de atuar, também, no projeto de teatro da escola. No ano de 2010, retornou às salas de aula abandonando o projeto de teatro. Optou por trabalhar com idades diferentes nos dois turnos. Pela manhã tem uma turma de 5ª ano e à tarde uma de 3º ano. Sonha em se tornar diretor da escola, já que tem, segundo ele, uma excelente relação com a comunidade. Neste aspecto, a presente pesquisa coincide com um trabalho de Marília Carvalho (1998) que encontrou a mesma situação em um estudo sobre trabalho docente e gênero, apontando que pesquisas (Seifert, 1983; Skelton, 1991; Galbraith, 1992; Williams, 1995) informam que homens tendem a sofrer maior pressão para abandonar a carreira e ocupar cargos administrativos. Pude, também, verificar tal situação na presente pesquisa, como no caso de J., que almeja ser diretor e de outros três professores que foram convidados a atuar no âmbito da administração da Secretaria de Educação de Juiz de Fora. Desta forma, menos de cinco professores homens atuavam, em 2010, como regentes de turmas dos anos iniciais.

Por estarem em uma profissão feminizada, sem prestígio e com baixa remuneração (o que é inadmissível para um homem que “deve sustentar a família”) os professores podem ter a necessidade de se afirmarem enquanto homens. Tal necessidade pode converter-se em estratégias, como a busca pelos cargos de mais

¹⁸Os CAIC são escolas que juntamente com o atendimento aos alunos da Educação Básica oferecem cursos e oficinas (artesanato, pintura, cerâmica, teatro, ginástica, capoeira, entre outras) à comunidade e aos próprios alunos no contraturno. Juiz de Fora conta hoje com três unidades CAIC.

alta remuneração e *status*, que predominam nas representações como mais adequados aos profissionais do sexo masculino, porque neles exerce-se mais autoridade e respeito. Enfim, os estereótipos de gênero podem determinar esta busca por altos cargos. (RABELO, 2010, p. 294-295)

J. demonstra uma relação de grande cumplicidade não só com a Educação, mas com a comunidade. Em seus relatos, pude observar que, frequentemente, se refere à comunidade e à escola com carinho e afeição, que a partir de seu discurso, parece ser recíproco.

Quando eu cheguei, alguns pais estranharam, ficaram assustados com um professor homem trabalhando com pré-escolar. Mas com o passar do tempo, fui cativando, gostaram muito do trabalho, viram que eu estava sempre presente, comprometido, conseguia alfabetizar as crianças, e assim criou um elo muito grande entre família e professor e alunos. Inclusive, os meus primeiros alunos, que hoje estão no Ensino Médio, os pais me procuram... Pra poder dar uma orientação: "Fulano tá preguiçoso, vai lá em casa, conversa com ele pra mim, porque você ele ouve". Então tem essa ligação, esta relação se estreitou... (Prof. J.)

Fala que nos faz pensar sobre a ideia da competência. Poderíamos então perguntar: os pais estão preocupados com as questões de gênero ou, no final das contas, o que mais importa é a competência da escola, do professor, da educação, num modelo de disciplinarização? Neste ponto, o professor aponta para além das obrigações esperadas de um professor, retratando situações nas quais ele agiria na vida não só de seus alunos e ex-alunos, mas da família, na constituição dos sujeitos.

Desde seu ingresso no Curso de Magistério, o professor J. explicitou sua orientação sexual e o fato de ter uma relação homossexual que já dura, hoje, cerca de quinze anos. Em sua opinião, ser transparente e verdadeiro quebra preconceitos. G. é casado e tem dois filhos. Possivelmente a sexualidade dele não devesse despertar tanto interesse, mas não é assim.

Segundo Amaral (1998) preconceito

Como a própria construção da palavra indica, é um conceito que formamos aprioristicamente, anterior, portanto, à nossa experiência. Dois são os seus componentes básicos: uma *atitude* (predisposições psíquicas favoráveis ou desfavoráveis em relação a algo ou alguém – no caso aqui discutido, desfavorável por excelência) e o

desconhecimento concreto e vivencial desse algo ou alguém, assim como nossas próprias reações diante deles. (Amaral, 1998, p. 17)

Assim como outras categorias (inclusão, alteridade, estranhamento, etc.), o preconceito auxilia a organizar a nossa visão de mundo e a forma como agiremos diante das diversidades. Sejam estas ações de estranhamento, aceitação, indiferença, medo, repulsa, entre outras; elas se constituirão em lentes para esta visão e podem determinar as nossas ações perante o outro, o diferente, o fora do lugar. O preconceito associa o gênero à fronteira, estabelecendo uma linha divisória entre “o que é de homem” com “o que é de mulher”, como coisas distintas e excludentes. Assim, quanto mais se aproxima dessa fronteira mais são colocadas em vigor atitudes preconceituosas e discriminatórias que acabam servindo como uma mensagem: “saia daí, aí não é o seu lugar. Volte para o seu lugar”.

Pode-se dizer que o preconceito dita o tom, as nuances das relações entre os sujeitos? Se ele é fruto do desconhecimento e da desinformação, como o preconceito organiza e categoriza um sem número de relações que acontecem em todos os espaços sociais? E na escola, como o preconceito aparece e como se mostra ou se esconde?

Nosso cotidiano está repleto de estereótipos, que é a personificação/concretização do preconceito: negros, judeus, homossexuais, loucos, prostitutas... Há, também, aqueles adjetivados devido à deficiência. À pessoa com Síndrome de Down, designa-se como sendo a meiguice em pessoa, o cego, o cordato, o surdo, o impaciente (AMARAL, 1998). Avançando um pouco mais nas ideias de Lúcia Amaral, será que podemos pensar *na meiga e doce professora primária*? E como traríamos esta questão para o campo a que este estudo se destina? Será que poderíamos pensar no meigo e doce professor homem dos anos iniciais?

J. conta que conseguia ler nos olhos das pessoas, quer fossem da Educação ou não, que ele não ia dar conta, que não acreditavam que ele seria capaz de atuar em uma profissão tão feminina

“Ah este cara não vai dar conta”, “profissão de mulher isso”, “ele não tem competência”, “homem não tem paciência”. E foi completamente ao contrário, que

eu tinha mais paciência, a gente grita... Mas é diferente... É uma relação amigável, de carinho, eu sou muito exigente, mas é 50% de exigência e 50% de carinho, ou 100% de exigência e 100% de carinho, bem equilibrado. A gente briga, a gente grita e tudo mais. Mas daqui a pouquinho o aluno tá te abraçando, tá te beijando... Não fica aquela picuinha, o ódio não aflora. Acho que bate na consciência deles que “não, ele tá sendo bravo assim porque ele gosta de mim...” (Prof. J.)

G. percebeu o discurso social de que a educação de crianças não é lugar para homens desde a faculdade. Ao lembrar as falas dos professores da faculdade sobre a presença deles e dos demais colegas na sala do curso de pedagogia.

“Quando vocês vão vir de saia?” Questionando, até a própria condição sexual da gente, pelo fato de estar ali estudando com tantas mulheres. (Prof. G., 25/06/2010)

Segundo Foucault (apud Veiga-Neto, 2007, p.111), há “três modos de subjetivação que transformam os seres humanos em sujeitos”:

A objetivação de um sujeito nos campos dos saberes – que ele trabalhou no registro da *arqueologia* –, a objetivação de um sujeito nas práticas do poder que divide e classifica – que ele trabalhou no registro da *genealogia* – e a subjetivação de um indivíduo que trabalha e pensa sobre si mesmo – que ele trabalhou no registro da *ética*. Em outras palavras, nos tornamos sujeitos pelos modos de investigação, pelas práticas divisórias e pelos modos de transformação que os outros aplicam e que nós mesmos aplicamos sobre nós mesmos. (VEIGA-NETO, 2007, p.111)

A fala de G. neste contexto nos mostra o quanto somos constituídos por discursos, tanto dos demais sujeitos quanto por nossos próprios discursos. Segundo Veiga-Neto (2007), a prática discursiva é composta por um conjunto de enunciados.

O enunciado é um tipo muito especial de um ato discursivo: ele se separa dos contextos locais e dos significados triviais do dia-a-dia, para construir um campo mais ou menos autônomo e raro de sentidos que devem, em seguida, ser aceitos e sancionados numa rede discursiva, segundo uma ordem – seja em função do seu conteúdo de verdade, seja em função daquele que praticou a enunciação, seja em função de uma instituição que o acolhe. (VEIGA-NETO, 2007, p. 95)

Foucault encontra na linguagem a relação constitutiva entre pensamento e o sentido que damos às coisas, em outras palavras, para o filósofo, damos ao mundo a interpretação de nossa relação, de nossa experiência com ele; e isto acontece através da linguagem. A linguagem exprime, não emitindo ou reduplicando as coisas, mas na medida em que manifesta e traduz o querer fundamental daqueles que falam. (FOUCAULT, 1998)

G. aponta justamente esta relação, já que, segundo o professor, recebeu também muito apoio. Relata que companheiras de curso apoiavam a ele e aos demais homens da sala, auxiliando em trabalhos da faculdade mais práticos, talvez aqueles “mais femininos”.

Era uma relação muito boa... Elas visitavam a gente no Seminário, a gente ajudava com matérias como Filosofia... Psicologia... E nas áreas mais práticas, a gente pegava ajuda com elas... Sempre... Havia sempre esta troca... Assim, tivemos problemas mais com professores do que com as colegas. (Prof. G.)

Ele também cita uma professora do curso que tinha opinião e conceitos diferentes daqueles dos professores citados anteriormente.

A gente tinha uma professora que ajudou muito também, ela sempre incentivou, dizendo que era uma área muito feminina... E que tinha que mudar isso. (Prof. G.)

Ao constituir-se como sujeito-professor homem dos anos iniciais, G., de certa forma, parece ter assimilado, segundo a relação descrita por Foucault, o discurso da professora e de suas colegas de faculdade. Além de buscar opor-se aos discursos dos demais professores que buscavam minimizar ou mesmo ridicularizar a sua presença e dos demais companheiros homens, procurando demonstrar em seu trabalho a sua competência para a função.

Se na formação o quadro, por vezes, era de estranhamento e preconceito, na docência não foi muito diferente. A vice-diretora da escola em que J. trabalha, em consonância com a coordenadora e com a diretora, lembrou um acontecimento no qual uma família solicitou a troca de sala para o filho. Porém, ao mesmo tempo as gestoras buscaram ressaltar que o professor homem tem um papel muito importante, especialmente na questão disciplinar.

Não querer o filho estudando com um homossexual. Achar que ser homossexual influencia... E de outro lado, a questão positiva, que alguns casos de alunos mais arredios, mais indisciplinados que o fato de ser um homem, o professor ajudou também. Não digo este ano, mas ao longo da história dele aqui. (Gestoras CAIC)

As homossexualidades surgem, dessa forma, como um fantasma que assombra a presença de professores homens dos anos iniciais. Se para a comunidade da escola de J. aparentemente este fantasma não existe, já que o professor assume a sua homossexualidade, e, portanto há a certeza da orientação sexual do professor, fica evidente na fala do próprio professor e também da equipe de gestoras uma “vontade de saber” (FOUCAULT, 2007) que cerca a presença dele na escola. Porém, este fantasma está lá e ronda à espreita do preconceito e da intolerância. Fantasma este que sempre vai existir mesmo com J. declarando a sua homossexualidade. Assumindo, ele não potencializa a discriminação, mas o medo e outros discursos relacionados a homossexualidades que sempre irão existir, por colocarem em circulação um conhecimento organizado por grandes instituições e num outro tempo.

Segundo Ferrari (2010)

O homossexual e as homossexualidades se constituem como tais através dos centros de poder que o definem e sancionam seus papéis, sejam as escolas, as relações pessoais, a mídia, os grupos gays ou o social. Deste modo, a reflexão sobre si-mesmo e a experiência vivida passam por esses centros de poder e pelos discursos de verdade que eles constroem. (FERRARI, 2010, p. 563)

Ampliando a citação acima, com objetivo de problematizar as homossexualidades, especialmente no ambiente escolar, uma destas grandes instituições das quais falei anteriormente e que produzem e colocam em circulação discursos que por fim tomam caráter de verdades, pode-se lançar um outro questionamento: por que a sexualidade, tanto a nossa própria sexualidade, quanto a alheia, nos chamam tanto atenção?

Segundo Foucault (2007), somos herdeiros do período vitoriano e, ainda hoje, temos como padrão aceitável a sexualidade que se desenvolve no quarto do casal

heterossexual e que se destina à procriação. O filósofo chama atenção afirmando que, para outras práticas, havia o *rende-vouz* e a casa de saúde, que serviriam de espaços de tolerância, onde deviam ser escondidas e mantidas em segredo todas as outras práticas. Assim, constituiu-se a prática discursiva em torno do sexo, especialmente no século XIX, como ressaltam Cruz e Ferrari (2010 p. 11) “nesse sentido, o século XIX foi o palco no qual se construiu, em torno da sexualidade, os binarismos da norma e da anti-norma, do que pode e do que não pode, do “certo” e do “errado””.

As homossexualidades são enquadradas nesta linha, nas sexualidades não aceitas, não permitidas, e que devem ser caladas e escondidas. Porém, como ressalta Foucault, a sexualidade é um dispositivo. São dispositivos

as estratégias, as técnicas e as formas que o poder se serve para o assujeitamento, para os mecanismos de dominação. Os dispositivos são heterogêneos por natureza, resultado de um conjunto de discursos, práticas, saberes, enfim, uma rede que se estabelece entre esses elementos que envolvem o dito e o não dito. Portanto o que Foucault nos ensina é a necessidade de se problematizar os diferentes dispositivos que nos organizam assim como sua função estratégica. (FERRARI, 2010, p. 560)

Além de ser um dispositivo, a sexualidade é uma prática discursiva e, como sujeitos, somos frutos destes discursos. Portanto, o fato narrado acima pelas gestoras da escola em que Julio trabalha corrobora com a prática discursiva comum e que organiza a sociedade a respeito das homossexualidades e lança aos homossexuais um lugar, que, para aqueles pais, não deveria ser na docência dos anos iniciais.

A presença do professor homem, homossexual ou não, nos anos iniciais pode, também, trazer à tona outra discussão: a confusão entre gênero e sexualidade que ocorre em nossa sociedade.

Essas são questões culturais e sociais que organizam nossos entendimentos e nossas ações. E, no Brasil, mais do que a existência de relação entre gêneros e sexualidades, parece ocorrer certo embaralhamento entre essas duas categorias de análise. Dessa forma, ser homem passa por ser heterossexual, fazendo com que a sexualidade atravesse o gênero, constituindo-se em mais uma

Quem é o Professor Homem dos Anos Iniciais? Discursos, representações e relações de gênero.

Thomaz Spartacus Martins Fonseca – PPGE UFJF

forma de marcar a diferença. Em meio a essa “confusão” que nos captura, o que parece despertar maior interesse nas escolas são questões que dizem respeito às sexualidades, mais do que aquelas ligadas às construções dos gêneros, embora não seja possível separá-las. Isso porque é no campo das sexualidades que os problemas parecem se fixar, se organizar, uma vez que lidamos como se houvesse uma relação automática entre os gêneros e a heterossexualidade, de forma que ao mesmo tempo em que há um investimento nessa relação também se organiza uma rede de vigilância e controle para garantir seu sucesso e atacar os possíveis “desvios”. É o enquadre que se espera. E ao que foge a esse enquadre esperado, rapidamente buscamos outro a partir da marcação de outra identidade, inventando” assim, as homossexualidades, as bissexualidades, as transexualidades. (FERRARI, 2010, p.548-549)

Neste aspecto, J. traz à tona este enquadramento que poderia servir para denotar uma verdade: além de professor homem nos anos iniciais, ele é gay. Mostrando a confusão, o embaralhamento já discutido anteriormente neste trabalho e retomado na citação. Além de apontar para uma outra questão: o medo da homossexualidade, ou de forma a ampliar ainda mais a questão, o medo da não heterossexualidade. Assim, a questão de gênero – J. ser professor homem dos anos iniciais, cede lugar à uma questão de sexualidade – J. ser homossexual. Como nos esclarece Britzman (2000), a sexualidade não se constitui em um problema, mas ela é o lugar em que os problemas se afixam.

Novamente a homossexualidade de J. constitui-se em problema. Para as gestoras da escola, um dos fatos que pode ter cooperado para derrota da chapa encabeçada por J., foi justamente a sua orientação sexual, quando este professor se candidatou à direção da escola.

A comunidade tem certo preconceito sim. Até na nossa eleição tinha gente falando que homossexualidades é coisa do demônio. Mas no trato geral a comunidade aceita sim, só na eleição é que apareceu de forma clara e notória. (Equipe de gestoras)¹⁹

Nesta fala das gestoras, podemos perceber que se criou a ideia da homossexualidade única, como se todos os homossexuais fossem iguais,

¹⁹As gestoras fazem menção ao processo de consulta à comunidade (eleição para diretor) no qual a chapa encabeçada pelo professor J. foi derrotada pela atual diretora e vice-diretoras.

especialmente ao deixar resquícios do discurso religioso. Porém como nos lembra Cruz e Ferrari (2010)

A homossexualidade é uma produção social, histórica, relacional, heterogênea, coletiva e individual, além de estar em constante construção e negociação. Essas características não permitem pensar a existência da homogeneidade. Nesse sentido, recuperando a história da homossexualidade, é possível perceber o surgimento das experiências como discurso e suas repercussões sociais. Assim como a heterossexualidade serve para indicar práticas variadas, a homossexualidade também sugere experiências em que a atração por pessoas do mesmo sexo não é suficiente, enquanto qualidade característica que definiria o comum a todas elas. (CRUZ, FERRARI, 2010, p.12)

A nossa sociedade é fruto da modernidade, que, em busca de discursos da verdade, do correto, associou a nossa “verdade” à sexualidade e, a partir desta característica, todo mundo está interessado em conhecer os desejos e gostos de si e dos outros para saber quem somos e quem é o outro. São as práticas discursivas sobre a sexualidade que nos constroem e também constroem a nossa visão do outro. Para tanto, o sujeito foi incessantemente instigado a falar, a falar de si e de sua sexualidade. Numa relação que Foucault nos leva a pensar de saber-poder-prazer. Assim, vamos construindo todo um arsenal de mecanismos, confissões, controle, capazes de nos mostrar e nos revelar a nós mesmos e aos outros. Em se tratando então de professores homens em um espaço dominado pelo feminino, isso desperta mais o interesse, fica a “vontade de saber” ainda mais.

Se para J. e toda a comunidade escolar as homossexualidades são um fantasma que ronda e encontra lugar na curiosidade e no preconceito de muitas pessoas, para G. a questão não é tão diferente. Mesmo sendo casado, pai de dois filhos, portanto, compulsoriamente e socialmente heterossexual, o fantasma da homossexualidade ronda sua presença na escola. Mas será que não deveria ser assim?

A grossa aliança que G. traz na mão esquerda não deixa dúvidas acerca de seu estado civil: casado. Portanto, o fantasma das homossexualidades, teoricamente, estaria afastado. Mas não é bem assim. Vivemos numa sociedade na qual lidamos com o enquadramento, a cada um, um lugar definido, a cada gênero

são determinados espaços possíveis. Estabelecemos fronteiras e, quando alguém se aproxima deste limiar, o discurso da sexualidade surge para “arrumar”, “organizar”. Assim, ser homem e estar num espaço feminino é ultrapassar a fronteira e permite a indagação e o questionamento, não quanto ao gênero, mas quanto à sexualidade. Ou seja, há uma mistura entre gênero, fronteira de gênero e sexualidade.

Por mais que o casamento possa trazer em si a “certeza” da heterossexualidade de G., resta ainda a mesma vontade de saber. G. é casado e pai de dois filhos. Muito educado, como afirmam suas companheiras de trabalho. Porém, por vezes, segundo relatos destas e do próprio professor, algumas colegas já o assediaram diretamente.

“confundiram as coisas, e... Foi feio... Todo mundo viu... E não convém, primeiro tem que ser discreto, e se a pessoa não deu vazão, parou né? Mas tem gente que não para” (Professora A.)

Talvez este assédio seja, também, uma forma de colocar em prática a vontade de saber que nos alimenta acerca da sexualidade dos outros. Pode-se imaginar que ele seja um sujeito atraente, educado e que desperta o interesse das mulheres. Porém, pode-se levantar, também, que tal assédio refira-se a este desejo, a esta vontade de saber. Como que, num senso comum, nenhum “homem” deveria se esquivar à investida de uma mulher, buscando, desta forma, “provar se o sujeito é realmente homem ou não”, porém, discutirei tais aspectos acerca da masculinidade mais à frente. Esta vontade de saber “pode ser lida” na fala da diretora da escola que G. trabalha

*Eu acho que até em relação às professoras que achavam que o professor fosse homossexual, porque quando a gente... Imagino assim, temos que quebrar nossos preconceitos, e até a gente vê que é super natural e respeitar, mas mesmo em relação às professoras na sala dos professores “será que ele é?”, mas também independente disso, a **vontade de saber** (grifo meu), a curiosidade. (Gestora EMHJS).*

A educação, a dedicação e o bom relacionamento com os alunos e com as famílias destes, tanto do professor G. quanto do professor J., disparam uma

discussão sobre possibilidades não só do trabalho, mas da presença de professores homens nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mas o que torna um homem ou uma mulher apto ao trabalho com crianças nos anos iniciais? A Resolução Nº1 do Conselho Nacional de Educação traz uma importante categoria para esta discussão: o cuidar. E, atrelada à ideia do cuidar, trago para esta discussão a ideia da feminidade, especialmente da feminização do magistério.

1.4 – *Ele é muito carinhoso, dedicado com as crianças:*
Cuidar, feminização, magistério.

A resolução citada anteriormente²⁰ institui, em seu artigo 4º, como uma das funções do curso de Graduação em Pedagogia – licenciatura, que o profissional egresso deste deverá “cuidar e educar crianças, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social”. O questionamento que proponho neste momento é: qual o sentido conferido ao termo cuidar neste artigo em especial? E deste central, traço outros: seria o mesmo sentido que encontramos nos dicionários? Seria este termo responsável pela quase unânime presença feminina, e pela estrita ausência masculina neste segmento da educação? Será que esta feminização corresponde somente à maciça presença de mulheres neste segmento? E nos demais segmentos da Educação, ocorre a feminização?

1.4.1 – *Eu vejo que tem menina que tem um carinho por ele, uma coisa de pai:*
O cuidar.

No dicionário Caldas Aulete (2009) encontramos as seguintes, dentre outras definições para o termo cuidar: “Ter cuidados com (algo, alguém ou si próprio); tratar; tomar conta de (alguém ou algo)” e ainda, “Ter o encargo de; encarregar-se de; responsabilizar(-se)” passando por “Interessar-se por; tratar-se”. Relacionando

²⁰ Resolução nº 01 do CNE apresentada na página 6.

as definições trazidas pelo dicionário com as atividades esperadas do/da profissional que atua ou pretende atuar na educação de crianças, poderemos perceber que o ponto central do cuidar, na formação de professores, está estritamente ligada a atitudes consideradas femininas, como nos apresenta Ridenti e Vianna (1998)

Muitas atividades profissionais que se relacionam com o cuidado são consideradas femininas (enfermagem, cuidar de crianças pequenas, educação infantil, etc.) A nosso ver, o ato de cuidar, fundamental na relação com a criança, deve ser encarado como uma atividade que envolve compromisso moral de dedicação ao outro e independente do sexo de quem o executa. (RIDENTI, VIANNA, 1998, p. 99)

Assim, cuidar, tomar conta (das crianças) é um papel social atribuído às mulheres já que se aproximam dos atributos maternos, ao lado de outras que socialmente se atribuem ao gênero feminino e que pode ser uma das bases para ser entender a feminização do magistério. Por mais que as autoras acima citadas e outras (CARVALHO 1999, 2008, 2010; IZQUIERDO, 1994; LOURO, 2007; RABELO 2010; SARMENTO, 2002) percebam o cuidar como uma característica humana, esta característica está ainda arraigada, na visão da sociedade, às ocupações femininas. Surge, basicamente, desta ligação do cuidar com a figura feminina e, mais tarde, com a figura materna a estreita, quase indissociável da professora de crianças, e, assim, a educação de crianças ser considerada uma profissão feminina. No Brasil, esta característica é mais perceptível, a partir do início do século XX.

É, justamente no âmbito social, que surge esta diferenciação. Assim como, também, o conceito de gênero. Que é concebido como a

organização social da diferença sexual percebida. O que não significa que gênero reflita ou implemente diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres, mas sim que gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, grupos sociais e no tempo, já que nada no corpo [...] determina univocamente como a divisão social será estabelecida. (SCOTT, 1994 p.13)

Desta forma, segundo Izquierdo (1994), “às ocupações são atribuídos conteúdos de gênero, isto é, certas ocupações são consideradas masculinas ou femininas, independentemente de serem exercidas por homens ou mulheres” (apud CARVALHO, 1999, p.37). Cuidar remete à maternagem²¹. O cuidar, neste sentido, está intimamente ligado aos cuidados femininos. “A atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância, e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas” (LOURO, 1997, p.88), bem como as relações que devem ser desenvolvidas no interior da escola (precisam) se aproximar das relações familiares pautadas e embasadas em afeto, confiança, tornando-se, os professores e as professoras, responsáveis pelo cuidar das estudantes e dos estudantes sob sua responsabilidade.

Assim, são atribuídas às mulheres características definidas em nossa sociedade que por vezes são naturalizadas baseando-se nas diferenças físicas entre homens e mulheres. Porém, a Educação é uma tarefa social e, assim, desenvolvida por homens e por mulheres. Porém, à mulher são destinadas, por exemplo, atividades ligadas ao lar ou à esfera doméstica, como o ato de educar e cuidar de crianças, especialmente as pequenas.

Carvalho (s/d) questionou a professores, como haviam aprendido o seu ofício, e eles foram unânimes em afirmar que aprenderam na prática, especialmente no contato com os demais profissionais. Também os professores e professoras por mim entrevistados trouxeram este dado, destacando a construção coletiva como grande ponto de apoio e de formação.

Nós estamos sempre conversando nas reuniões. E no dia a dia também, sempre que pode ou tem oportunidade a gente troca ideia, troca material, a gente tem uma pasta que fica na sala dos professores, a gente elabora a prova igual para as três turmas. O que se faz em uma faz nas outras. (Prof.^a Meire)

²¹ As palavras maternagem e maternação têm sido usadas nos estudos feministas como tradução para o termo inglês *mothering*, que pretende enfatizar as dimensões culturais e históricas da criação de filhos, em contraposição as dimensão biológica maternidade (*motherhood*). (CARVALHO, 1999, p. 5)

Utilizando a pasta verde, assim, a gente acaba ficando a par do que o outro faz. Além disso a gente ainda tem a reunião mensal²² e o recreio, a gente acaba usando o recreio pra isso. (Prof.^a A.)

Analisando os dados obtidos por Marília Carvalho em sua pesquisa²³, também pude perceber a importância da relação direta e da troca de experiências com os/as demais professores/as da escola especialmente daqueles/as que atuam na mesma série. Esta experiência foi vivida também por mim como professor dos anos iniciais nestes quase quinze anos de atuação. Neste tempo, busquei (e ainda busco) auxílio e apoio, bem como outros profissionais iniciantes e colegas com mais tempo de magistério, também, vieram ao meu encontro em busca de apoio. Esta percepção encontra, segundo Marília Carvalho (s/d), ressonância em outros estudos e em outros países.

Essa ênfase na formação pela prática, na sala de aula e frente a frente com os alunos tem sido constatada internacionalmente, em especial entre os professores primários, mas também junto a professores de outros níveis da educação básica (Dubet / Martuccelli, 1996; Tardif et alli, 1991; Perrenoud, 1993). Nos termos propostos pela equipe canadense coordenada por Maurice Tardif (1991), os professores conferem “aos saberes da experiência os fundamentos da prática e da competência profissional” e consideram a sala de aula e a interação cotidiana com os alunos como um teste, tanto do profissional quanto de seus saberes (Tardif et alli, 1991, p. 216). No Brasil, uma pesquisa coordenada por Menga Ludke (1996) sobre a socialização profissional de professores do Ensino Fundamental e Médio no Rio de Janeiro, também apontou na direção da valorização do aprendizado na prática, ao longo da carreira, levando as pesquisadoras a concluir que a formação inicial, por melhor que seja, é sempre apenas isso, uma preparação introdutória, que se completa necessariamente com aquilo que se “aprende fazendo, com os alunos” (Ludke, 1996, p. 11). (CARVALHO s/d)

Parece que quando os professores e professoras mencionam o aprendizado no cotidiano referem-se à aprendizagem de relações, a saber lidar com as demandas, as emoções e os sentimentos que brotam da sala de aula, isto é, a

²² Em cada escola da rede municipal de Juiz de Fora acontece uma reunião pedagógica mensal, de quatro horas de duração, facultativa, pela qual os educadores presentes (coordenação, direção, professores/as e secretário/os) recebem um adicional de 10% do valor de seus vencimentos.

²³ Ver CARVALHO s/d disponível em <http://www.forumeducacao.hpg.ig.com.br/textos/textos/psico3.htm>

aprendizagem do cuidado infantil, dos inúmeros aspectos não cognitivos de seu trabalho pedagógico. “Aspectos ligados à variabilidade infinita dos seres humanos, ao inesperado e surpreendente das relações; assim como ao envolvimento afetivo, à demanda emocional ilimitada das crianças e à necessidade de enfrentar quotidianamente os próprios limites, fracassos e frustrações” (*Ibdi*)

Louro (1997) estabelece bases para a relação de cuidado na escola que surge no início da modernidade. A autora alerta que tudo, desde a arquitetura, como citado anteriormente, até o currículo foi pensado de forma que o mestre, ligado à instituição religiosa católica ou protestante, pudesse ser um exemplo a ser admirado e seguido. Além do fato de que estas instituições iniciam por investir na formação de professores, sendo eles padres, pastores, irmãos ou irmãs – que mais tarde se ocuparão da educação das meninas – de forma a serem estes mestres.

Modelos de virtudes, disciplinados disciplinadores, guias espirituais, conhecedores das matérias e técnicas de ensino, esses primeiros mestres devem viver a docência como um sacerdócio, como uma missão que exige doação. Afeição e autoridade, bom senso, firmeza e bondade, piedade e saber profissional são algumas das qualidades que lhes são exigidas. Seu papel de educador combina o exercício de uma “paternidade, uma magistratura, um apostolado, uma luta” (assim determina, por exemplo, o *Guide des Écoles*, texto de orientação dos antigos mestres maristas, hoje ainda em uso). Ainda que as modificações sociais se seguem transformem, sem dúvida, essa representação de magistério, a referência de magistério parece ter permanecido. (LOURO, 1997, p. 93)

Essas instituições religiosas escreveram e direcionaram a esses docentes, manuais de conduta que uniformizaram as suas posturas perante os alunos, impondo regras de como se portar perante estes e no decorrer das aulas.

Na primeira vez em que acompanhei a aula do professor G., percebi que os alunos o tratavam por professor e não por “tio”. Os alunos e alunas dos anos iniciais comumente tratam as suas professoras por tia, e, muitas vezes, também os seus professores das demais disciplinas, como Educação Física ou Artes, por exemplo.

Pesquisador: Percebi que os alunos te chamam de professor.

G.: Sim, eu não gosto de “tio”, eu sempre falo com eles: “o professor vai fazer isso agora, olhem como o professor faz...” Para eles perceberem nossa relação, pois, “tio” é parente, e eu não sou parente...

Pesquisador: Mesmo porque o “tio” assumiu um caráter meio pejorativo. Lembra da propaganda da Sukita²⁴ que tinha o “tio”? Desde aí virou sinônimo de homem velho que gosta de garotinhas...

G.: É, eu lembro, tomou um caráter meio pedófilo, né? Mesmo porque, desde a faculdade – e eu terminei a faculdade há mais de 20 anos, na disciplina de Psicologia da Educação já tinha trabalhado o texto explicando o porquê do “tia”; que pra suprir a falta da família usou-se o termo para aproximar as crianças e acabou ficando. E não faz sentido algum. Tem que ficar claro que aqui é o espaço escola e a família é outro. (Prof. G.)

Cabe, neste momento, uma problematização acerca dos corpos. Corpos que, além de serem portadores das características físicas, têm também uma linguagem, que falam através da expressão, da envergadura, da postura, da retração e que são detentores de representatividades. Representatividades estas que podem dizer acerca dos grupos familiares, através da fisionomia e/ou semelhanças com antepassados; de grupos étnicos e raciais, de grupos aos quais podemos pertencer ou querer pertencer, através de “marcas identitárias” como tatuagens, *piercings*, cortes de cabelo; e, também, de marcações de gênero, que, segundo Judith Butler (2003), constituem na nossa primeira marcação identitária. Butler, neste estudo, defende que antes de se discutir qualquer identidade há necessidade de problematizar a construção dos gêneros já que essa é a nossa primeira identidade, imputada antes mesmo de nascermos. Dessa forma, não seria possível discutir qualquer identidade sem passar pelo gênero.

Corpos que também ocupam um espaço físico e têm funções orgânicas que os fazem “funcionar”: corpos que transpiram, se movimentam, se reproduzem... Corpos que também denotam e demarcam lugar, assim como Cardoso (2006) nomeou os “corpos fora de lugar” ao se referir aos corpos masculinos (de professores homens) presentes nos anos iniciais da Educação Básica, em um estudo realizado na rede municipal de Belo Horizonte. As observações de Silva (*Ibdi*) trazem, novamente, à tona as ideias de Butler, em consonância com Ferrari (2010) que nos lembra que não se podem assumir outras discussões sem antes

²⁴ Fiz referência a um comercial veiculado na televisão, anos atrás, no qual uma garota jovem, tomando uma Sukita (refrigerante de laranja), entra no elevador onde está um senhor com um saco de laranjas. Este senhor puxa conversa e a garota simplesmente diz: “Tio, aperta o vinte e um pra mim?”

passar pelas construções de gênero, porque a identidade de gênero é nossa primeira identidade e, portanto, nos marca. Assim também ocorre com o “cuidar”, quando os corpos (masculinos ou femininos) misturam-se aos atos de cuidar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Talvez, para J. e G., cuidar seja algo mais amplo, que diz respeito ao compromisso social, à expectativa de fazer o melhor possível. Compromisso assumido não só por eles, mas por toda a instituição escolar: fazer o melhor por seus alunos e alunas.

Durante as aulas, e mesmo nas entrevistas, pude perceber que os alunos e alunas nutrem grande carinho e afeição pelo professor G., mesmo sem chamá-lo de “tio”. Sentimentos estes que pareciam ser recíprocos e que também ficaram bastante claros nas entrevistas com as professoras que trabalham diretamente com G.. Além de surgirem, também, na entrevista realizada com a diretora da escola na qual J. trabalha

Às vezes no início do ano, quando veem que não vão ser da sala dele reclamam: “mas eu fui ano passado e queria ser este ano de novo”. Mesmo as famílias apontam: “ano passado foi com G. e foi muito bom”. (Prof.^a A.)

Professora: Eu vejo que tem muita menina que tem um carinho por ele, uma coisa de pai. Porque os pais são meio ausentes, as mães são mais presentes, né? Por que eu não sei...

Pesquisador: Você acha que eles transferem para o G. a figura de pai?

Professora: Não que transferem, mas que tem mais carinho, uma coisa a mais... Legal. (Prof.^a M.)

Nunca chegou uma criança e falou: eu não quero ficar com ele, quero uma professora; pelo contrário. Já chegou assim “mas não vai ser ele? Que pena!”. Ele é muito bom, dedicado. (Gestoras do CAIC.)

A dedicação e o cuidado dispensados pelos professores homens aos seus alunos e alunas foi tema recorrente nas entrevistas. As profissionais que atuam nas escolas fizeram questão de ressaltar este ponto e lançar elogios à atuação deles, procurando enaltecer o compromisso dos professores homens e a importância que a figura masculina nos anos iniciais traz, além de afirmarem que os alunos se identificam muito com estes professores.

Tanta dedicação, a presença física do corpo masculino, estranho a um ambiente altamente feminizado, poderiam trazer à tona um tema bastante delicado em nossa sociedade: a pedofilia. Porém, o medo da pedofilia não aparece tão evidente, a não ser em duas passagens dos próprios professores

Tomou um caráter meio pedófilo (Prof. G.)

A minha mãe, no começo, até falou: “meu filho, o que você vai fazer na educação?” Porque ela tava ouvindo muitos casos de pedofilia em São Paulo... “Meu filho, não vai arrumar confusão pra sua vida”. Eu falei: mãe, não vai trazer problema nenhum, porque eu não sou pedófilo (Prof. J.)

Jane Felipe (2006) esclarece que a pedofilia é, hoje, cadastrada no Catálogo Internacional de Doenças (CID) como uma parafilia.

É importante lembrar que, nas suas origens, o termo pedofilia designava o amor de um adulto pelas crianças (do grego antigo paidophilos: pais = criança e phileo = amar). No entanto, a palavra tomou um outro sentido, sendo designada para caracterizar comportamentos inadequados socialmente. De acordo com o Catálogo Internacional de Doenças (CID), a pedofilia é considerada um transtorno de preferência sexual, classificada como parafilia (para = desvio; filia = aquilo para que a pessoa é atraída) e também como uma perversão sexual. (FELIPE, 2006, p. 212-213)

Ampliando os sentidos e a argumentação da autora, a preocupação da mãe do professor J. é mais comum do que parece, lembrando que casos frequentes, veiculados em noticiários e na mídia em geral, que buscam alertar para a prevenção deste tipo de abuso, acabam por afetar a rotina daqueles que buscam desenvolver o trabalho como educadores de crianças pequenas.

[...] campanhas em torno do combate à violência/abuso sexual e a uma ampla divulgação na mídia envolvendo padres, médicos, educadores, artistas e outros acusados de pedofilia, têm levado a mudanças de comportamento e a um certo pânico moral, através de um e monitoramento de possíveis ações que antes pareciam tão inofensivas, mas que hoje podem ser interpretadas ou mesmo confundidas como nocivas às crianças. Tal situação tem levado muitos profissionais, no campo da educação, por exemplo, a

mudarem seus comportamentos frente às crianças, para não serem confundidos com pedófilos. Refiro-me aos homens que trabalham com educação infantil (0 a 6 anos) que, para evitarem maiores problemas, procuram não ficar sozinhos com elas – especialmente numa situação de troca de fraldas – ou mesmo colocá-las sentadas em seus colos. (FELIPE, 2006, p.214)

Esta preocupação foi demonstrada tanto por J. quanto por G., que elaboraram estratégias de vigilância e controle de seus corpos, já mencionadas anteriormente, de forma a não sofrerem problemas desse tipo. A pesquisadora traz ainda uma importante informação: não são somente os homens que abusam sexualmente de crianças. “É preciso lembrar também que as estatísticas dificilmente fazem referências às mulheres, na medida em que estas, no exercício da maternidade ou na função de cuidadoras de crianças, parecem estar sempre acima de qualquer suspeita, o que nem sempre é verdade” (FELIPE, 2006, p.214-215). Seria este “acima de qualquer suspeita” de que nos fala a pesquisadora, o mesmo senso comum que vê nas mulheres a capacidade e a vocação naturais para serem professoras de crianças, pelo fato de serem portadoras da capacidade da maternidade? Este ponto nos remete a outro processo educacional, importante para a ampliação das ideias aqui apresentadas: a feminização da Educação.

1.4.2 – O homem está tomando o caminho dele na Educação: Feminização.

O cuidar, associado muitas vezes ao caráter feminino, aporta na educação especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mas será que ele não aporta em outros níveis da Educação, bem como não atinge também os demais professores e professoras dos anos finais e do ensino médio?

Carvalho (1999) e Louro (1997) apontam para a década de 20 do século passado as origens da feminização do magistério no Brasil. Louro (1997, p.95) ainda esclarece que “o magistério torna-se uma escolha profissional admitida e indicada para mulheres”, porém, mesmo devendo professores e professoras compartilharem de uma vida pessoal modelar, são dirigidas a eles e elas tarefas diferentes, já que os

professores ensinam aos meninos e as professoras às meninas. Também o currículo, o programa e as habilidades exigidas eram diferenciados para meninos e meninas, como exemplifica Tanuri (2000, p.66), “aliás, mecanismos de exclusão refletiam-se mesmo na escola primária, onde o currículo para o sexo feminino era mais reduzido e diferenciado, contemplando o domínio de trabalhos domésticos”. E completa Louro (1997, p. 95): “Além destas diferenças, o salário também era diferenciado para professores e professoras”.

Concomitante a este momento de construção da escola no Brasil, o processo de urbanização brasileiro, agravado pela presença de imigrantes, novas expectativas e práticas sociais ensejaram novas oportunidades de trabalho para os homens acentuado pela “falta de interesse da população pela profissão docente, acarretada pelos míseros atrativos financeiros que o magistério primário oferecia” (TANURI, 2000, p. 65). A feminização que já se apresentava ao magistério perpetuou-se pelo pouco interesse do “elemento masculino, em vista da reduzida remuneração”, além da possibilidade de “conciliar as funções domésticas da mulher tradicionalmente cultivadas e os preconceitos que bloqueavam sua profissionalização” (Ibd., p.66). Além destes fatores, Louro (1997) aponta, ainda, como argumentos favoráveis a este processo, a vinculação à função de mãe a responsabilidade pela educação de filhos e filhas, além da necessidade do magistério incorporar práticas que são tradicionalmente associadas “às mulheres, como o amor, a sensibilidade, o cuidado, etc.” (p. 96). O magistério toma contornos domésticos e o cuidar passa a ser o ponto principal da carreira.

Carvalho (1999) aponta que a feminização do magistério desde os anos 20 do século XX, inicialmente nas “séries primárias”, aportou em meados da década de 90 do mesmo século, nas escolas secundárias ou médias. A autora, ao estabelecer esta relação de cuidado na escola, identifica como cuidado a multiplicidade de significados ligados à prestação de serviços pessoais a outros, mas pode também ser empregado no sentido de empatia, carinho, respeito, atenção, proteção, compaixão ou compromisso com a comunidade, correspondendo ainda ao trabalho como mãe, filha ou irmã, transitando entre as esferas da vida pública e privada. Da família ao mercado de trabalho e às políticas públicas, confundia-se trabalho, cuidado e emprego. A autora considera que no século XX surge a concepção de

criança considerada, desde o início da vida, portadora de personalidade própria, cujo desabrochar a escola deve apenas assistir e incentivar. Surge, também, um novo perfil de adulto que deve “cuidar” desta criança, seja em casa, na escola, seja na sociedade. Para acompanhar o desenvolvimento desta criança, é necessário empatia e identificação com ela, características a se exigir da enfermeira, da mãe e da professora.

A feminização da docência pode ser compreendida não apenas como crescimento numérico das mulheres empregadas como professoras, mas também, como estabelecimento de características de gênero feminino [...] em que a transmissão de saberes se subordina a um desenvolvimento harmonioso de personalidade integrais, através de uma disciplina obtida pela persuasão e amor, mais que pela razão e a autoridade; quanto mais o trabalho docente com crianças é idealizado como não-intelectual, enfatizando suas dimensões relacional e afetiva, mais se aproximam as imagens da escola primária e seu trabalho docente das características tidas como femininas”. (CARVALHO, 1999, p.71)

Nesta linha, Assunção (1996) reconhece em professoras de “escolas primárias” identidade com a vocação para ser professora.

Quando o discurso da vocação se apresenta os outros se calam, ele é conclusivo. É como se frente a ele nada mais restasse a investigar. Ele traz a ideia de que existe “algo” da ordem do sobrenatural, do inato de uma força interna que orienta e encaminha as pessoas para determinadas profissões. (ASSUNÇÃO, 1996, p.14)

Surgem, assim, novas questões, relacionadas à opção pela docência. Alguns docentes a consideram como uma vocação (ASSUNÇÃO, 1996), há ainda aquelas que consideram uma escolha naturalmente feminina (CARVALHO, 1999) ou, ainda, a docência pode ser uma opção de profissionalização, com emprego quase sempre garantido, como aponta Carvalho (1999, p.176). E por ser uma profissão, por muitos considerada de cunho feminino (ARAÚJO, 2009; ASSUNÇÃO, 1996; CARVALHO, 1999; LOURO, 1997; RABELO, 2010), por que homens lançam-se a ela? Como, de fato, e quais são as causas e as consequências, se é que elas existem, desta presença maciça de mulheres na educação?

Nessa busca por novos questionamentos geradores de tantos outros no futuro, busco em Larrosa, em entrevista concedida a Veiga-Neto (2002), um porto seguro para atracar e seguir, logo após, com novos questionamentos. “Para que a leitura se resolva em formação é necessário que haja uma relação íntima entre o texto e a subjetividade” (p. 136). E essa relação tem uma condição essencial: “que não seja de apropriação, mas de escuta” (p. 138). A ideia é, desta forma, muito mais de escuta do que de dizer com estas questões e com estas possíveis construções de subjetividade, através destes professores e destas professoras que fazem da docência um trabalho, seja ele considerado feminino ou masculino.

Neste ponto, lançar-me a discutir a feminização do magistério torna-se mais do que buscar as raízes deste processo ou buscar na história as razões dos indivíduos masculinos terem, por um determinado período histórico, se afastado do magistério no antigo ensino primário e, hoje, haver um movimento contrário, mesmo que tímido. Passa por encontrar nas identidades masculinas, nos processos de subjetivação daqueles que buscam “nadar contra a corrente” da sociedade e dos discursos hegemônicos de gênero, sentido na formação e na prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que nos levam à ação de negar as identidades fixas e de nos lançarmos um lugar que até então não nos pertencia: o magistério para crianças.

As professoras e gestoras entrevistadas apontaram que a inserção de um número maior de professores homens nos anos iniciais seria muito positivo.

Eu acho, sinceramente, eu vejo que não é um homem, é uma pessoa desempenhando uma função e se ela tem aptidão pra'quilo eu acho que é normal.
(Prof.^a M.)

No começo, alguns anos atrás, havia desafios, mas hoje, acho que as pessoas, já se acostumaram. A situação tá muito tranqüila, as pessoas já se acostumaram.
(Prof.^a A.)

Tem muitas possibilidades. Está abrindo cada vez mais o caminho. O homem tá tomando caminho... Assim como a mulher está alcançando outros espaços, o homem está tomando o caminho dele na educação. A gente vem observando. E não sei se é porque ele está aqui na escola há bastante tempo, mas a presença se impõe. (Gestoras CAIC)

Isso nos conduz, conseqüentemente e principalmente, ao posicionamento contrário aos discursos de gênero que estão postos pela sociedade, e que pode ser sinal do nascimento de um “novo homem” (NOLASCO,1997), ou de outras possibilidades de se viver as masculinidades; tema que desenvolverei mais à frente. No intuito de avançar um pouco mais nesta discussão sobre formação e feminização, centralizarei nas histórias dos professores homens dos anos iniciais, nos apontamentos feitos por Marília Carvalho (1999; s/d) e por Roseli Fontana (2005) acerca da importância do aprendizado no dia a dia e no contato com os/as demais professores/as através da observação do modo de cada um/a se comportar perante aos alunos; também nas lembranças, boas ou não, de nossos professores e professoras, que podem ou não ter influenciado a nossa escolha pelo magistério, mas que possivelmente conferiram sentido à nossa prática pedagógica. Neste ponto, lembro-me de um fato ocorrido enquanto cursava o 3º ano do curso de Magistério. Na aula de sociologia conversávamos sobre as expectativas de nossa futura profissão, que nós não nos sentíamos, ainda, preparados para exercer o magistério. Nesse momento, o professor, com o intuito de nos tranquilizar, disse: “nem na faculdade aprendi a dar aula, o jeito foi lembrar a forma de dar aula de um professor que eu gostava e tentar fazer igual. O resto fui aprendendo com o tempo”.

Ao reunir as falas dos professores, as pesquisas citadas acima, as trajetórias tanto de G. quanto de J., a minha própria trajetória – já que também sou professor homem dos anos iniciais e este estudo também dizer muito de minha constituição como sujeito – e a lembrança deste professor que em uma aula traduziu o que esperamos aprender em três anos e achávamos que não havíamos aprendido, aponto para outra categoria de análise que, ao lado da formação e do gênero, traz discussões e contribuições a serem levadas em conta, especialmente, quando colocado ao lado da feminização: o magistério.

1.4.3 – *Então, eu gosto do cheiro da escola:* Magistério.

O professor J. lembra, em seus relatos, que sua opção pelo magistério pode ter, também, raízes em sua infância. Quando lhe perguntei o motivo de ter feito o

curso de Magistério, se era vocação, uma possibilidade nova de profissionalismo, uma oportunidade, ele respondeu:

Um campo novo. Pois, como sempre fui politicamente preocupado com o social, e sou de camada social baixa, sempre buscando o melhor. Eu vi assim uma vocação necessária. Não que era a vocação da minha vida... Eu ia muito na escola, eu vivia dentro da escola, pois minha mãe era servente de escola e eu ia todos os dias, mesmo antes de frequentar a escola. Então, eu gosto do cheiro da escola... Não sei se era “a vocação profissional” (ênfase na palavra vocação). Então é igual a amor, aquilo vai crescendo dentro de você. Você conhece uma pessoa, sente atração, pensa que ama... Você tem o desafio da convivência. Você vai criando confiança, comprometimento, e quer mais, que perpetue. E assim eu via esta questão da educação. Na minha infância já havia esta relação com a escola como visitante; aí, veio a primeira letra, a primeira sílaba, a palavra, o texto, e assim vem o texto da vida. E assim foi minha história com a educação, como a minha casa sempre teve muito professor, pois meu companheiro é professor, então eles iam lá pra casa corrigir prova, e eu ajudava a corrigir. Então, quando ele precisou que eu o substituísse, que ele adoeceu, que eu levei um susto do que era uma sala de aula. Eu vi que tá tudo errado. (J., 15/06/2010)

Se, para o professor J., estava tão clara essa vontade de participar da escola, de se comprometer, de atuar em escola, além do convívio com professores na época em que ainda era corretor de imóveis, já que seu companheiro também é professor, parece que G. não pensou em outra profissão desde que saiu do seminário e desistiu de ser padre.

Suas companheiras de trabalho expressam respeito e carinho pelo colega do gênero oposto e veem uma grande vontade deste profissional em ajudar, educar e cuidar.

As professoras destacam que o professor G.

É tranquilo... Calmo... (Professora M.)

Responsável, competente nas suas atividades, no conteúdo e nas suas relações. (Gestora da EMHJS)

Não, não... pelo contrário... Já aconteceu de eu estar trabalhando com professora que queria... Assim... se mostrar mais, com atividades diferentes. Aparecer mesmo. E com ele não tem disso. Não tem esta concorrência. Ele é muito tranquilo, educado. (Prof.^a A.)

Será que podemos traçar um paralelo entre a função religiosa abandonada por G. e a sua atual função de professor?

Relembrando o poder disciplinar que prevê que o pastor deve cuidar de suas ovelhas, até mesmo “dar a vida por elas”, e, buscando na vida religiosa esta mesma característica, prolongo esta análise e chego à escola que está determinada pela lei a cuidar de seu rebanho, o professor sendo o pastor. Este poder pastoral apresenta-se com maior intensidade nos anos iniciais do que em qualquer outra etapa da Educação. Talvez, devido à presença maciça de mulheres nesta função, o cuidar torna-se uma característica explícita e marcante no magistério deste segmento. Nessa perspectiva, percebo o cuidar intimamente ligado aos dois professores homens em questão. G. é ex-seminarista e a carreira docente é herdeira, em nosso país (e em muitos outros) da carreira religiosa.

Parece-nos que o primeiro passo a ser dado para analisar o trabalho dos professores é fazer uma crítica resoluta das visões normativas e moralizantes da docência, que se interessam antes de tudo pelo que os professores *deveriam ou não fazer*, deixando de lado o que *eles realmente são e fazem*. Essas visões normativas e moralizantes têm suas raízes históricas no *ethos* religioso da profissão de ensinar, que é antes de tudo um trabalho orientado por uma ética do dever com forte conteúdo religioso, fundamentado na obediência cega e mecânica a regras codificadas pelas autoridades escolares, e muitas vezes religiosas. (TARDIFF, LESSARD, 2007, p. 36)

Os primeiros mestres que aqui aportaram foram os jesuítas os quais tinham a missão de catequizar os indígenas e que, logo depois das primeiras cidades, fundaram as primeiras escolas ainda no século XVI. J., que é homossexual, viu na carreira docente um modo de ajudar a sociedade a se tornar melhor, coloca a serviço da Educação toda a sua vontade de transformação social. Para tanto, ele cuida de crianças, de seus alunos e alunas e, por consequência, das famílias destes.

A relação professor-aluno envolve tanto o aspecto cognoscitivo, que diz respeito às formas da comunicação dos conteúdos escolares e às tarefas escolares quanto o aspecto sócio-emocional, que diz respeito às relações pessoais entre professor-aluno e às normas disciplinares. (MARQUES, 2006, p.2)

O cuidar, como visto anteriormente, aproxima-se em nossa sociedade ocidental ao feminino e ao aspecto socioemocional expresso na citação acima. Assim, provavelmente, J. está onde a sociedade acredita que deveria estar: na docência dos anos iniciais e no cuidar de crianças; sobretudo se levar em conta a constante confusão entre gênero e sexualidade, que acaba por aproximar o sujeito homossexual às características do gênero feminino.

Mas o estranhamento e o preconceito quanto à presença de professores homens no magistério dos anos iniciais podem resultar em outras consequências como acena Rabelo (2010), mostrando que estranhamento e preconceito podem se transformar em mal-estar docente. Segundo a pesquisadora, “o mal-estar docente do professor das séries iniciais do sexo masculino pode estar, acima de tudo, no arcabouço histórico de que esta é uma profissão feminina e nos preconceitos que são gerados a partir dele” (2010, p. 295).

Analisando as histórias de formação e de docência aqui descritas, percebo que surgem ainda mais questões quando se pensa que estes professores estão posicionando-se na contramão do que a sociedade espera e prepara para os indivíduos de gênero masculino. Então, creio que não seria demais levantar alguns outros questionamentos: quais discursos emergem quando esse indivíduo se propõe a este enfrentamento? Quais as possibilidades ou desafios têm estes professores? Por que lançaram-se a este caminho? Estes são questionamentos que, atrelados à questão inicial deste trabalho – *“Quais os discursos e representações de gênero e masculinidade que surgem na escola a partir da presença do professor homem dos anos iniciais, e de que forma estes discursos contribuem para sua subjetivação”* - podem, ainda, trazer outros à tona: como ficam as construções de masculinidades destes professores neste ambiente tão feminizado? Quais relações de poder-saber surgem na presença destes professores? Tais questionamentos também norteiam este trabalho de pesquisa, sempre na perspectiva de não encontrar uma única verdade, mas a multiplicidade de possibilidades de respostas que não deem conta em caráter definitivo, que não apresentem conclusões, porém lancem novos questionamentos que balancem as estruturas já definidas e supostamente concretizadas em discursos que tentam dar conta das relações de gênero. Dessa forma, esta pesquisa lança-se numa abordagem teórica pós-estruturalista,

entendendo que a linguagem é uma das ferramentas que guardam em si os processos de constituição do indivíduo, da sociedade e da cultura. Entendo, também, os gêneros como linguagem, que instituem relações e tensões nas quais o ser homem e o ser mulher está sempre em construção e em relação.

II. *Ah, este cara não vai dar conta*, *“profissão de mulher isso”*, *“ele não tem competência”*, *“homem não tem paciência*:
 COMO SE APRENDE A SER HOMEM – a construção das masculinidades²⁵, das identidades e a educação.

Não sei quem sou, que alma tenho.

Quando falo com sinceridade não sei com que sinceridade falo. Sou variamente outro do que um eu que não sei se existe (se é esses outros).

Sinto crenças que não tenho. Enlevam-me ânsias que repudio. A minha perpétua atenção sobre mim perpetuamente me aponta traições de alma a um carácter que talvez eu não tenha, nem ela julga que eu tenho.

Sinto-me múltiplo. Sou como um quarto com inúmeros espelhos fantásticos que torcem para reflexões falsas uma única anterior realidade que não está em nenhuma e está em todas.

Como o panteísta se sente árvore e até a flor, eu sinto-me vários seres. Sinto-me viver vidas alheias, em mim, incompletamente, como se o meu ser participasse de todos os homens, incompletamente de cada por uma suma de não-eus sintetizados num eu postiço.

Fernando Pessoa (s/d)²⁶

Há várias formas de se ser homem. Cada vez que ouvia as histórias de vida de J. e G., cada vez que conversava com as professoras e gestoras que trabalham com eles, eu ouvia parte da minha própria história. Por vezes ao conversar com eles, me sentia um pouco J. ou um pouco G.. Lembrava de quando eu chegava em uma

²⁵ Adoto o termo masculinidades (no plural) por entender não ser possível falar de um único modelo masculino. Joan Scott (1995), ao escrever sobre a construção de gênero, argumenta que durante muito tempo essa construção era sinônimo de feminino, porém, esta construção diz respeito às relações que homens e mulheres, mediados pela cultura e pela sociedade e, que estas relações devem se entendidas no plural e não como algo homogêneo.

²⁶ <http://arquivopessoa.net/textos/4194> acesso em 28/01/2011

escola para assumir turmas dos anos iniciais e via questionada a minha competência, a minha paciência e até mesmo minha vocação. Questionamentos estes que se transformavam, durante o ano letivo, em discursos que demonstravam a surpresa destas professoras e da comunidade que elogiavam o bom andamento do trabalho, a minha dedicação e o meu carinho com as crianças.

Nas entrevistas para esta pesquisa, eu sentia, como no poema de Fernando Pessoa, que estava em um quarto com “*inúmeros espelhos fantásticos*”. Era como se aquela história fosse minha... Era como se eu sentisse cada alegria e cada mágoa revelada no tom de voz destes dois personagens/professores/homens, ao falar da profissão que abraçaram. Dividi com eles o carinho pelos alunos e alunas, pela família e pela escola. Daí a escolha do poema de Fernando Pessoa, que fala de seus heterônimos, como epígrafe deste capítulo. Se Fernando Pessoa era Alberto Caieiro, Álvaro de Campos, Ricardo Reis, além dele mesmo, cada um fortemente distinto dos outros, talvez não seja demais, também, neste estudo, poder me reconhecer nas falas de J., das professoras e gestoras e de G.. Não por pensar e ser como eles, mas, sobretudo, por compartilhar a essência do amor e da dedicação pela profissão que abracei(amos) e sem a qual nem eu, nem eles nos reconheçamos. Também, pensando assim, não seria divagar um pouco mais pensar que eles também podem se reconhecer em mim.

Neste capítulo, procuro mostrar construções das masculinidades e a necessidade de enquadramento que a sociedade apresenta; demonstrando, também, como ocorre a construção de um “novo homem²⁷”, em um novo tempo. Tratarei de exemplificar alguns discursos sobre homens, problematizados a partir de minha pesquisa, além de apresentar uma matriz de construção de masculinidades que leva em conta o sistema sexo/gênero, o poder, a relação entre os gêneros e a ruptura do binarismo dos gêneros. Baseado nesta matriz, articularei identidades e masculinidades, trazendo para este trabalho uma ideia de masculinidades-menores, discutindo a configuração da supremacia masculina, da crise das masculinidades para, por fim, articular as possíveis relações de poder entre homens e escola (comunidade escolar), especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

²⁷ Conceito definido por Sócrates Nolasco (1997) e que será explicitado no decorrer deste capítulo.

1. *Minha mãe nunca falou comigo diretamente, mas ela sempre pensou que eu era homossexual. Quando eu resolvi ser padre, creio que a coisa na cabeça dela se configurou:*

A construção das masculinidades.

Na década de oitenta do século passado, G. era seminarista. Durante o dia estudava Filosofia, Latim, Italiano, Aramaico, Psicologia... À noite cursava Pedagogia no Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora. Na faculdade, ele e mais alguns poucos colegas do gênero masculino ajudavam as colegas do gênero oposto a realizar trabalhos de Filosofia, Psicologia e outras “matérias mais teóricas”, enquanto, por outro lado, eram auxiliados por elas na realização de trabalhos mais “práticos” do curso. A história de G. na faculdade de Pedagogia poderia parar por aqui e encerrar-se com um sonoro e contundente “se formou e viveu feliz para sempre”. Porém, não é bem assim. Nesse espaço/tempo/curso de formação de professores, ele vivia situações em relação às carreiras que pretendia seguir: padre e professor de crianças. Situações estas que estavam ligadas a não adequação de seu corpo masculino ao ambiente essencialmente feminino do curso de Pedagogia e à “vontade de saber” acerca do ambiente socialmente conhecido por sua castidade: o seminário. No curso de graduação em Pedagogia, G. convivia com as “brincadeiras” de alguns professores os quais compreendiam que aquele lugar de formação não deveria ser ocupado por homens, e os que ocupassem aquele espaço, cultural e historicamente dedicado ao gênero feminino, deveriam ser vistos como desviantes “da masculinidade”, ou melhor dizendo, das representações de masculinidades padrão.

Representação como traz Tomaz Tadeu da Silva (2000) que aponta que esta categoria na análise cultural mais recente, refere-se às formas textuais e visuais através das quais se descrevem os diferentes grupos culturais e suas características. No contexto dos Estatutos Culturais, a análise da representação concentra-se em sua expressão material como “significante”: um texto, uma pintura, um filme, uma fotografia. Pesquisam-se aqui, sobretudo, as conexões no pressuposto de que não existe identidade fora da representação.

Quem é o Professor Homem dos Anos Iniciais? Discursos, representações e relações de gênero.
Thomaz Spartacus Martins Fonseca – PPGE UFJF

J., nos anos oitenta do século passado, era corretor de imóveis. Formado pelo Colégio Técnico Universitário em Edificações optou por tornar-se corretor de imóveis após o curso. Convivia com vários professores, já que seu companheiro era professor e a sua casa contava sempre com a presença destes profissionais amigos de seu companheiro. Não estava satisfeito com seu trabalho na imobiliária e, como desde pequeno gostava do ambiente escolar, já que acompanhava sua mãe que era servente escolar no trabalho, resolveu, após substituir, por um dia, seu companheiro no trabalho, ser professor. Matriculou-se no curso de Magistério em uma escola particular e, com muito esforço, especialmente financeiro, formou-se. Assim como G., auxiliava as colegas do gênero oposto na realização de tarefas, porém, ao contrário de G., auxiliava sempre nas tarefas que exigiam mais dotes artísticos, tais como cartazes e desenhos.

As trajetórias de formação e de docência de G. e J. são atravessadas e entremeadas por vários aspectos que estão presentes na formação de todos/as aqueles/as que resolvem se dedicar ao magistério dos anos iniciais: cuidar, educar, vigilância, disciplina, etc. Porém, outros aspectos somam-se a estes quando leva-se em conta que o magistério dos anos iniciais, bem como os cursos de formação para este segmento da Educação são majoritariamente compostos por mulheres: feminização, pedofilização, homossexualidades, masculinidades, entre outras relações de gêneros e de sexualidades.

Simone de Beauvoir, ao decretar que ninguém nasce mulher, torna-se mulher (1980.), tirou do campo do natural e trouxe para o campo da cultura a compreensão do que é ser mulher. Posteriormente, as teorias feministas promoveram uma ruptura entre sexo e gênero, determinando ao gênero uma relação cultural/social, afastando-o do par biológico/natural. Expandindo as palavras da filósofa feminista francesa e apoiando-me, sobretudo, nos estudos feministas, proponho que se aprende a ser homem no contato com as outras pessoas. Se digo com outras pessoas é porque comungo com essas matrizes feministas que compreendem a amplitude do conceito de gênero. Tornamo-nos homens não só no contato com outros homens, mas também numa profunda relação com as mulheres. Ou seja, ser homem é uma construção que passa pelas relações sociais, históricas, espaciais e temporais, deixando de lado a ditadura do discurso da naturalidade. Porém, como se dão essas

Quem é o Professor Homem dos Anos Iniciais? Discursos, representações e relações de gênero.

Thomaz Spartacus Martins Fonseca – PPGE UFJF

relações? O que é ser homem nos dias de hoje? Qual o preço a se pagar pela masculinidade? O que pode ou não um homem fazer? Quais são as atividades profissionais para um homem? E quais não são? Estas questões poderiam ser muito importantes se este estudo objetivasse coroar o senso comum²⁸ e o padrão de masculinidade herdado da modernidade e construído sobre seus frágeis alicerces. Alguns enunciados circulam em nossa sociedade sob a forma de máximas, como: “homem não chora”, “homem é superior à mulher”, “ser macho é ser grosso e mau”, “homem tem que gostar de futebol”, entre outras “pérolas”, que alicerçam o discurso da masculinidade herdado da modernidade.

Porém, ao relacionar os homens e sua cultura masculina –as masculinidades, ao contato com outras pessoas e não somente com outros homens, trago para este estudo a ideia de que as construções de gênero ocorrem num campo relacional.

Poderíamos pensar que se torna homem aquele que se afasta de tudo aquilo que pode ser considerado como tipicamente feminino: cores, ambientes, posturas corporais, sentimentos, pensamentos, símbolos, artefatos, etc. Em pesquisas sobre as masculinidades, Mirian Goldemberg (2000, 2002), João Luiz Dutra (2002), Marcelo Ramos (2000, 2002), Roberto Damatta (1997) e Sócrates Nolasco (1997) traçam ideias que apontam para esta característica social de construção das masculinidades a partir das negações ao socialmente considerado “universo feminino”. Tradicionalmente, como definiu Badinter (1995), “Ser homem significa não ser feminino; não ser homossexual; não ser dócil, dependente ou submisso; não ser feminino na aparência física e nos gestos; não ter relações sexuais e nem muito íntimas com outros homens; não ser impotente com as mulheres” (apud RAMOS, 2002, p. 49).

Associando os estudos expostos acima com outros sobre relações de gênero e masculinidades (JABLONSKI, 1995; FERRARI, 2003, 2004, 2009; Cruz, 1999; MEDRADO E LYRA, 1998, 2008; MORENO, 1999), trago a ideia de que os homens constroem as suas identidades masculinas e, também, as suas masculinidades, de

²⁸ Neste estudo utilizo o termo senso comum ao fazer referência aos discursos pautados na construção das masculinidades a partir das negações ao comumente considerado “universo feminino”. Senso comum também entendido como discursos, na medida em que circulam construindo sujeitos, são incorporados pelo social, reproduzidos, reforçados e não problematizados.

maneira relacional no contato tanto com os homens quanto com as mulheres. Tal consideração leva em conta, principalmente, as relações de gênero que se estabelecem especialmente no social e nas negociações dos diferentes espaços em que circulamos, como, por exemplo, no lar e na escola. Para tal, levo em consideração, sobretudo, o tempo que os meninos e os adolescentes passam em contato, convivendo com as mulheres, especialmente, no espaço escolar, nos ambientes dedicados aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Este contato, diferente do que se poderia imaginar, pode não afastar os meninos e adolescentes da cultura masculina, mas contribuir para a construção das masculinidades padrão. Pois, ao perceber o lar e a escola como ambientes altamente femininos, os meninos seriam impelidos a compreender as tarefas ligadas a esses ambientes como femininas, sendo, depois, impelidos a afastarem-se destes para a vivências em ambientes e espaços masculinos. Montserrat Moreno (1999) compreende que o androcentrismo²⁹ está na raiz desta visão e que esta forma de pensar assume este caráter (androcêntrico) pela atuação tanto de homens quanto de mulheres. O androcentrismo é, segundo a autora, uma prática social atrelada à naturalização da visão do indivíduo masculino como mais forte, mais poderoso e, portanto, apto aos cargos e encargos sociais atrelados ao poder e à dominação, como os cargos de chefia, por exemplo. Restaria, então, para a mulher, a atividade de “menor” responsabilidade como a dona da casa, ou que não atrapalhassem esta, que seria a principal função da mulher, como a de professora dos anos iniciais. A autora afirma, ainda, que esta visão acabou por ser incorporada pelas próprias mulheres, já que por tanto tempo foi a única maneira de pensar.

O androcentrismo, um dos preconceitos mais graves e castradores de que padece a humanidade, vem impregnando o pensamento científico, o filosófico, o religioso e o político há milênios. Tantos séculos pensando de uma maneira podem levar a crer que não há outra maneira possível de pensar e, estando tão presos a algumas ideias, parece que somos incapazes de refletir sobre elas e de

²⁹ O androcentrismo consiste em considerar o ser humano do sexo masculino como centro do universo, como a medida de todas as coisas, como o único observador válido para tudo que ocorre em nosso mundo, como o único capaz de ditar leis, de impor a justiça, e de governar o mundo. (MORENO, 1999, p. 23)

criticá-las, como se fossem verdades inalteráveis. (MORENO, 1999, p. 23)

Baseado no exposto acima, poder-se-ia pensar que os homens afastam-se do magistério dos anos iniciais por não ser esta função compatível com o rol de profissões socialmente adequadas ao indivíduo masculino? Quais características uma profissão deveria ter para ser considerada como masculina? Quais os desafios e potencialidades para aqueles que se afastam das características esperadas para seu gênero e aproximam-se, por exemplo, do magistério dos anos iniciais?

G. relata que sua filha adolescente teve muitas dificuldades em lidar com a sua presença nos anos iniciais, mas que aos poucos se acostuma a ver o pai na profissão que escolheu, e credita estas dificuldades aos ciúmes que tanto a filha quanto a esposa sentem pelo fato de ele trabalhar cercado de mulheres. O professor entende que este é o “*preço a pagar*” pela sua inserção e permanência nesse ambiente.

Agora quem tem muito ciúme mesmo é minha filha. Ela me vê corrigindo provas e logo fala: “já tá corrigindo estas provas de novo... Aquela mulherada tá te explorando...”. “tá trabalhando demais”. Ela não vem na escola de jeito nenhum... Ela só veio à escola uma vez, e todo mundo falando: “Filha do G., que linda... Olha parece com ele.” E ela não quis mesmo voltar. E quanto à minha mulher, ela vem aprendendo a lidar com isso, mas acho que deve ser bem difícil, já que é muita mulher... (Prof. G.)

Na fala de G., mais que o preço a se pagar – o ciúme da filha e da esposa – encontra-se uma outra característica atribuída ao indivíduo masculino: a de ser obrigado a ser conquistador, e, principalmente, conquistar o maior número de mulheres possível, para, principalmente, contar a seus amigos. Mas onde estariam as raízes desse pensamento? Por que os indivíduos masculinos têm que conquistar sempre as mulheres ao seu redor? E se não procedem desta forma, qual o preço a pagar por se desviar dos padrões da masculinidade?

Roberto Damatta aponta que há, na sociedade brasileira, uma outra importante característica na construção das masculinidades: a relação e a comparação com outros homens.

Talvez esta experiência de construção de uma sexualidade relacional seja o traço distintivo da concepção do masculino e do feminino na sociedade brasileira. Pois, diferentemente de sistemas em que a adoção da ideologia individualista se tornou exclusiva e nos quais os sexos são lidos como feitos de essências e de naturezas distintas e imutáveis, no Brasil a sexualidade é constituída por referência – num estilo relacional e comparativo. Entre nós, assim, os homens são superiores até um certo ponto e os machos até outro. Entre nós, as experiências sexuais se demarcam por referência: por meio de uma profunda reflexividade. Ou seja, sou mais homem com este tipo do que com aquele, com esta do que com aquela. (DAMATTA, 1997, p. 48)

Dessa forma, a construção das masculinidades relaciona-se direta e inversamente, passando pela negação de todas as características que possam aproximar-se do gênero feminino e também se relaciona com outras identidades masculinas em relações de dominação: o pai é mais homem que o filho, o patrão que o empregado, o marido que o namorado; estipulando-se relações de poder que levam à construção de masculinidades. Além disso, é socialmente e culturalmente negada ao indivíduo masculino a possibilidade de emocionar-se, chorar, fazer determinados serviços domésticos e trabalhos, como cuidar de crianças na escola, por exemplo. Seguindo esta linha de pensamento, será que poderíamos pensar que o professor das demais etapas da Educação seja mais homem que professor dos anos iniciais?

Ao comentar as brincadeiras que aconteciam na sua infância e a construção da masculinidade em sua terra natal, Damatta (1997) explicita:

Para nós, “ser homem” não era apenas ter um corpo de homem, mas mostrar-se “masculino” e “macho” em todos os momentos [...] um dos preços da masculinidade, portanto, era uma eterna vigilância das emoções, dos gestos e do próprio corpo. (Ibd., p. 37)

Em contrapartida, é determinado ao indivíduo masculino a obrigatoriedade de defender o indivíduo feminino e também as crianças e idosos, pois estes são considerados, comumente, fracos e indefesos, necessitando da figura masculina

para proteção. “Essa pluralidade do masculino e do feminino demonstra que é por meio das relações sociais que os gêneros são constituídos”. (FERRARI, 2009, p. 65)

As professoras e gestoras entrevistadas compartilham da opinião de que a presença de professores homens nos anos iniciais é uma referência positiva para as crianças. Para levantar tal julgamento, uma das gestoras do CAIC no qual J. trabalha embasa-se na ideia de família nuclear, composta por pai, mãe e filhos, sem levar em conta que a escola na qual trabalham localiza-se em um bairro da periferia de Juiz de Juiz de Fora, que é composto, em grande parte, por famílias chefiadas por mulheres.

Então quando ele vê o homem ali dando aula e tal, eu acho que é diferente, eu acho que integra mais o ambiente. Faz com que o ambiente da escola não seja tão diferente do ambiente de casa. Da casa dele e de todas que ele vê na comunidade dele. (Gestora CAIC)

A fala da gestora traz, mais uma vez, a ideia do padrão de masculinidade apoiada em uma sociedade com características fortemente androcêntricas, uma vez que se apoia no pensamento que em todas as casas da comunidade encontram-se famílias compostas sobre o padrão pai-mãe-filhos, sem levar em conta outros tipos de composições familiares possíveis.

Os discursos naturalizados acerca do padrão de masculinidade estão sempre colocando em dúvida “o quanto” um indivíduo é homem, determinando a este indivíduo um padrão de comportamento que deve ser seguido desde criança. Aquele que não se encaixa no padrão tem, como preço a pagar, a desconfiança acerca “da masculinidade”. Desconfiança que pode surgir em diferentes épocas da vida e detonada, inclusive, por pessoas bem próximas.

Minha mãe nunca falou comigo diretamente, mas ela sempre pensou que eu era homossexual. Quando eu resolvi ser padre, lá pros 14, 15 anos, creio que a coisa na cabeça dela se configurou: “ele não tem coragem de se assumir, vai se esconder no seminário.” Tinha um cunhado, que a primeira vez que ele foi lá no seminário me visitar, ele viu um padre meio afeminado e falou “nossa que lugar que você tá morando... Que viadada!” Mas minha mãe, sei lá... Acho que só depois que eu casei e tive filhos, que ela entendeu que a coisa não era por aí. Mas eu não sei, ela é muito fechada e nunca falou sobre isso. (Prof. G.)

A fala de G. traz para esta pesquisa, mais uma vez, questionamentos sobre o rol de profissões possíveis para os indivíduos masculinos, além de avançar um pouco mais nestes questionamentos de forma a problematizar a relação entre as profissões “masculinas” e as “femininas” e, mesmo, na relação entre profissões consideradas, socialmente, mais masculinas que outras.

Neste sentido, Celso Vitelli (2008), em sua tese de doutorado, questionou a jovens rapazes sobre masculinidades e feminilidades encontrando, na categoria profissões, esclarecimentos que atrelam, na maioria das vezes, às profissões masculinas características como a força física e a liderança. Porém, o autor avança na perspectiva foucaultiana, propondo que se pense nas relações de poder presentes nas respostas de seus entrevistados, afastando-se somente do discurso biológico ao pensar sobre gêneros e profissões. Talvez seja esta uma possível explicação para o pensamento da mãe do professor G.. Por mais que ser padre seja uma possibilidade apenas para os indivíduos masculinos, esta não é uma profissão dotada de poder, de “masculinidade” o bastante para convencer a mãe de G. de que ele fosse “realmente homem”. Especialmente se pensar-se numa perspectiva de comparação, como já exposto anteriormente neste estudo, na qual ser padre pode ser lido também como ser menos homem do que o policial, do que o pedreiro, ou do que o engenheiro, por exemplo.

É recorrente nas respostas de meus entrevistados a explicação sobre a força física masculina que esta seria um dos itens que poderiam “classificar” as profissões. Diante das classificações e conceitos que atravessam as falas destes jovens sobre as profissões, sobre a posição que ocupam e também como as percebem, penso que seria importante tentar fazer o seguinte exercício – o de pensar também as relações de poder que articulam os gêneros. Ou seja, não seriam somente a força, o corpo masculino entre outras variáveis que determinam quais seriam as profissões masculinas ou femininas, mas a meu ver, as relações de poder como já mostraram tantos estudos. Entendendo que as relações de poder são formadas no interior dos discursos, nos “campos de forças sociais”. [...] Essas resistências permitem rever a ordem não tão “natural” entre o poder e os gêneros. (VITELLI, 2008, p. 172)

Estabelecendo diálogo com Viteli (2008), podemos trazer para o debate a investigação de Elizabeth Cruz (1998)³⁰ que realizou uma pesquisa no âmbito de uma creche, local considerado socialmente de atuação feminina e ambientado para ser conduzido por mulheres. A pesquisadora questionou às educadoras de uma creche na cidade de São Paulo acerca da possibilidade de inserção de profissionais homens na rotina da mesma.

A pergunta [...] foi recebida com um misto de espanto, negação e tentativas de acomodação diante da idéia. Algumas falas mostravam aceitar o homem no contexto da creche, mas tentavam demarcar quais as possibilidades de sua inserção funcional: zelador, segurança, coordenador, diretor. (CRUZ, 1998, p. 242)

Determinar um local, demarcando um território condizente com a figura masculina e estipular quais serviços, afazeres ou tarefas que cabem a cada um dos gêneros são formas de enquadrar e de determinar lugares para cada um na sociedade. Esta característica de enquadramento fica bastante clara quando se questiona as relações de poder que se dão no interior deste espaço dos anos iniciais. Compreendo que este espaço tornou-se feminino a partir das relações de poder que se desenvolveram e desenvolvem em seu interior e na sociedade (cultura) e que concedem características próprias a ele. Segundo Roney Castro (2008, p. 60), “ao abordar este tema, Foucault (1999) o faz na ótica de que a repressão enquanto poder não está nas mãos de uma pessoa, de uma instituição e nem mesmo de um governo. O poder está na relação”. Trazer esta discussão para os estudos foucaultianos significa pensar que o espaço, o tempo e as atitudes pensadas para esta etapa da Educação não foram construídas senão em relações de poder, nas quais sobressaiu, mais uma vez, o discurso pautado nas possibilidades da maternidade como pré-requisito para se cuidar de crianças na escola. Talvez esta seja uma possibilidade que se abre frente ao leque de explicações e formas de se pensar a feminização da Educação, pois, como

³⁰ Refiro-me a pesquisa que a autora promoveu com o objetivo de “apreender as representações de masculino manifestadas por adultos e crianças, atores sociais no cenário da creche”, realizada em uma creche de São Paulo. (Ver Cruz, 1998).

evidencia Foucault (2007), o poder, além de coercitivo e negativo é, também, produtivo e positivo. Assim, “o poder não apenas nega, impede, coíbe, mas também ‘faz’ produz e incita” (LOURO, 1997, p. 40), e traz para os anos iniciais o retorno da figura do professor como resistência a este processo de feminização que se constituiu, especialmente, durante o século XX.

Dessa forma, sinto-me instigado a pensar a presença de professores homens nos anos iniciais como uma forma de resistência a esta feminização e ao discurso do senso comum, que não compreende como possibilidade homens na regência de turmas da Educação Básica.

Estes homens que rompem com os discursos postos, transitam com corpos que estão fora de lugar, como definiu Cardoso (2009), ou corpos-masculinos-menores³¹, como definiu Rogério Rosa (2010), que me inspiram a problematizar outras formas de masculinidades: as masculinidades-menores. Estes “novos homens” trazem a conotação das resistências em seu cotidiano. Ousam imprimir sua presença masculina neste sacro espaço governado pelas mulheres e dedicados a crianças, imprimindo novas relações. Estas novas relações trazem à tona a desterritorialização da figura masculina que agrega às suas possibilidades o espaço da educação de crianças; a ação política que sua presença impõe, rompendo com os padrões vigentes; e o valor coletivo, pois abre mais um campo de atuação para os homens, como fica exemplificado na fala do professor J., que foi o primeiro professor homem dos anos iniciais concursado na rede municipal de Juiz de Fora.

³¹ Deleuze e Guatarri, na obra “Kafka - por uma literatura menor” - desenvolvem o conceito de “literatura menor” como dispositivo para analisar a obra de Kafka. Os textos de Kafka são considerados subversivos e revolucionários porque representam uma atitude de resistência à própria língua alemã. São uma espécie de literatura menor, afirma Deleuze. Quantas pessoas hoje vivem em uma língua que não é a delas? Ou então nem mesmo conhecem mais a dela, ou ainda não a conhecem, e conhecem mal a língua maior da qual são obrigadas a servir? Problema dos imigrantes, e ressaltam Deleuze e Guatarri (1997), “é a de uma língua menor, mas antes o que uma minoria faz em uma língua maior” (p. 25). Na perspectiva de Kafka, judeu tcheco que escreveu em alemão por causa da ocupação alemã na região, uma literatura menor desagrega a própria língua, pois corrói o seu interior, sendo veículo de desagregação dela própria. A partir dessas ideias, Deleuze e Guatarri apresentam três características básicas de uma literatura menor: desterritorialização da língua, pois desloca a língua de seu território “natural”; ramificação política, porque desafia o sistema estabelecido; valor coletivo, uma vez que fala do coletivo e para o coletivo e não por si mesma. Em sua voz ecoam as inquietações de uma comunidade minoritária. Assim, a ideia de *corpo-masculino-menor*, advém desses pressupostos. (ROSA, 2010, p. 2)

Eu vejo que a mulher lutou tanto pelo espaço dela... Por que nós não? Até mesmo porque a profissão começou com homens, e com o tempo ela passou a ser feminina. Mas eu acho que é de quem quiser, de todos. Tem que ter vocação, talento, vontade... E querer ter o comprometimento de “eu tô aqui pra aprender e ajudar a formar”. (Prof. J.)

A presença destes professores homens, destes corpos fora de lugar ou destes corpos-masculinos-menores, ou, ainda, destas masculinidades-menores, demonstra a impossibilidade de se lidar com os gêneros de forma natural, dada. Mas sempre como construções que envolvem relações de poder e, portanto, resistências. Resistências que também são poderes já que são constituintes e constituidoras dos poderes. Os professores, em suas falas, demonstram a satisfação e o prazer de resistir ao poder.

“Ah este cara não vai dar conta”, “profissão de mulher isso”, “ele não tem competência”, “homem não tem paciência”. E foi completamente ao contrário, que eu tinha mais paciência. (Prof. J.)

Eu não sei se a assessoria que ela me deu foi por conta do modo dela trabalhar, de estar mais presente, não sei... Acompanhando... Ou se era pelo fato dela achar que eu não ia dar conta. E ao final do ano eu tinha dezoito alunos e a maioria já caminhava na leitura. (Prof. G.)

Sobre esta relação de poder-resistência-prazer, ou seja, do prazer de fazer uso do poder das resistências, Foucault (2007) diz que

O poder funciona como um mecanismo de apelação, atrai, extrai essas estranhezas pelas quais se desvela. O prazer se difunde através do poder cerceador e este fixa o prazer que acaba de desvendar. O exame médico, a investigação psiquiátrica, o relatório pedagógico e os controles familiares podem, muito bem, ter como objetivo global e aparente dizer *não* a todas as sexualidades errantes ou improdutivas, mas na realidade, funcionam como mecanismos de dupla incitação: prazer e poder. Prazer em exercer um poder que questiona, fiscaliza, espreita, investiga, apalpa, revela; e, por outro lado, prazer que se abrsa por ter que escapar a esse poder, fugir-lhe, enganá-lo ou travesti-lo. (FOUCAULT, 2007 p. 52)

O ato de resistir ao poder e mostrar que dão conta das atividades que exercem sendo homens perpassa os discursos destes professores e denota este prazer das resistências, pois ouviram, várias vezes, que por serem homens não poderiam ou não teriam condições de serem professores dos anos iniciais.

G. teve esta percepção já no curso de Pedagogia. Foi na formação inicial que começou a perceber os ônus de afastar-se do padrão escolhido para os indivíduos do gênero masculino nas falas de seus professores, que reproduziam o discurso do senso comum, sobretudo questionando sua orientação sexual, mais uma vez apoiando-se nas ideias de masculinidade padrão, questionando tanto a sua opção profissional quanto sua orientação sexual.

Nesta necessidade de enquadramento e de marcação das identidades que a sociedade impõe aos indivíduos, Ferrari (2004) recorre a Foucault (1999) e Giddens (1993), ressaltando a importância deste último no que se refere ao entendimento da nossa sociedade atual, sobretudo quanto à obsessão pela classificação (FERRARI, 2004). Dessa forma, a necessidade de dar um lugar para cada gênero significa estipular limites de alcance e de atuação para cada indivíduo, além de localizá-lo e controlá-lo. As educadoras entrevistadas na pesquisa de Cruz (1998) buscaram definir lugares para os indivíduos masculinos, determinando a eles espaços e funções bem definidas dentro de um ambiente social e culturalmente definido como feminino, como a creche, demonstrando a mesma compreensão sobre o trabalho masculino apontado por Vitelli (2008).

Educadora: *Às vezes a gente precisa de um homem para carregar alguma coisa mais pesada.*

Educadora: *Um homem? [...] Tipo... Tipo fazendo papel de tio? [...] Nunca pensei [...] Sei não [...] O homem é sempre homem, né? [...] Mas eu acho que na creche homem lidar com menina, lidar com menino também ah! [...] Na minha opinião negativo!*

Família: *Homem não deve dar banho em menina.*

Família: *Eu não confio no meu marido.*

Um fato muito interessante aconteceu na entrevista com uma educadora:

la ser um trabalho normal, não sei como seria com as crianças, ia ser estranho, o homem é mais sem paciência, o resto é normal... É, talvez um coordenador... Já pensou um homem dando banho numa menina? (CRUZ, 1998, p. 242- 243)

Cabe, mais uma vez, ressaltar que busco com este trabalho a problematização e a ampliação das possibilidades discursivas para as questões apresentadas, não procurando, portanto, fazer julgamentos ou buscar uma resposta única e definitiva que dê conta dos assuntos tratados. Mais que tal vereda, busco novos caminhos e possibilidades para repensar as relações de gênero na sociedade e na escola, bem como problematizar as construções das masculinidades nestes espaços, aproximando-me, assim, das teorias pós-estruturalistas. Dessa forma, ao remeter às entrevistas acima, pode-se, de certa maneira, perceber que, provavelmente, as educadoras entrevistadas por Elizabeth Cruz (1998) possuam pré-conceitos construídos social, histórica e culturalmente em relação ao indivíduo do gênero masculino, determinando que este, além de forte (para carregar “alguma coisa” mais pesada), dominador e administrador nato (coordenador, diretor), traz em si naturalmente uma sexualidade que ameaça (“homem dar banho em menina?”... “Eu não confio no meu marido!”... “Lidar com menino também, ah...”), além da iminente preocupação com o abuso sexual. Ou seja, mais uma vez, é possível propor que o pensamento androcêntrico mostra-se presente e incorporado aos discursos das profissionais. Baseado nas falas de sua pesquisa, Elizabeth Cruz propõe que

Na creche existem dois masculinos que ameaçam, o agressor e o homossexual. O primeiro, apesar de indesejado, é num certo sentido legitimado (por exemplo, quando em relação complementar a ele aparece a mulher doce e cuidadora), ou seja, não se espera que o homem cometa um abuso sexual, mas deseja-se que ele seja forte e agressivo. O segundo, o homossexual, é negado, representa a inadequação porque tem comportamentos ou características consideradas femininas, fugindo do que é considerado um masculino “normal”. (CRUZ, 1998, p.245-246)

Parece estar nesta mesma linha de pensamento social e culturalmente aceita e justificada, a construção das masculinidades agregada às negações e relações de poder que legitimam a existência e consolidam as características dos gêneros. Esta linha de pensamento procura adjetivar o feminino como cuidadora, mãe, responsável, fraca, doce, frágil, e o masculino, como abusador, pai, forte,

ameaçador, violentador, conquistador, racional. Porém, não há a percepção, neste estudo, do masculino como sendo, devido às características citadas, dotado de (ou de mais) poder. Compreendo, baseado uma perspectiva foucaultiana, que há tensões de poder nestas relações. Relações nas quais não somente um indivíduo tem poder, mas que todos os indivíduos estão atravessados por poderes. Assim, poderíamos sugerir que o fato de ser cuidadora, carinhosa, doce, etc. capacitaria as mulheres como aptas e os homens, fortes, ameaçadores, etc., inaptos ao trabalho e atuação nos anos iniciais, por exemplo.

Por outro lado, as falas das professoras e das gestoras que trago para embasar este estudo demonstram outras construções discursivas, que apontam para a dedicação dos professores e para a tranquilidade de trabalhar com os personagens/professores/homens.

E ele é tranquilo... Calmo... Eu inclusive já tive alunos que vieram da turma dele no ano anterior e ótimos alunos... Que não deviam nada aos das professoras... Acho até que deveria ter mais homens neste trabalho. (Prof.^a Meire)

Não, não... Pra mim é tranquilo... Eu tenho muito tempo de casa... E já tivemos outros [professores homens] então, pra mim é totalmente normal. (Prof.^a A.)

Independente se é homem ou mulher, ele tem que ser profissional. E ele tá mostrando, o G. tá rompendo... Se tem algum preconceito, isso vai acabar na medida em que você mostra seu trabalho, que você tem sensibilidade. Então, você quebra isso. Eu acho que ele tem conquistado. (Gestora EMHJS)

As falas das profissionais dizem também do próprio trabalho como professores e da competência destes profissionais em suas atividades, trazendo a importância da presença de homens para esta etapa da Educação como uma das possíveis experiências para que alunos, professores e comunidade escolar possam viver outras relações de gênero dentro deste espaço. Ao falar desses homens professores também estão dizendo delas, mulheres professoras, não num jogo de negação e binarismo, mas numa relação de negociação e troca.

Provavelmente o hiato de mais de dez anos da pesquisa de Cruz (1998) para esta que agora apresento possa se constituir em uma explicação plausível para tal

diferença nos discursos das profissionais entrevistadas; ou talvez o fato de ela ter promovido uma pesquisa hipotética, já que a pesquisadora criou uma situação que até então não existia; ou mesmo de eu estar apresentando uma pesquisa realizada em escolas dos anos iniciais e a pesquisadora ter se debruçado em creches. Porém, a contribuição que a pesquisadora paulista traz para este estudo é a possibilidade de poder falar sobre os homens em espaços de cuidado com crianças, das possibilidades de transgredir espaços sacralizados para os gêneros, de lançar questões que terminam por trazer outras. Afinal, se a presença de homens nos anos iniciais se (re)configurou, quais as relações que (re)surgem com esta presença? Estas relações fixam-se somente na escola ou extravasam este ambiente?

- 2 – *“Meu marido não pode nem sonhar que estou trabalhando com um homem. Se ele souber me trucidar:*
Gênero e poder; conceitos e relações:

A fala que abre esta seção foi dita por uma professora em uma reunião no primeiro dia de planejamento de um ano letivo, quando ela descobriu que iria trabalhar diretamente com G., já que deveriam planejar atividades juntos. A professora traz em sua fala importantes características de nossa sociedade ao se pensar as relações de gênero e poder: submissão e obediência feminina, supremacia masculina, a ideia de que todo homem é um conquistador em potencial, entre outras.

Porém, a fala da professora traz em si um homem e um padrão de masculinidade que se pauta nos preceitos da modernidade. Esta fala arrola-se em relações nas quais, frente às disputas de poder, as mulheres naturalmente deveriam ceder e obedecer inicialmente ao seu pai e, depois do casamento, ao marido. No intuito de problematizar tais relações e contextualizá-las neste trabalho, especialmente nos estudos sobre o poder baseados numa perspectiva foucaultiana, trago um estudo no qual Benedito Medrado e Jorge Lyra (2008) apresentam uma matriz de masculinidades baseada nos estudos feministas alicerçada em quatro eixos. São eles: 1) o sistema sexo/gênero; 2) a dimensão relacional; 3) as

Quem é o Professor Homem dos Anos Iniciais? Discursos, representações e relações de gênero.

Thomaz Spartacus Martins Fonseca – PPGE UFJF

marcações de poder; e 4) a ruptura da tradução do modelo binário de gênero nas esferas da política, das instituições e das organizações sociais.

Estes eixos são aqui apresentados no intuito de problematizar a presença de homens no cuidado com crianças de forma a romper com discursos que tendem a naturalizar ao gênero feminino o ato de cuidar, baseados no fato de as mulheres serem dotadas da função biológica da maternidade que as tornariam naturalmente aptas ao cuidado com crianças na escola. Estes eixos podem, também, amparar a dimensão relacional na construção das masculinidades, especialmente quando, neste estudo, proponho a ruptura da “sacralização” do espaço institucional e socialmente tido como feminino dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas.

Os autores chamam a atenção para a necessidade de “*desnaturalizar as prescrições e práticas sociais* atribuídas a (e incorporadas e naturalizadas por) homens e mulheres consideradas marcações masculinas e femininas” (MEDRADO e LYRA, 2008, p. 815). Nesse caso, considera-se como princípio que a construção dos gêneros passa por uma relação e que esta relação não é sempre ou só de dominação, “mas buscando compreender como diferenças se constituem em desigualdades, indo além dos sexos como determinantes biológicos e da ‘divisão’ sexual do mundo” (Ibd., p. 819). Procuro focar, então, nas relações de poder que vêm sendo teorizadas por autores e autoras que trabalham com as relações de gênero como Scott (1995); Louro (1997), (2003), (2007); Butler (2003); Medrado e Lyra (2008).

Concebendo gênero como uma construção histórica articulada socialmente com outras categorias como classe e raça, Joan Scott (1995) propõe uma conexão entre duas proposições. “O gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” (p.86) e o “gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (p.88). Delimitando ainda mais, a autora afirma que “o gênero é um campo primeiro no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado” (p.86). Corroborando com esta perspectiva e inserindo-a, por sugestão da autora, nos estudos foucaultianos e analisando à luz dos estudos deste filósofo sobre o poder (FOUCAULT, 2007; 2008), percebo que as relações de gênero simbolizam relações de poder a partir do momento que o poder não é

Quem é o Professor Homem dos Anos Iniciais? Discursos, representações e relações de gênero.

Thomaz Spartacus Martins Fonseca – PPGE UFJF

concebido como uma prática de alguns indivíduos em especial, mas encontra-se ramificado em microrrelações.

O Professor J. dá um exemplo destas tensões, a partir de sua presença masculina na escola, ao narrar a seguinte passagem:

Eu trabalhei numa determinada escola, que eu tinha uma relação muito boa com a diretora, mas teve um determinado tempo que a diretora pirou comigo. “Sob pena” que eu assediava um aluno, sendo que este aluno já estava com 16 anos de idade e que havia sido expulso da escola. Quando ele soube que tinha um homem professor, este aluno bateu na minha porta, sendo que a escola ainda não tinha direção, era nova, ela ainda era administrada pela Secretaria de Educação. E este aluno bateu na minha porta. Eu dava aula na quarta série e ele estava na quarta série, pediu para eu deixá-lo estudar. Que ele havia sido expulso, mas queria voltar. Levei ao conhecimento da Secretaria de Educação e, rematriculamos o aluno. A mãe me agradeceu muito, eu frequentava a casa da mãe, como era um bairro muito afastado, eu almoçava na casa da mãe. Tanto que quando a mãe e o aluno souberam disso, o próprio aluno deu depoimento que nunca havia acontecido isso... Mas o que é? É o medo do novo, a inveja... De saber que você é tão competente quanto... Medo de perder o lugar... “Pô, este cara é fera... Ele gosta do que faz... Ele tem comprometimento... Ele é político...” Resumindo: ele é um cara perigoso pra minha presença aqui. Então é onde começa este atrito, esta perseguição. Então, é muito prazeroso ser educador. Eu amo estar dentro de uma escola. (Prof. J.)

Inspirado na passagem narrada pelo professor, especialmente no fato do aluno ter voltado para a escola ao tomar conhecimento da presença de um professor homem e da postura da diretora, busco problematizar as relações de poder embasado nos estudos de Michel Foucault. Segundo o filósofo francês, o poder encontra-se dissolvido em microrrelações cotidianas, como as de pai e filho, patrão-empregados, professor-alunos, marido-esposa, homem-mulher, diretora-professor, e toda uma gama de possibilidades que podem ocorrer nas relações entre indivíduos. Ou seja, existem inúmeros mecanismos e efeitos de poder que perpassam toda a sociedade. Estes mecanismos são definidos por Foucault como dispositivos de exercício de poder.

Nas contribuições desse autor, consideramos relevante o enfoque dado por ele aos dispositivos de exercício do poder, ou seja, a tecnologia por meio da qual se obtém a sujeição, mecanismos de poder que controlam o corpo minuciosamente (gestos, atitudes,

discursos), redes de dispositivos de poder à qual não se escapa. (MEDRADO E LYRA, 2008, p.821)

Estes dispositivos formam

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não-dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. (FOUCAULT, 1996, apud MEDRADO E LYRA, 2008, p.821)

Como para Foucault o poder está descentralizado, liberdade e poder não são palavras e atitudes antagônicas. Onde há poder, há resistências (FOUCAULT, 2008), portanto o poder cria espaços de liberdade ao agir, já que as resistências são constitutivas dele.

A partir destas contribuições teóricas, podemos voltar ao fato narrado por J.. Parece possível pensar que a diretora utilizou de seu poder para, segundo o professor, buscar neutralizar a sua liderança. A escola é um lugar de disputa de poder, seja ela realizada no campo das relações de gênero ou mesmo no que se refere aos cargos de comando e relações interpessoais. O aluno e sua mãe, por sua vez, utilizaram suas microrresistências no intuito de negar as afirmações feitas pela diretora e validar a postura de J.. Sem tomar juízo de valor, penso que posso, desta forma, a partir deste exemplo que nos convida a (re)elaborar questionamentos acerca das relações de poder que se desdobram na escola, quando da presença de professores homens e das relações destas relações com as construções das identidades e das masculinidades, pautando, ainda, no prazer das resistências, do discurso da competência presente tanto nas falas dos personagens-professores-homens quanto de suas companheiras de trabalho.

Ao refletir sobre a presença masculina neste segmento, surgem questões que podem, de certa forma, nortear uma análise. O ato de caminhar na contramão da história e assumir atitudes, sentimentos e gestos que não são próprios do indivíduo

masculino, talvez, possam ser uma forma de resistências? Assumir um lugar na escola que até então, por força da história, da sociedade e da cultura, não lhe pertencia, como uma sala de aula dos anos iniciais, e cuidar de crianças, que até então estavam sob o cuidado de mulheres, é uma forma de resistência? É exercício de liberdade posicionar-se no sentido contrário das construções da masculinidade vigente? É uma forma de exercitar a liberdade assumir uma posição na sociedade que até então era exclusiva das mulheres, num espaço historicamente e estatisticamente³² feminino? Estaríamos frente a uma nova forma de discurso contra a segregação com homens ocupando lugares que até então não lhe pertenciam? Que representações de gênero a presença de professores homens nos anos iniciais do Ensino Fundamental fazem surgir? Que mecanismos de vigilância esta presença aciona? Como as respostas a estas questões revelam a nossa cultura e a constituição dos gêneros e das sexualidades?

As histórias e as trajetórias dos personagens/professores/homens, G. e J., apontam para possíveis desdobramentos destas questões. Ambos vivem e convivem com sua escolha profissional, ocupando lugares, (re)criando resistências diárias, história, representações. (Re)vivendo relações que apontam para enfrentamentos dos discursos de gênero, baseados no senso comum de forma a resistirem e continuarem no campo profissional que escolheram e que sem o qual, hoje, talvez, já não se reconheceriam.

As relações de gênero vêm, aos poucos, participando do discurso contra a segregação especialmente após a “segunda onda” do feminismo a partir da década de 1960. Gênero aqui entendido “como um processo constituinte da identidade” (LOURO, 1997, p. 24), que perpassa toda a existência humana, construído a partir do indivíduo e de suas vivências sociais e não, simplesmente, a partir de dados biológicos e/ou fisiológicos. A construção das identidades de gênero ou das identidades sexuais está ligada à construção e vivência de outras identidades que se relacionam (religião, etnia, política, classe etc.), sem que nenhuma delas necessariamente sobreponha-se a outra. Para Foucault (1988), é no âmbito da

³² “Para se pensar a questão dos professores homens da educação de crianças no Brasil de hoje, torna-se importante apresentar ainda outro dado: cerca de 94% do total do corpo docente é composto por mulheres” (CARDOSO, 2004, p. 2)

cultura e da História que se definem esses marcadores. E, apropriando-me do seu arcabouço teórico, parece possível fazer aproximações entre a sexualidade e a construção das identidades sociais, inclusive as de gênero.

A sexualidade, afirma Foucault (1988), é um “dispositivo histórico”, em outras palavras ela é uma invenção social, uma vez que se constitui historicamente, a partir de múltiplos discursos que regulam, normatizam, que instauram saberes, que produzem “verdades” (LOURO, 2000, p. 11-12).

Parece estar, nesta mesma linha de pensamento social e culturalmente aceita e justificada, a construção das masculinidades agregada às negações ao mundo feminino e às relações de poder que legitimam a agressividade e ameaça constante que o homem representa e que, portanto, justifica o porquê dele não cuidar de crianças na escola. Ao mesmo tempo, a aproximação deste indivíduo com o universo feminino também não é bem vista, pois quem se dá a esta aproximação é o homossexual, que é um indivíduo com características femininas e foge à normatização masculina.

Ademais, “virar mulher” era tornar-se um inferior e ficar satisfeito de ser uma rele imitação. Pois os veados eram seres intermediários e ambíguos. Não eram nem mulheres embora procedessem social e sexualmente como tal. Daí, sem dúvida o termo pejorativo – mulherzinha – ser aplicado aos homossexuais passivos. (DAMATTA, 1997, p. 40)

Provavelmente, estas perspectivas que não encaram como positiva a aproximação dos homens ao universo feminino, quer seja no cuidado de si, quer seja no cuidado com outros, tendem a ceder lugar e partir do homem moderno, racional, determinado a “ser viril e conquistador, ter sucesso, poder e prestígio social” (NOLASCO, 1997, p.15); para uma outra configuração de masculinidades. O novo homem, construído sob a égide da pós-modernidade, lança-se, sem medos, ao encontro com esse universo feminino e com as relações de cuidado que provem desse universo. Nolasco (1997) entende que este novo homem

em seus relacionamentos, disponha de recursos para compreender as demandas emocionais de sua parceira e seus filhos ao mesmo tempo que seja cúmplice destas demandas. Considerando o padrão de masculinidade pertencente às sociedades patriarcais e as novas demandas temos que essa “nova masculinidade” solicita que um homem seja sensível, mas sem que isso comprometa sua virilidade; do mesmo modo, ele deverá ter iniciativa na vida, sem que, com isso, seja agressivo, violento ou competitivo. (p. 21)

O deparar com um professor homem ocupando-se da educação de crianças pode ser um indício deste “novo homem” construído a partir da “crise da masculinidade”, como nomeou esta nova construção, Nolasco (1997)? E, se hoje já se pode encontrar homens ocupando-se desta tarefa historicamente feminina, antes, impensada para homens, podemos dizer que estes são novos modelos de masculinidades inscritos na pós-modernidade em que as fronteiras de gênero estão mais fluidas? Quais os desafios, potencialidades e recompensas desse ultrapassar de fronteiras? Que perspectivas eles abrem para o feminino?

A gestora da escola em que G. trabalha traça um perfil dele, inserindo-o numa perspectiva bem próxima da que Sócrates Nolasco traz.

Sempre muito bem, como todas as pessoas, eu sei que no ano retrasado foi muito bom, e neste ano, também. Ele é muito dedicado, troca de materiais e experiências, ele tem muita iniciativa. Ele é um excelente profissional. (Gestora EMHJS)

Assim, ao indagar aos professores homens quais discursos os formam, e às professoras e gestoras das escolas quais construções discursivas geram aquela presença masculina, pretendia lançar não só questões, mas encontrar pistas para entender como são formadas as identidades dos professores homens dos anos iniciais, procurando outros discursos que levem a outras questões, de forma a encontrar, nesses discursos, possibilidades para as construções identitárias destes professores. Que não são somente professores, mas colegas de trabalho, pai, filhos, companheiros, tios... Entre outras possíveis construções identitárias.

- 3 – *Acho até que impõe mais respeito, um professor homem:*
A construção das identidades dos professores homens dos anos iniciais.

*Multipliquei-me, para me sentir
Para me sentir precisei sentir tudo,
Transbordei, não fiz senão extravasar-me,
Despi-me, entreguei-me
E há em cada canto da minha alma um altar a um
deus diferente.*

Fernando Pessoa (s/d)³³

Ao lançar-me à busca da construção das identidades dos professores homens dos anos iniciais, torna-se necessário primeiramente buscar compreender o que é identidade. Ou melhor, o que são identidades. No poema acima, Fernando Pessoa traz como referência para se conhecer a multiplicidade, a necessidade de transforma-se em outros, extravasar-se. Esta interessante característica pode servir de alerta para as variadas formações identitárias pelas quais passamos. Neste estudo, baseado em autores como Stuart Hall (1999, 2000), Tomaz Tadeu da Silva (2000), Katryn Woodward,(2000) e Moita-Lopes (2002), problematizo o conceito de identidade como algo dinâmico, sempre em construção, fruto das relações, portanto, inconcluso. Como o poeta, podemos despir-nos para descobrir, ou não, quem somos. Mas será que temos certeza de como somos construídos, ou de que somos construídos um pouco de cada vez nas nossas relações? Família, trabalho, religião, lazer são alguns dos espaços e tempos onde nos construímos, já que neles vivenciamos variadas relações.

Dessa forma, como seria a construção das identidades dos homens na pós-modernidade? Como podemos pensar a construção da identidade do professor homem dos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente ao tratar de um

³³ <http://www.mpbnet.com.br/caro.murgel/textos/fpessoa.htm> acesso em 29/01/2011

campo de trabalho no qual somos minoria? Esta construção é desencadeada por quais relações e, conseqüentemente, quais relações ela desencadeia?

3.1 — *Então... É muito prazeroso ser educador.* Identidade.

Segundo Nolasco (1997), um “homem de verdade”, construído a partir de novos pontos de vista, sem binarismos e negações às feminilidades, lança-se na contramão da corrente moderna e evoca novas construções de identidades masculinas para além das masculinidades existentes. Se a construção de um gênero perpassa por uma relação de poder com o outro gênero, ultrapassando os modelos binários políticos e sociais e o sistema sexo/gênero, que novo homem, e que novas identidades masculinas vêm sendo construídas na pós-modernidade?

Hall (1999), ao traçar o percurso do ser humano na construção da sua identidade, indica que este passou de um sujeito centrado, racional e com sentimento estável na modernidade, a um novo sujeito centrado e formado na interatividade social, através da emergência das Ciências Sociais no início do século XX, e, hoje, se encontra num processo de descentralização dentro da pós-modernidade. Esta mesma característica é apontada por Luciana e Carlos Alberto Marques (2003), ao debaterem a nova configuração do indivíduo na pós-modernidade. O autor e autora trazem a ideia do indivíduo moderno como sendo universal, dotado de uma identidade fixa, que vive em “um tempo único no qual passado e futuro são momentos do tempo presente” (MARQUES, MARQUES, 2003 p.226), e de um espaço fixo. Neste tempo linear, no qual o presente é marcado pela possibilidade de se pensar o passado e o futuro como constituintes dele, o indivíduo universal torna-se o senhor de todo o conhecimento, de todos os tempos e todas as verdades. Tempo, verdades, espaço e indivíduo que não mais se apresentam na pós-modernidade com a mesma configuração de antes. O indivíduo torna-se múltiplo e o tempo ganha a simultaneidade, configura-se um novo indivíduo, num novo tempo e num novo espaço que não mais existe somente no físico, mas que

transcende este plano e se configura em outros planos, como os digitais, por exemplo. É este indivíduo múltiplo, dotado de identidades que vejo configurar este “novo homem”, em novas relações e em novos confrontos no campo das masculinidades.

Nesse processo de descentralização não há mais um centro, o homem racional ou a sociedade, mas vários centros que foram deslocados, descentralizados. Katryn Woodward (2000) explica que Ernest Laclau chamou este movimento de deslocamento. “As sociedades modernas, ele (*Laclau*) argumenta, não têm qualquer núcleo ou centro determinado que produza identidades fixas, mas, em vez disso, uma multiplicidade de centros. Houve um deslocamento dos centros” (p. 29).

Se o ser humano e a construção de sua identidade encontram-se num processo descentrado, em que se pauta este processo?

Esta descentralização e deslocamento de centros podem ser percebidos no exemplo citado pela própria Katryn Woodward: a luta de classes. A autora convida a refletir acerca da “relativa diminuição da importância das afiliações baseadas na classe, tais como sindicatos operários e o surgimento de outras arenas de conflito social, tais como as baseadas no gênero, na ‘raça’, na etnia ou na sexualidade.” (WOODWARD, 2000, p.29). Estes deslocamentos, segundo Hall (1999), tornam o próprio processo pelo qual nos projetamos em nossas identidades culturais, mais provisório, variável e problemático.

As formações identitárias às quais nos lançamos, não procuram uma identidade fixa, essencial e permanente. Por mais que possa parecer o contrário, que tenhamos cultivado uma identidade fixa desde o nascimento e que a levamos estaticamente até nosso último dia, estamos a cada momento, em cada relação vivida, adquirindo outros traços históricos, sociais, étnicos, ao longo de nossa vida. Portanto,

a identidade plenamente unificada, completa, segura, é uma fantasia. Ao invés disso, a medida em que nossos sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente. (HALL, 1999, p.13)

Mas se as identidades são construções a que o sujeito se lança durante a vida, quais são os modos de subjetivação que elas colocam em funcionamento? Quem sou eu para os professores homens dos anos iniciais? Segundo Silva (2000, p.74), “é fácil compreender, entretanto, que identidade e diferença estão em uma relação estreita de dependência. A forma afirmativa como expressamos a identidade tende a esconder esta relação”. Dessa forma, para definir uma identidade é necessário afirmar que não se é outras. Ao dizer “sou brasileiro”, está-se afirmando que não é italiano ou argentino ou inglês. E, ao se afirmar como sendo heterossexual, esconde-se a afirmação de que não se é bissexual ou homossexual. A marcação identitária que temos de alguém é construída num jogo simultâneo entre tudo aquilo que aquela pessoa não é e o que é, ou seja, entre a negação e afirmação de algo. Ao afirmar que um sujeito é branco, heterossexual, professor, afirma-se que ele não é, por exemplo, indígena, homossexual, engenheiro. Dessa forma, o que significa construir a identidade de professor homem dos anos iniciais? Com que negações e afirmações essa construção de identidade trabalha?

Ao falar de seu trabalho, J. extrapola os muros da escola e as funções comumente (re)pensadas para o professor tradicional, denotando outras funções para este profissional. O professor assume, em sua opinião, novas funções, mais próximas ao comprometimento social e associa este compromisso social à tarefa cotidiana de ser professor. Para este educador, é impossível separar a sua função de ser professor do seu compromisso social.

Estou nesta escola há muito tempo, e você acaba sendo referência... Acreditam em você. Eu acredito muito na relação, no comprometimento social da escola. Porque a gente, queira ou não, existe este comprometimento, tem esta função social. E, por mais que muitos de nós não queiramos, a escola tem este papel social. A escola, na maioria dos bairros de periferia, a escola é ponto de referência, é a única instituição viva na comunidade que possa estar fazendo um trabalho social, que pode estar orientando a família, a convivência, o prazer de viver em família. (Prof. J.)

Nessa perspectiva, poder-se-ia pensar em novas identidades para o professor, aproximando-o ainda mais dos processos sociais de forma a legar à sociedade muito mais do que conhecimento, mas possibilidades para novas

experiências e experimentações no contato com o mundo. Nestas novas experiências e neste novo tempo (CORAZZA, 2006; VEIGA-NETTO, 2003) as identidades fixas são questionadas e postas à prova, decretando outras posturas frente ao mundo, frente à escola que, como nos ensina Veiga-Neto (2003), precisa se adaptar a pessoas que não mais a veem como uma fonte de conhecimentos, mas como um elo com o mundo de hoje, mas, como uma das possibilidades de elo entre elas e o mundo.

Neste processo de construção de identidades e de subjetivações como professores homens dos anos iniciais, J. e G., provavelmente, buscaram aproximações e também negações com o discurso instituído social e culturalmente do que significa ser professor dos anos iniciais, pois, como será tratado nas próximas seções, há a hegemonia da professora dos anos iniciais como “a” identidade. G., assim como eu enquanto professor homem dos anos iniciais, prefere que os alunos o chamem de professor ao invés de “tio”, buscando, assim, diferenciar-se no tratamento em relação às professoras do mesmo segmento da Educação. J., por outro lado, não se importa com a forma como é tratado pelos alunos, mas busca diferenciar-se das colegas dos anos iniciais, com a clareza de suas opiniões acerca da escola, apelando para o caráter social e o compromisso com a comunidade que a escola deve ter.

Neste sentido, creio poder agora questionar quais relações de poder a retomada às salas de aula dos anos iniciais pelos professores homens aciona, bem como de que forma a presença destes profissionais neste segmento pode (re)configurar este espaço, especialmente sendo um espaço no qual a supremacia da figura e das relações de poder masculinas ficam em segundo plano, já que a maioria das pessoas que nele atua é do gênero feminino.

3.2 – Em outras palavras, não pede não que eu dou: Identidade, poder e supremacia.

Se encararmos a descentralização e o deslocamento de centros e a construção múltipla de identidades, e se afirmarmos que as identidades estão

sempre em construção, torna-se importante tentar compreender o estranhamento causado pela presença de professores homens nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Especialmente compreender como são formados e como circulam os discursos e as representações de gêneros sobre estes profissionais, e, por fim, como estes professores homens são subjetivados por estes discursos.

Mas existe um objetivo, uma razão maior, para que se preocupe tanto com as identidades, especialmente as identidades de outras pessoas, além de determinar um lugar para elas, de enquadrá-las? O que gera, norteia e alimenta estas necessidades?

A identidade tem se destacado como uma questão central nas discussões contemporâneas, no contexto das identidades nacionais e étnicas e da emergência dos “novos movimentos sociais”, os quais estão preocupados com a reafirmação das identidades pessoais e culturais. Esses processos colocam em questão uma série de certezas tradicionais, dando força ao argumento de que existe uma crise da identidade nas sociedades contemporâneas. (WOODWARD, 2000, p.67)

Aliada à crise das identidades e à necessidade de enquadramento, de dar um lugar para cada indivíduo e de marcar as diferenças, estão, também, as relações de poder.

A identidade tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas, elas são impostas. [...] a identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes. (SILVA, 2000, p.81)

“Podemos dizer que onde existe diferenciação, ou seja, identidade e diferença, aí está o poder. A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas” (SILVA, 2000, p. 81). Portanto, pensar relações de gênero é pensar relações de poder. Dessa forma, como onde existe poder existem resistências (FOUCAULT, 2008), pensar a construção das

identidades, mais especificamente as relações de gênero, nesta ótica, pode passar a ser uma forma de, discursivamente, resistir ao discurso hegemônico, que construiu as categorias homem e mulher como vetores opostos e forças inversas, discurso este no qual uma – o masculino, forte, ativo, positivo, público – tem maior valor que a outra – o feminino, fraco, passivo, negativo, privado, e suas associações.

Porém, até que ponto a presença masculina neste campo de trabalho, os anos iniciais do Ensino Fundamental, antes chamado de Ensino Primário, coopera com perpetuação do discurso a favor da feminização deste segmento da educação? Não serviria esta presença para a consolidação destas fronteiras e sustentação do binarismo entre os gêneros, fortalecendo os discursos que defendem o lugar da mulher nos anos iniciais, amparados pelo senso comum de que crianças devem ser tratadas com carinho, cuidado e atenção, qualidades estas só vivenciadas por mulheres? Não seria, então, esta presença uma forma de perpetuar este discurso-poder?

O poder, que se desdobra a partir do século XIX, busca, especialmente por meio da disciplina, da regulação e da vigilância, a produção de corpos dóceis e a normatização dos indivíduos de forma a melhor controlá-los, bem como às suas ações. Este poder disciplinador apresenta-se na forma de instituições que se desenvolvem ao longo do século XIX, que são as oficinas, quartéis, escolas, prisões, clínicas, entre outras que promovam o confinamento, a vigilância e o controle dos indivíduos. (FOUCAULT, 2008; VEIGA-NETO, 2003).

Assim como produtor de resistências e liberdade, o poder também busca aprisionar, categorizar e normatizar os indivíduos. Normatizar significa conceder a uma determinada identidade o aval de ser hierarquicamente melhor e superior.

Normatizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como *a* identidade. (SILVA, 2000, p. 83)

Dessa forma, se numa sociedade impera uma supremacia branca e heterossexual, ser branco e heterossexual passa a não ser uma identidade, mas a

identidade dominante numa sociedade composta, também, e às vezes majoritariamente, por mulheres, negros, homossexuais, indígenas... Dessa maneira, todas as outras representações tornam-se subjetivadas e subalternas a esta, pois, neste processo, as demais identidades são construídas através da oposição a estas identidades hegemônicas. Assim, ser negro, indígena, homossexual só se tornam identidades possíveis através da relação com a supremacia. Entretanto a possibilidade de existência de tantas outras identidades acaba por tornar a identidade dita hegemônica, dependente e relacional às outras. Trazendo tal pensamento para este estudo, os professores homens e o estranhamento deles nesse espaço faz reforçar o discurso de uma identidade hegemônica de professoras nos anos iniciais. No entanto, como discursos em negociação, eles também constroem novos lugares e subjetividades e fazem repensar essa hegemonia. Portanto, a identidade hegemônica só existe devido às demais construções identitárias.

Na medida em que é uma operação de diferenciação, de produção de diferença, o anormal é inteiramente constitutivo do normal. Assim, como a definição da identidade depende da diferença, a definição do normal depende da definição do anormal. Aquilo que é deixado de fora é sempre parte da constituição do “dentro”. A definição daquilo que é considerado aceitável, desejado, natural é inteiramente dependente da definição daquilo que é considerado abjeto, rejeitável, antinatural. A identidade hegemônica é permanentemente assombrada pelo seu Outro, sem cuja existência ela não faria sentido. Como sabemos desde o início, a diferença é parte ativa da formação da identidade. (SILVA, 2000, p. 84)

Essa necessidade de demonstração de hegemonia nos anos iniciais que é rompida com a presença de uma minoria de professores homens pode, como no exemplo a seguir, demonstrar que esta necessidade de afirmação está presente, também, na linguagem.

Como é mais comum a presença de professoras nos anos iniciais, comumente há o uso do termo professora ao se referir aos profissionais deste segmento da Educação. O mesmo, porém, não ocorre nas demais etapas da Educação, ou seja, mesmo que nos anos finais do Ensino Fundamental, ou no

Ensino Médio, ou mesmo no Ensino Superior, exista um número maior de mulheres, comumente faz-se referência aos professores. Adequando o termo à língua padrão, às normas gramaticais.

No material destinado ao Curso de Licenciatura em Educação Básica, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, elaborado pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), num projeto piloto de Educação a Distância que se estendeu por vários estados, entre eles Minas Gerais, através da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), há uma observação no que tange a essa característica da linguagem. A apostila denominada “A aventura de ser estudante: um guia metodológico” traz a seguinte observação

A quase totalidade dos cursistas, nesta fase inicial do projeto, e dos mais de 15 mil professores que atuam nas quatro primeiras séries iniciais, é composta por professoras. Por isso aqui estamos utilizando o gênero feminino aos nos referirmos “às estudantes”, rompendo com as regras gramaticais para acompanharmos “democraticamente” a maioria. (E a minoria que nos desculpe). (PRETTI, 2001, s/p)

Mais uma vez torna-se interessante perceber como há a necessidade de afirmação do outro perante a hegemonia discursiva, neste caso, o gênero masculino que é gramaticalmente e usualmente adotado quando existem vocábulos de gêneros diferentes. É interessante notar, também, como há a necessidade de afirmação da hegemonia na presença do outro. Neste caso, especificamente, o homem, que deveria perder sua hegemonia na presença de um número maciço de mulheres, tem sua identidade masculina ressaltada e valorizada linguisticamente devido à observação presente na contracapa do “Guia metodológico”, que se propunha, justamente, a valorizar a primazia feminina.

Será que a necessidade de afirmação do gênero feminino nos anos iniciais do Ensino Fundamental passa a existir quando há a presença de homens neste segmento, de forma a se reafirmar como identidade hegemônica? Como as professoras percebem e trabalham com esta presença? Quais as mudanças que acontecem em um segmento dominado numericamente, historicamente e socialmente pelas mulheres?

Participar de um espaço quase sacralizado pela sociedade como lugar do carinho, do cuidado, da atenção, da delicadeza para com as crianças tem também seus preços. Ao “imporem” a sua presença masculina neste espaço, tanto J. quanto G. colocam-se – ou são colocados – em constante observação e vigilância, seja pela iminência do “perigo” do abuso e da pedofilia ou da proximidade com as homossexualidades, como já discutido anteriormente, seja pela iminente “vontade de saber” que surge pela simples presença física destes professores.

Tanto a gestora quanto as professoras entrevistadas, além de exporem os discursos e as representações de gênero que a figura masculina pode trazer num ambiente sacralizado como feminino, suas falas também remetem a construções identitárias masculinas que tangem, mais uma vez, aos padrões de masculinidades, discursos e representações de gênero e sexualidades largamente presentes em nossa sociedade.

O G. é um homem casado, tem filhos... Ele impõe respeito... Assim fisicamente, usa aliança. E ele é meio galã, educado, trata bem as pessoas (Gestora EMHJS)

Pois é... No primeiro dia de planejamento uma disse: “meu marido não pode nem sonhar que estou trabalhando com um homem. Ele é muito ciumento. Se ele souber me trucidar”. Eu disse, fica tranquila porque minha relação aqui com vocês é de trabalho. Olha a ideia que elas já tem do homem junto, que vai sair uma cantada. (Prof. G.)

É, no meu caso meu marido tem ciúmes (risos). Quando ele deixou eu trabalhar, era turno da tarde “só tem mulher então você vai”; e realmente, era só mulher. E a gente até brincava quando no início do ano chegava professora a gente falava “Nossa! Mais uma, podia ser um professor!”. No meu caso e de mais algumas a gente até evita falar muito em casa. Neste sábado tem reunião e tem mais homens, já que é com a escola toda, vem os professores dos anos finais também. Aí ele fala “Não aguento mais este negócio de reunião sábado”. Chego em casa conto só a parte das mulheres. (Professora A.)

Você pensa que quebra os preconceitos, porque as pessoas são preconceituosas, mas, como é chique não ser preconceituoso... (Prof. J.)

Nas falas acima apresentam-se várias construções alicerçadas nas relações de gênero perpetuadas pelos discursos secularmente acionados pelas relações de

gênero e poder na sociedade, bem como construções de masculinidades e feminilidades que se aproximam dos discursos socialmente difundidos como padrão.

Afirmações como “*meu marido não pode nem sonhar que estou trabalhando com um homem. Ele é muito ciumento. Se ele souber me trucidar*” e “*Quando ele deixou eu trabalhar, era turno da tarde ‘só tem mulher então você vai’; realmente, era só mulher*”; denunciam as raízes dos discursos e das relações de gênero atravessadas pelo poder, nas quais os homens são tidos como “donos” das mulheres e, conseqüentemente, dos filhos, da casa, da família; além de assumirem a perspectiva de que o homem, num ambiente com tantas mulheres, torna-se uma espécie de “risco”, de “perigo”, um conquistador que a qualquer momento pode “atacar” as suas companheiras. Porém, observei que as figuras, tanto de G. quanto de J., em momento algum, denunciaram tais intenções. G. inclusive cita “brincadeiras” e “piadinhas” que algumas professoras fazem.

Tive uma coordenadora que me cantou. E uma outra situação que eu preferia não falar. E tem muita piadinha... Tipo assim: “tô enjoada do meu marido... tô precisando comer fora” olhando diretamente pra mim... Mas nada demais. Só uma situação mesmo que a pessoa falou: “Como é que é? Vai ou não vai?” Em outras palavras, não pede não que eu dou... E uma outra situação que não falarei.(Prof. G.)

Porém, estas mesmas professoras, que acabam por reproduzir discursos postos na sociedade, terminam por apoiar a presença de homens nos anos iniciais ao conceberem mais potencialidades do que desafios para estes profissionais. Especialmente quando apelam para o discurso da representação masculina, alegando que muitas vezes as crianças não têm em casa esta presença.

Professora: Eu percebo na turma dele, não sei se é sempre, uma grande transferência... Da criança com a figura masculina. E eu acho isso até legal.

Pesquisador: Como assim, transferência? Tipo assim, os meninos se espelham nele?

Professora: Não, não é uma coisa de menino com ele. Eu vejo que tem muita menina que tem um carinho por ele, uma coisa de pai. Porque os pais são meio ausentes, as mães são mais presentes, né? Por que eu não sei...

Pesquisador: Você acha que eles transferem para o G. a figura de pai?

Professora: Não que transferem, mas que tem mais carinho, uma coisa a mais...

Legal. (Prof.^a Meire)

Quem é o Professor Homem dos Anos Iniciais? Discursos, representações e relações de gênero.

Thomaz Spartacus Martins Fonseca – PPGE UFJF

Na fala da professora M. há a transposição da figura do professor homem para a figura do pai, da mesma forma que acontece a transferência da figura da professora para a figura de uma segunda mãe, e a escola, de um segundo lar. Tal enfoque, possivelmente, tem sua base nas relações entre adultos e crianças na escola, que, por vez, podem ter suas raízes nos primeiros anos do século XX, quando se iniciou o processo de feminização da educação brasileira (Carvalho, 1999; Louro, 2007). De forma que a figura da tia (ou da segunda mãe) possa ser transferida, na presença de professores homens, na visão da professora, para a figura do pai.

Mas será que estas relações são as únicas possíveis no ambiente escolar? Como podem ocorrer e ocorrem as relações entre crianças e adultos neste ambiente, especialmente quando este adulto é um professor homem?

3.3 – *A gente briga, a gente grita e tudo mais. Mas daqui a pouquinho o aluno tá te abraçando, tá te beijando:*

Homens, escola e crianças – relações de poder?

Se há uma identidade hegemônica e inserida no padrão da dita normalidade, as demais construções se dão na contramão desta hegemonia, de forma que as identidades estabelecem e são construídas em meio à disputa, ao confronto e à negação. Só há a necessidade de se tornar “homem de verdade” porque existem outras construções identitárias que não condizem com a ideia hegemônica desta. Assim, “a identidade e a diferença estão estreitamente associadas a sistemas de representação” (SILVA, 2000, p. 89). A representação é concebida, no contexto pós-estruturalista, “como um sistema de significação, instável” (Ibd., p. 90) e indeterminado, assim como a linguagem, de forma que

se rejeitam, sobretudo, quaisquer conotações mentalistas ou qualquer associação com a suposta interioridade psicológica. No registro pós-estruturalista, a representação é concebida unicamente em sua dimensão de significante, isto é, como sistema de signos, como pura marca material. A representação expressa-se por meio de uma pintura, de uma fotografia, de um filme, de um texto, de uma

Quem é o Professor Homem dos Anos Iniciais? Discursos, representações e relações de gênero.

Thomaz Spartacus Martins Fonseca – PPGE UFJF

expressão oral. A representação não é, nesta concepção, nunca representação mental ou interior. A representação é, aqui, sempre marca ou traço visível, exterior. (SILVA, 2000, p. 90-91)

Ao se construir como professor homem dos anos iniciais do Ensino Fundamental, um campo de hegemonia e normatização feminina, que representações de gênero são acionadas? Como se vê a partir dessas representações? E os/as demais professores/professoras e profissionais da escola, quais representações apontariam? Será que estes sujeitos se percebem como sujeitos que “rompem fronteiras”?

J., ao dizer de sua motivação para o trabalho com os anos iniciais, traz, mais uma vez em seu discurso, a vocação e a vontade de transformação e compromisso social.

Então foi este o motivo de entrar pro magistério, se eu quisesse mudar alguma coisa teria que ser lá de baixo mesmo (fez sinal indicativo de criança - mostrou altura com a mão). (Prof. J.)

A sua fala traz a crença no papel da educação e do professor como agentes capazes de possibilitar novos sentidos não só à sociedade, mas aos indivíduos. Como somos uma sociedade do enquadre, somos capturados por isso e acabamos buscando justificativas para estar em determinados lugares. Esse processo parece se potencializar quando se trata de lidar com a incorporação de que estamos no lugar errado. J. e G. são capturados por isso, assim como aquelas que estão ao seu redor buscam justificativas socialmente aceitas para dizer o que estão fazendo e por que escolheram estar num lugar que, comumente, não é destinado a eles. Talvez J. não se reconheça mais sem a sua identidade de professor. Especialmente de professor dos anos iniciais, comprometido, à sua maneira, com a formação de seus alunos. Além disso, J. é uma pessoa muito expressiva, dinâmica e divertida. E ele dedica estas características à sua formação como ator, ou para melhor inserir neste estudo, à sua identidade de ator e professor de teatro.

Pude perceber durante a execução da pesquisa que J. mantém ainda um bom relacionamento com as/os demais profissionais da escola. Presenciei brincadeiras

Quem é o Professor Homem dos Anos Iniciais? Discursos, representações e relações de gênero.
Thomaz Spartacus Martins Fonseca – PPGE UFJF

entre ele e colegas de trabalho, quando, por exemplo, ele entrou numa sala e viu um cartaz e disse: “*Nossa! Que coisa mais bicha, até parece que fui eu que fiz*”. E todo/as que estavam na sala riram e fizeram outras brincadeiras. Este fato pode servir como inspirador para uma ampliação da discussão sobre as identidades. Toda a comunidade escolar conhece a condição de J. como homossexual e lida bem com isto, o respeitam e o estimam. O professor faz questão de afirmar que mantém uma postura séria com seus alunos e colegas de trabalho, sendo, inclusive, referência em momentos de tensão e discussão, tornando-se líder nestes momentos.

As pessoas esperam, tem medo... De se manifestar, devido a uma possível retaliação. Eu não tenho este problema. Sofro, choro... Dói... Mas falo... Umas até me orientam a não falar... Devido às minhas ambições de ser diretor... Elas orientam a não falar devido às minhas opiniões de ser diretor da escola. Mas eu não consigo ficar calado... Só fiquei calado por três anos, porque tentaram me tirar da escola... Porque a partir do momento em que eu não era mais vaquinha de presépio... Mas eu bati de frente... (Prof. J.)

Líder, homossexual, ator, professor de teatro, professor dos anos iniciais. Talvez estas identidades se articulem e formem o professor dos anos iniciais, J.. Da mesma forma como o ex-seminarista, pai, marido, professor de História, professor dos anos iniciais se articulam e formam o professor homem dos anos iniciais, G.. Professores estes que fogem dos limites discursivos e das representações de gênero comumente associadas pela sociedade e constroem padrões, que fogem à normatividade e à normalidade.

Ao produzir um padrão identitário normal, possivelmente cria-se, em mesma direção e sentido contrário, um padrão identitário anormal, já que para se definir a identidade se depende da definição da diferença; e, para se definir o normal, seja necessário, antes de qualquer coisa, definir o anormal, com o dito anteriormente, a identidade hegemônica é “permanentemente assombrada pelo seu outro” (SILVA, 2000, p. 84).

A presença, pouco comum, de indivíduos homens na educação escolar de crianças, pode denotar um sujeito, um corpo, que não respeita os signos que demarcam de forma artificial os limites entre o que um sujeito com identidade masculina pode ou não fazer. Talvez seja uma forma de resistência e demonstração

de liberdade este “cruzar as fronteiras” das relações de gênero, impostas artificialmente por gerações passadas, que num determinado momento histórico podem até ter feito algum sentido. Não pretendo enveredar por estes caminhos. Talvez, mais do que história, a presença de homens na educação de crianças possua um caráter de superação e transposição de limites entre as identidades masculinas-modernas-fixas-sociais, rumo a uma nova proposta de construção de masculinidades, através da mudança de comportamento e da “crise da masculinidade” (NOLASCO, 1997) “que consiste no desaparecimento do modelo de homem produzido pela sociedade patriarcal, abrindo espaço para o surgimento de um ‘novo homem’” (CALDAS, 1997, p.9).

A crise masculina se define diante dessa transição e pode ser compreendida como uma tentativa, uma possibilidade para os homens diferenciarem-se do padrão de masculinidade socialmente estabelecido para eles. Essa crise representa a quebra do cinismo da existência de um *homem de verdade* em torno do qual o mundo é socializado. (NOLASCO, 1997, p. 16-17)

Desta forma, a entrada de homens num terreno hegemonicamente dominado pelas mulheres pode ter significados maiores do que uma busca por realização profissional. Ao ocupar um lugar que não lhe cabia, situar-se numa posição até então hegemonicamente destinada às mulheres, o sujeito masculino, talvez, deixe transparecer a maior representação da construção do homem na pós-modernidade, rompendo com padrões fixos, com identidades estáticas e buscando construir novas possibilidades de identidades.

As relações entre os professores homens e seus alunos, talvez, possam revelar muito do que estas novas construções identitárias representam na escola, especialmente para este segmento onde a presença masculina é tão reduzida. Estas relações, como todas as demais relações, são pautadas em poder.

Ambos os professores referem-se a seus alunos com carinho e dedicação e deixam transparecer a satisfação e o orgulho dos bons resultados alcançados, segundo eles, e que, conforme afirmam as gestoras e professoras, não deixam nada a desejar se comparado com o trabalho das demais professoras. Estes novos

homens, que hoje se dedicam ao trabalho com crianças, trazem ainda mais uma importante característica: estão em uma carreira na qual o parâmetro são as mulheres. E, nem J. nem G. sentem-se menores como profissionais ou como homens por isso. Rompem com os padrões da masculinidade dominante e orgulham-se de seu trabalho bem feito e do lugar que ocupam na sociedade e na Educação.

O que me toca se transforma em experiência

LISBON REVISITED

*Não: não quero nada.
Já disse que não quero nada.*

*Não me venham com conclusões!
A única conclusão é morrer.*

*Não me tragam estéticas!
Não me falem em moral!
Tirem-me daqui a metafísica!
Não me apregoem sistemas completos, não me enfileirem conquistas
Das ciências (das ciências, Deus meu, das ciências!)
Das ciências, das artes, da civilização moderna!*

*Que mal fiz eu aos deuses todos?
Se têm a verdade, guardem-na!*

[...]

Álvaro de Campos (PESSOA, 2009, p. 15)

Aproximando-me do fim, volto a Fernando Pessoa, que me acompanhou em toda escrita da dissertação. O poeta considerava Álvaro de Campos como seu heterônimo mais sarcástico, expressivo e passional, que surgia toda vez que sentia um impulso em escrever. Este heterônimo aprende com Alberto Caeiro a urgência de sentir, mas não lhe basta a sensação das coisas como são: procura a totalização das sensações e das percepções conforme as sente, ou como ele próprio afirma sentir tudo de todas as maneiras (PESSOA, 2009). Álvaro de Campos tinha a sensibilidade à flor da pele, e proporcionava a Fernando Pessoa assumir o tom provocativo de seus versos. Utilizo, então, estes versos tão expressivos, de Álvaro de Campos, para chegar ao final deste texto e em coro com o poeta reafirmar a minha falta de vontade em construir um conhecimento com pretensão de verdade.

Durante a execução deste trabalho, seja na pesquisa bibliográfica, na pesquisa de campo, seja na escrita do texto, não me lancei ao exercício de, como pesquisador, instituir um conhecimento, um domínio, uma verdade. Como o poeta,

proponho a quem a busca que a guarde para si.

Entre as ideias e questionamentos aqui apresentados, considero importante, neste momento, destacar algumas sem que, no entanto, sejam consideradas como “resultados”, “conclusões” ou “considerações”. Estas ideias e questionamentos são muito mais impressões, pistas, caminhos... Ou mesmo possibilidades para que a reflexão recomece.

Dois homens, em meio ao processo de se constituírem como homens e como professores; dois homens que se lançaram na contramão da cultura e se propuseram a romper os limites historicamente determinados para os indivíduos do gênero masculino, em uma eminente fluidez das fronteiras do gênero.

Conhecer as histórias de vida e de formação destes dois personagens-professores-homens trouxe para mim a possibilidade de compreender um pouco mais a Educação e seus meandros. A presença destes profissionais pode até trazer um certo ar de normalidade à escola, como afirmado pelas professoras e gestoras, porém, traz, também, relações de gênero e sexualidade quando há companheiras de trabalho que “não podem” dizer aos seus maridos que trabalham com professores homens. O discurso da normalidade cai quando entram em cena as relações sociais. Desta forma, poderíamos pensar que ser professor homem dos anos iniciais tornasse “normal” desde que os maridos não saibam, ou seja, desde que estes professores não existam fora da escola?

Na sua inserção nos anos iniciais, e, provavelmente para melhor aceitação de sua presença, o professor acaba desenvolvendo comportamentos buscando a disciplinarização e vigilância de seus corpos, objetivando não se enquadrar em discursos que aproximem sua presença nos anos iniciais do enquadramento da pedofilia, por exemplo. Sentar com as pernas voltadas sempre para baixo da mesa, abaixar-se ao abraçar uma criança, ou mesmo nunca abraçar seus alunos são atitudes que podem constituir-se em dispositivos criados por professores homens para não se enquadrarem nestes discursos e comprovar a sua competência.

Outra possibilidade a ser lançada, neste momento, toca nas representações que estes professores trazem com seu corpo masculino, com sua masculinidade-menor se impondo na escola dos anos iniciais. Ao se inserirem na Educação de crianças, os discursos da homossexualidade e da pedofilia se apresentam, quer seja

Quem é o Professor Homem dos Anos Iniciais? Discursos, representações e relações de gênero.

Thomaz Spartacus Martins Fonseca – PPGE UFJF

na fala das próprias professoras e gestoras, quer seja na fala da comunidade, ou mesmo na fala da própria família destes professores. Porém, creio ser interessante questionar se esta presença não traria, também, a possibilidade de novas construções identitárias para os homens: um homem cuidador, compreensivo, capaz de conciliar firmeza e carinho na educação das crianças.

Sendo a escola uma instituição na qual pessoas diversas operam diferentes funções – alunos/as, professores/as, gestores/as, serventes, famílias – surgem, neste espaço, relações de poder que perpassam todas estas pessoas e espaço. Um destes poderes é o poder disciplinar que, herdeiro do poder pastoral, apresenta-se na escola sob várias formas. As gestoras, professoras e os professores entrevistados focaram esta característica em vários momentos, como ao afirmarem que a presença masculina concede mais autoridade. Desta forma, creio poder, ainda, questionar quais as relações de poder que perpassam a presença deste professor, não somente com os alunos e demais membros da comunidade escolar, mas com a Educação. O que significa e quais transformações acarretariam para a Educação se mais homens se lançarem ao magistério dos anos iniciais? Haveria transformações? Como ficariam as relações de cuidado e de poder nesta escola não mais tão feminizada?

Creio, ainda, ser importante levantar mais um apontamento: a presença dos professores homens, num cenário tão feminizado quanto os anos iniciais, acaba por trazer à tona o questionamento da identidade sexual destes homens? Mesmo quando este professor explicita sua orientação sexual, seja heterossexual ou homossexual, como no caso dos dois sujeitos deste estudo, a “vontade de saber” acompanha estes corpos que se propõem a ultrapassar os limites não só dos gêneros, mas das relações de gênero e sexualidade.

Percebo, nestas e em outras questões colocadas anteriormente, a necessidade de se construir conhecimento sobre um grupo que se apresenta, mesmo que de forma tímida, ultrapassando os limites das relações de gênero, quer seja no campo da linguagem, quer seja no campo das relações pessoais e espaciais. Mais uma vez, retomando as concepções pós-estruturalistas às quais me filio, afastando-me da ambição de tornar este conhecimento que construo verdadeiro

e único, mais do que esperar que esta pesquisa possa ter *status* de verdade, gostaria, parafraseando Foucault em entrevista a POL-DROIT (2006, p. 32), de encarar este trabalho como “um explosivo eficaz como uma bomba, e bonito como fogos de artifício”.

É assim que vi e continuo encarando as possibilidades de pesquisar sobre homens na Educação de crianças. Que esta pesquisa sirva para detonar “explosivos” que tragam novos questionamentos. Pois existem homens que abordam a profissionalização do magistério nos anos iniciais como uma carreira que escolheram para se realizarem e serem felizes. Quem sabe, até mesmo, felizes para sempre!

REFERÊNCIAS

ABREU, Jânio Jorge Vieira. **Homens no magistério primário de Teresina (PI): 1960 à 2000**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Piauí. Teresina PI. 2003

AMARAL, Ligia Assumpção, Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In AQUINO, J. Groppa (Org.) **Diferenças e Preconceito na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus, 1998

AULETE, Caldas. **Minidicionário Contemporâneo de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004

ARAÚJO, Janaína Rodrigues. Relações de gênero na educação infantil: questionamentos acerca da reduzida presença de homens na docência. In TEIXEIRA, Adla Betsaida M. e DUMONT, Adilson. (orgs) **Discutindo relações de gênero na escola: reflexões e propostas para ação docente**. 1. ed. Araraquara/Belo Horizonte: Junqueira Marin, 2009

BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo: Fatos e Mitos**. V.1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.1980.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena S. de. **Magistério primário e cotidiano escolar**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 1996

CALDAS, Dario. **Homens**. São Paulo: Editora SENAC, 1997.

CARDOSO, Frederico Assis. **Homens fora do lugar: Identidades de professores homens na docência com crianças**. Trabalho apresentado no GT Gênero e sexualidade durante a 30ª reunião anual da ANPED em outubro de 2007. Disponível em: <www.anped.org>. Acesso em 20/12/2009

CARVALHO, Eronilda Maria Gois de. **Cuidado, Relações de Gênero e trabalho Docente na educação Infantil: Um estudo de caso na pré-escola pública**. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2007

Quem é o Professor Homem dos Anos Iniciais? Discursos, representações e relações de gênero.
Thomaz Spartacus Martins Fonseca – PPGE UFJF

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Inclusão da perspectiva de gênero na Educação e na formação docente. In TEIXEIRA, Adla Betsaida M. e DUMONT, Adilson. (orgs) **Discutindo relações de gênero na escola: reflexões e propostas para ação docente**. 1. ed. Araraquara/Belo Horizonte: Junqueira Marin, 2009

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: Gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. 1. ed. São Paulo: Xamã/FAPESP, 1999

_____. **Avaliação escolar, gênero e raça**. 1. Ed. São Paulo: Papyrus, 2009

_____. **Ensino, uma realidade relacional**. Disponível em <http://www.forumeducacao.hpg.ig.com.br/textos/textos/psico3.htm>, acesso em 10/01/2011

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CASTRO, Roney Polato de, “*Apertem os Cintos*”... Uma viagem pelos sentidos e possibilidades do Programa de Educação Afetivo-sexual (PEAS). Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. UFJF. Juiz de Fora. 2009.

CHARONE, Tatiana do Socorro Pacheco. **Significados e sentidos dos discursos de um grupo de crianças da 3ª série do ensino fundamental sobre a profissão e os gêneros na docência**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Pará. Belém. PA. 2008.

CORAZZA, Sandra Mara. Pesquisa-ensino: “O hífen” da ligação necessária na formação docente. In ESTEBAN, Maria Teresa e ZACCUR, Edwiges (orgs) **Professora Pesquisadora: uma práxis em construção**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008

CRUZ, Elizabete Franco. “Quem leva o nenê e a bolsa?": o masculino na creche. In ARILHA, Margareth, UNBEHAUM, Sandra G., MEDRADO, Benedito (Orgs). **Homens e masculinidades: outras palavras**. São Paulo: Editora 34, 1999

_____, FERRARI, Anderson. “**Lidando com as homossexualidades**” – **A formação de professores em debate**. In Rev. Instrumento, Juiz de Fora, v. 12, n. 2, 9:20, jul./dez. 2010

DAMATTA, Roberto. Tem Pente Aí? Reflexões sobre a Identidade Masculina. CALDAS, Dario. **Homens**. São Paulo: Editora SENAC, 1997

DUTRA, José Luiz. “Onde você comprou esta roupa tem para homem?”: A construção de masculinidades nos mercados alternativos de moda. In GOLDEMBERG, Mirian (Org.) **Nu & Vestido**. Dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca. Rio de Janeiro, São Paulo:Record, 2002.

ESTEBAN, Maria Teresa e ZACCUR, Edwiges. A pesquisa como eixo de formação docente. In ESTEBAN, Maria Teresa e ZACCUR, Edwiges (orgs) **Professora Pesquisadora: uma práxis em construção**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008

EUGÊNIO, Benedito. Narrativas de professores homens no magistério dos Anos iniciais do ensino fundamental. In Seminário Fazendo Gênero 2010. Anais eletrônicos. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278277656_ARQUIVO_NARRATIVASDEPROFESSORESHOMENSNO MAGISTERIODASSERIESINICIAIS.pdf. Acesso em 10/01/2011

FELIPE, Jane. Afinal, quem é mesmo o pedófilo? **Cadernos Pagu** nº26, janeiro-junho de 2006: p. 201-223. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30391.pdf>. Acesso em 11/01/2011.

FERRARI, Anderson, Mãe! E a tia Lu? É menino ou menina? – Corpo, imagem e Educação. Disponível em <http://www.ieg.ufsc.br/admin/downloads/artigos/01112009-104442ferrari.pdf>. Acesso em 10/01/2010

_____. Preconceito e exclusão: o papel da escola numa perspectiva desconstrucionista. **Cadernos do professor**, Juiz de Fora, n. 14. p. 29-36. 2004

_____. “Loba é uma brincadeira muito perigosa, muito violenta e bruta...” – Gênero, sexualidade e violência no contexto escolar. In TEIXEIRA, Adla Betsaida M. ; DUMONT, Adilson. (orgs) **Discutindo relações de gênero na escola: reflexões e propostas para ação docente**. 1. ed. Araraquara/Belo Horizonte: Junqueira Marin, 2009

_____. Eu sou gay. Legal, né?- Tensionando as relações entre as homossexualidades e a escola. In DALBEN, Ângela et al.(Orgs.) **Coleção Didática e Prática de Ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**.547-564. Belo Horizonte: Autêntica, 2010

FERREIRA, José Luiz. **Homens Ensinando Crianças: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na escola rural**. Tese de Doutorado.Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB. 2008

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** 3 ed. Belo Horizonte/São Paulo: Autêntica, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 35. Ed. Petrópolis:Vozes, 2008

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber** São Paulo: Graal, 2007

GOLDEMBERG, Mirian , Ramos Marcelo S. A civilização das formas: O corpo como valor. In GOLDEMBERG, Mirian (org.) **Nu & Vestido: Dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca**. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 2002

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro, DP&A, 1999

_____. Quem precisa da identidade? In SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos culturais**. Petrópolis:Vozes, 2000

HARDT. Lúcia, **Formação de professores: as travessias do cuidar de si**. Trabalho apresentado no GT de Formação de Professores durante a 29ª reunião anual da ANPED em outubro de 2006. Disponível em: <www.anped.org>. Acesso em 15 de julho de 2009

JABLONSKI, Bernardo. A Difícil Extinção do Boçalossauro In Nolasco, Sócrates. **A Desconstrução do Masculino**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995

KOHAN, Walter. GONDRA, José. **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LACERDA, Mitsi Pinheiro. Professora-pesquisadora no tecido escolar. In ESTEBAN, Maria Teresa e ZACCUR, Edwiges (orgs.) **Professora Pesquisadora: uma práxis em construção**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008

LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n.19, p.20-28, 2002

_____. **Pedagogia profana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004

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

_____. **Conhecer, pesquisar, escrever...** Comunicação apresentada na V Anped Sul, Curitiba, 2004b. Disponível em: <http://www.geerge.com/anpedinha_gua.htm>. Acesso em: 18 out. 2006.

MARQUES, Luciana Pacheco, MARQUES, Carlos Alberto. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S. e SOUSA, Luciana Freire E.C.P. (orgs.) **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 223-239.

_____. Implicações da inclusão no processo pedagógico. **Inter-ação**, v. 31, p.197-208, 2006

MARSHAL, James D. Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização In: PETERS, Michael. A. e BESLEY, Tina. **Por que Foucault? Novas diretrizes para a pesquisa educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2008

MEC- Ministério da Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em 15/07/2009

MEDRADO, Benedito. LYRA, Jorge. **Por uma matriz feminista de gênero para os estudos sobre homens e masculinidades**. Rev. Estudos Feministas, Florianópolis, 16(3)809:840, setembro-dezembro/2008. Disponível em: http://www.feminismo.org.br/portal/index.php?option=com_remository&Itemid=88&func=fileinfo&id=68 . Acesso em 23/12/2009

_____. (1998) - **Homens na arena do cuidado infantil: imagens veiculadas pela mídia**. In: ARILHA, Margareth; RIDENTI, Sandra G. Unbehaum e MEDRADO, Benedito (orgs.) - Homens e masculinidades: outras palavras. São Paulo: ECOS/Editora 34, p. 145-162

MEIRELES, Gabriela S. A Infância nas tramas do poder: Um estudo das relações entre crianças na escola. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. UFJF. Juiz de Fora. 2009

MEYER, Dagmar E.; SOARES; Rosângela de F. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em educação: o que podemos aprender com –e a partir – de um filme. In: COSTA, Marisa V. ; BUJES, Maria Isabel E.. (orgs) **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro:DP&A, 2005

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina: O sexismo na escola**. São Paulo: Moderna, 1999.

Quem é o Professor Homem dos Anos Iniciais? Discursos, representações e relações de gênero.
Thomaz Spartacus Martins Fonseca – PPGE UFJF

NOLASCO, Sócrates. Um “Homem de Verdade”. In CALDAS, Dario. **Homens**. São Paulo: Editora SENAC, 1997

PESSOA, Fernando, **Poemas de Alberto Caeiro: Obra Poética II**, Porto Alegre: L&PM Pocket, 2009

PIGNATELLI, Frank. Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. In SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos Foucaultianos**. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

POL-DROIT, Roger. *Foucault – Entrevistas*. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

RAMOS, Marcelo Silva. Um olhar sobre o masculino: Reflexões sobre os papéis e representações sociais do homem na atualidade. In GOLDEMBERG, Mirian. **Os Novos Desejos: das academias de musculação às agências de encontros**. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 2002.

RABELO, Amanda. Professores Homens nas Séries Iniciais: escolha profissional e mal-estar docente. Revista Educação e Realidade: Porto Alegre nº 35(2): 279-298 maio/ago 2010, p.279-299

RIBEIRO, Cláudia Maria, **A Fala da Criança sobre Sexualidade Humana: o dito, o explícito e o oculto**. Lavras: Mercado das letras, 1996

_____, CAMARGO, Ana M. Faccioli;. **Sexualidade(s) e Infância(s): a sexualidade como um tema transversal**. Campinas: Editora UNICAMP, São Paulo: Moderna, 2003

_____. Compromissos da extensão Universitária com foco em sexualidade e gênero: desencadeando processos educativos na articulação de cidades no sul de Minas Gerais. In. RIBEIRO, Cláudia M., SOUZA, ILa M. S. (Orgs.) Educação Inclusiva: **Tecendo gênero e Diversidade Sexual nas Redes de Proteção**. Lavras, Editora UFLA, 2008

RODRIGUES, Milton Müller. **Gênero Masculino e Ensino Fundamental: Vivência e Significação de Professores**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. RS. 1998

ROSA, Rogério M. **Corpos Híbridos na Docência: das masculinidades marginais à estética da existência** In Seminário Fazendo Gênero 2010. Anais eletrônicos. Disponível em:
http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1277390042_ARQUIVO_Texto-fazendogenero-2010.pdf

SAYÃO, Thomé Débora. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo a partir de professores na creche**. Núcleo de Pesquisas da Educação de 0 a 6. Tese de doutorado em Educação, Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC (2005).

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença in SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos culturais**. Petrópolis:Vozes, 2000

_____. **Teoria Cultural e Educação. Um vocabulário Crítico**. São Paulo: Autêntica, 2000

SILVA, Weslei **HOMENS NA RODA: vivências e interações corporais nas séries iniciais da Educação Básica**

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 16 v. 2, p. 5-22, julho/dezembro 1994.

SPARTACUS, Thomaz. **O professor homem nos anos iniciais do ensino Fundamental. Formação e feminização: questões de Gênero?** In Seminário Fazendo Gênero 2010. Anais eletrônicos. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278272786_ARQUIVO_TextoThomazFazendogenero2010.pdf. Acesso em 10/01/2011

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 14, p. 61-88, mai/jun/jul/ago 2000.

TARDIFF, Maurice LESSARD, Claude. Tradução de João Batista Kreuch. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão e interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2007

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 2. Ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2007

_____. A Escola tem Futuro? In COSTA, Marisa V. (org.) **A Escola tem Futuro?**p. 103-126 Rio de Janeiro: DP&A, 2003

VITELLI, Celso. **Jovens universitários e discursos sobre masculinidades contemporâneas**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre,RS, 2008.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000

XAVIER FILHA, Constantina. CULTURA VISUAL, GÊNERO, EDUCAÇÃO E ARTE Sexualidade(s) e gênero(s) em artefatos culturais para a infância: práticas discursivas e construção de identidades. Trabalho apresentado na sessão especial Cultura visual, gênero, educação e arte na 31ª Reunião Anual da ANPED em outubro de 2008. Disponível em http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/4sessao_especial/se%20-%2006%20-%20constantina%20xavier%20filha%20-%20participante%20-%20int.pdf. Acesso em 20/03/2009

_____. Kit de materiais educativos para a educação para sexualidade, para equidade de gênero e para a diversidade sexual: protagonismos, ousadias e peraltagens possíveis. In **Educação para Sexualidade, para a Equidade de Gênero e para a Diversidade Sexual**. Campo Grande: Editora UFMS, 2009a.

_____. Educação para a sexualidade, equidade de gênero e diversidade sexual: entre carregar água na peneira, catar espinhos na água e a prática de (des)propósitos. In **Educação para Sexualidade, para a Equidade de Gênero e para a Diversidade Sexual**. Campo Grande: Editora UFMS, 2009b.

_____. Educação para a sexualidade, equidade de gênero e diversidade sexual: experiências de formação docente. In **Educação para Sexualidade, para a Equidade de Gênero e para a Diversidade Sexual**. Campo Grande: Editora UFMS, 2009c.

ZEICHNER, Kenneth. Por uma formação repleta de sentido. In ESTEBAN, Maria Teresa e ZACCUR, Edwiges (orgs) **Professora Pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

ANEXOS

ANEXO 1

Prezada Diretora, Prezado Diretor,

Saudações!

Sou professor da Rede Municipal de Educação, atualmente lotado na Escola Municipal Álvaro Lins, e também aluno do curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal de Juiz de Fora, onde realizo a pesquisa intitulada “O Professor Homem dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: discursos que instituem relações de gênero”, sob a orientação do Prof. Dr. Anderson Ferrari. Meu objetivo, inicialmente, é compreender como este professor, que atua diretamente com crianças, em uma função e em um segmento ao qual historicamente e discursivamente ele não pertence, é formado e forma-se subjetivamente através dos discursos que circulam na escola acerca desta presença.

Dirigi-me à Secretaria de Educação (SE) com o objetivo de fazer um levantamento de quantos professores, do sexo masculino, atuam hoje como regentes do 1º ao 5º ano. Porém, os profissionais da SE, não dispõem de tal dado, devido, especialmente aos acessos, ou seja, nem todo/toda professora/professor que atua no referido segmento é “PR-A”. Desta forma, por sugestão da Secretaria, encaminho a vossas senhorias este, pedindo que respondam **se há, no quadro funcional da escola que dirigem, algum professor atuando como regente de turmas do 1º ao 5º ano**. Em caso afirmativo, peço a gentileza de enviar-me o nome, a escola e a turma na qual este atua.

Esclareço que inicialmente estou fazendo apenas um mapeamento com objetivo de localizar estes professores, para, gerar um panorama do quadro funcional da SE, por gênero, e, somente após este levantamento pronto, entrarei em contato com aqueles que se dispuserem a participar da pesquisa.

Desde já agradeço a cooperação, na certeza de poder contar com a ajuda de cada um e cada uma.

Muito obrigado

Thomaz Spartacus Martins Fonseca – Mat. 30354-2

P.S. Gentileza enviar resposta para o e-mail spartacusjf@gmail.com

Escola Municipal: _____

Diretora/Diretor _____

1) Há, neste ano, algum professor homem atuando como regente de turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Sim () Não ()

Em caso de resposta afirmativa:

2) Em que série /ano ele atua? _____

3) Atua na Complementação de Carga Horária? Sim () Não ()

4) Quanto à situação funcional ele é: Efetivo () Contratado ()

5) Em qual turno este professor trabalha?

6) Quantas turmas do mesmo ano/série em que este professor atua há neste turno? _____

ANEXO 2

PROPOSTA DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM O PROFESSOR

Qual a sua formação? (aqui, há o intuito de gerar mais questões, como: fez magistério no Ensino Médio? Por que a escolha deste curso superior?)

- Há quanto tempo está atuando nas turmas dos Anos Iniciais?
- Como a profissão professor aconteceu na sua vida? Ou seja, quando percebeu que gostaria de seguir esta carreira?
- Qual a posição de sua família ao saber de sua escolha?
- Teve algum professor ou professora que influenciou nesta escolha?
- Quais foram as reações nas primeiras escolas em que chegou para trabalhar? Alguém estranhou ou questionou a presença de um homem como professor das turmas dos Anos Iniciais?
- Como sua primeira turma o recebeu? Qual era a idade das crianças?
- Como é a relação com “as demais” professoras com as quais você trabalha diretamente?
- E com os pais?
- Qual a reação das crianças hoje, que já sabem que podem um dia serem seus alunos e alunas, já que é efetivo na escola?
- Teve algum pai ou mãe que não aceitou você como professor de seu/sua filho/filha?

ANEXO 3

PROPOSTA DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM AS PROFESSORAS QUE PLANEJAM JUNTO COM OS PROFESSORES – NO MESMO ANO/SÉRIE.

- 1) Como você vê o seu trabalho? Fale um pouco do ser professora dos Anos Iniciais.
- 2) É a primeira vez que você trabalha com um professor homem?
- 3) Como é (está sendo) a experiência?
- 4) Quais as principais atividades que vocês executam juntos? E em quais momentos?
- 5) Se você tem marido/namorado/noivo/companheiro, como ele encara esta relação de vocês?
- 6) Quais as potencialidades e desafios de professores homens nos anos iniciais? Como você lida com isso?

ANEXO4

PROPOSTA DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA ÀS GESTORAS DAS ESCOLAS.

Como vocês, como gestoras veem a presença do professor, na escola e na sala de aula?

Como as demais professoras, especialmente as do mesmo turno e segmento, vêem a presença do professor?

Como é a receptividade deles pelas crianças? Já tiveram que, por exemplo, trocar estudantes de turma por não quererem, ou pela família não o querer como professor?

Como a comunidade vê a presença deste professor?

Quais as potencialidades e desafios de professores homens nos anos iniciais? Como você lida com isso?