

HOMENS FORA DE LUGAR

Alimentação de PROFESSORES

CERTANÇAS:

HOMENS NA DORÇA COM

?

Frederico Assis Cardoso

**A IDENTIDADE DE PROFESSORES HOMENS NA
DOCÊNCIA COM CRIANÇAS: *HOMENS FORA DO LUGAR?***

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial e último à obtenção do título de Mestre em Educação

Linha de pesquisa: Sociedade, Cultura e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Marlucy Alves Paraíso
Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

2004



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

Dissertação apresentada por Frederico Assis Cardoso, sob o título: **A identidade de professores homens na docência com crianças: Homens *fora do lugar?***, no dia 20 de dezembro de 2004 para a banca examinadora constituída pelas seguintes pessoas:

Profa. Dra. Marlucy Alves Paraíso (Orientadora) – FaE/UFMG

Profa. Dra. Adla Betsaida Martins Teixeira – FaE/UFMG

Profa. Dra. Eustáquia Salvadora de Sousa – FaE/UFMG

Profa. Dra. Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos – FaE/UFMG

Profa. Dra. Antônia Vitória Soares Aranha – FaE/UFMG
Suplente interno

Profa. Dra. Isabel de Oliveira e Silva – FUMEC
Suplente externo

Ao meu pai, *Cornélio Paes Cardoso Neto (in memoriam)*
À minha mãe, *Suzete Cândida de Assis Cardoso*
À minha avó, *Maria Amália Paes Cardoso (in memoriam)*
Ao prof. Dr. *João Pereira Pinto (in memoriam)*

AGRADECIMENTOS

*A minha escola não tem personagem.
A minha escola tem gente de verdade.
Alguém falou do fim do mundo, o fim do mundo já passou...
Vamos começar de novo. Um por todos, todos por um.
O sistema é mau, mas minha turma é legal...
Viver é foda, morrer é difícil, te ver é uma necessidade... [...]
Sem essa de que 'estou sozinho', somos muito mais que isso...
Somos pingüim, somos golfinho, homem, sereia e beija-flor, leão, leoa e leão-marinho...
Eu preciso e quero ter carinho, liberdade e respeito, chega de opressão!
Quero viver a vida em paz, quero um milhão de amigos, quero irmãos e irmãs... [...]
E hoje em dia, como é que se diz 'Eu te amo?'*

(Renato Russo. *Vamos fazer um filme*)

Este estudo é o resultado de parte de um projeto de vida repleto de desafios, desejos, desencontros, dúvidas e temores, críticas, significações, problemas e propostas, mas é, acima de tudo, um projeto de encontros e delícias. Dele participaram muitos/as amigos/as. Pelo acolhimento, pelo incentivo e pelos palpites nos momentos de angústia, agradeço a todos/as aqueles/as que estiveram comigo em mais esta caminhada.

Ao meu Deus, menina e menino, que continua amando sem medidas.

À Casa do Menor Santa Tereza, onde tudo começou. Às *crianças*, ao Pe. Guido Fortunato e à amiga Renée.

Aos companheiros e às companheiras do NETE e da seleção 2002 do mestrado: Betânia, Cláudio (*Cacá*), Geraldo e Jacqueline. Também aos funcionários e às funcionárias da secretaria da pós-graduação, com carinho especial à Gláucia, à Rose, ao Cláudio e ao

Chico, por me ajudarem tanto. Também aos ex-funcionários Joel, João e sua esposa Nádia.

Aos/Às amigos/as sempre presentes: Ana Paula e Pablo, Inácio, Juniele e Rodrigo, Léo Poeta, Luiz Otávio, Sergey. Também aos amigos Victor, Túlio e Mário. E ao Zé Luiz, grande historiador, com quem tanto aprendi. Também a Amarildo, Ana Paula, Athos, Ciléa, Cristina, Fabiano, Juca, *Sêo Leandro*, Léo, Margareth, *Sêo Zé*, Dôra, ao casal Danieli e Cristiano, Eudes, Vânia, Geraldo, companheiro João Paulo, Jane, Manolo, Marco Antônio, Sandro, Tânia e Virgínia. À Ednéia, Lázara e Marlene Coimbra, pelo apoio, carinho e respeito. Também sou muito grato à professora Rita, entendedora dos estudos culturais, pela leitura cuidadosa deste texto e indicação de leituras.

Ao companheiro Gláucio Kênio, pela luta diária na Escola Estadual Professora Maria Coutinho, e a Michele Lopes, pelos *calorosos* debates sobre gênero, por ela sugeridos.

À minha família, por ser só amor. Ao meu pai, Cornélio Paes Cardoso Neto (*in memoriam*) e a minha mãe, Suzete Cândida de Assis Cardoso, pelo amor com que me ensinaram a dividir as tarefas domésticas com a minha irmã. À minha avó, Maria Amália Paes Cardoso (*in memoriam*), de quem aprendi o gosto pela profissão. Agradeço muito à minha irmã, Fernanda, por tanto amor e por seu coração generoso. Seus conselhos foram fundamentais para execução deste trabalho. Também ao seu companheiro, Cristiano (bichão) pela amizade fraternal que nos une. Às minhas tias Carol, Iracema e Nelma (e ao meu tio Fernando), bem como às minhas primas Ana Carolina, Cláudia, Ceça, Érika, Élide. Às crianças que embelezam esse mundo: Jade, Caíque, Luan e Cora. Ao Aluísio, com gratidão pelo enorme carinho sempre dispensado ao meu pai, e à Tiana por cuidar com dedicação, e há tanto tempo, de tanta gente. Ainda à minha outra família: Irene, Rivson, Bárbara, Jéssica e Silvana, pessoas que me auxiliaram neste estudo e que suportaram minhas omissões enquanto a ele me dedicava.

À Bárbara, minha companheira, pela capacidade de amar sem medidas. Com ela dividi todas as alegrias e as descobertas deste texto.

EM ESPECIAL, AGRADEÇO

Ao CNPq, pelo fomento parcial deste estudo.

Ao prof. Dr. Fernando Selmar Rocha Fidalgo, pelo companheirismo do início do mestrado e por sua importante presença na minha trajetória acadêmica.

À Laura Araújo Henriques, da gerência de planejamento escolar da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte, por me ajudar na coleta de dados.

À escola municipal que me recebeu para a pesquisa, especialmente à professora Célia, pelo carinho da acolhida. Ao professor, e hoje amigo, Élson, a minha gratidão por seu apoio, sua confiança e disponibilidade durante o período em que caminhamos juntos nesta pesquisa.

A cada um dos colegas professores homens que se dispuseram a conversar comigo nas entrevistas e a responder ao questionário semi-estruturado, ocupando seus escassos tempos livres com mais essas tarefas. E, mais do que isso, agradeço pelas leituras, pelos palpites e pela *torcida*.

Aos/Às professores/as da FaE/UFMG: Amarílis Coragem, Antônia Vitória Soares Aranha, Antônio Augusto Gomes Batista (*Dute*), Antônio Carlos Siqueira (*Toninho Malvadeza*), Inês Assunção de Castro Teixeira, Lana Mara de Castro Siman, Luciano Mendes de Faria Filho, Maria Lúcia Castanheira (*Lalu*), Marildes Marinho, Mônica Correia Baptista, Nilma Lino Gomes, Rogério Cunha Campos. Com carinho especial, à professora e amiga Sônia Roedel.

Aos/Às professores/as da PUCMinas: Ana Maria Coutinho, Anna Florência Martins de Carvalho Pinto, Elizabeth Guerra Parreiras Baptista Pereira, Carla Ferretti Santiago, Maria Mascarenhas de Andrade, Maria Mercedes Silva Petres e, com muito carinho, à Lucília de Almeida Neves Delgado e à Virgínia Maria Valadares Trindade. Ao parceiro e amigo *João Pereira Pinto (in memoriam)*, pelo sujeito ético que foi e me ensinou a ser.

À profa. Dra. Marlucy Alves Paraíso, pelo feliz reencontro e por aceitar a “aventura” de orientar-me nesta pesquisa, emprestando-me carinhosamente seu nome, participação e tempo. Intelectual comprometida, despertou minha atenção para a difícil tarefa de pôr em questão enunciados e relações de poder das quais cotidianamente fazemos parte. Seu estímulo e sua confiança deram-me o ânimo necessário para não desistir. A ela devo a minha introdução ao campo dos estudos culturais e a busca incessante pela qualidade deste trabalho. Meu agradecimento é extensivo ao seu companheiro, prof. Dr. Cláudio Lúcio Mendes, pela certeza de ter, também ele, acompanhado os sabores e dissabores deste estudo.

À profa. Dra. Adla Teixeira, à profa. Dra. Eustáquia Sousa e à profa. Dra. Lucíola Santos que, junto com a profa. Dra. Marlucy Paraíso, compuseram a banca examinadora. À professora Eustáquia por ser só afeto e ternura e à professora Lucíola, por sua importante contribuição intelectual para minha formação desde os tempos de graduando. Sou grato pela leitura atenciosa e as questões relevantes levantadas por ambas durante a argüição pública.

À professora e amiga Regina que, fazendo prestimosamente a revisão da linguagem deste texto, deu-me preciosas sugestões. Leitora atenta, seu carinho e sua paciência foram fundamentais. Também agradeço à Auxiliadora, pela interlocução. E ao professor José Maria Lima pela ajuda na revisão textual e normativa.

À Carol, pela importante contribuição em transcrever os depoimentos. Seu trabalho, de tamanha qualidade, foi fundamental.

RESUMO

Esta investigação estuda o processo de construção e reconstrução da identidade de professores homens que trabalham na docência com crianças. Seu foco são 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, esta dissertação procura compreender e problematizar os significados do gênero na escola. Em específico, busca responder a questões relativas aos professores homens: quem são eles? Como constroem (ou reconstroem) sua identidade masculina, atuando em uma profissão socialmente definida como feminina? Em que medida a masculinidade atribui sentidos ao seu trabalho? Para isso, esta dissertação utiliza-se da metodologia de pesquisa qualitativa e trabalha com entrevistas, questionários, observações e registros de campo. Foram feitas nove entrevistas, além de observações em uma escola, entre os meses de março e agosto de 2004. O argumento aqui desenvolvido é o de que a identidade dos professores homens é construída em relações de poder, em processos permanentes de conflito de acomodação e resistência em relação à norma masculina. O estudo mostra que as relações de gênero na escola não expressam apenas concepções culturais próprias de uma sociedade ou de uma época. Elas também atuam como forma de contestar ou legitimar certos tipos de *papéis* socialmente definidos para homens e para mulheres.

Palavras-chave: gênero, identidade, professores

RÉSUMÉ

Cette recherche étudie le processus de construction et de reconstruction de l'identité des professeurs du sexe masculin qui travaillent avec des enfants. Son enjeu ce sont les professeurs du sexe masculin du premier cycle de formation (des enfants de l'âge de six, sept et huit ans) du réseau municipal de l'enseignement à Belo Horizonte – Minas Gerais. En utilisant des concepts propres dans le champ théorique des études culturelles, telles que l'identité, la différence, la représentation et les pratiques de signification, ce travail cherche à comprendre et à problématiser la signification du genre dans l'école. En particulier, il cherche à répondre à des questions relatives aux professeurs du sexe masculin: qui sont-ils? Comment construisent-ils (ou reconstruisent-ils) leur identité masculine, en exerçant une profession socialement définie comme féminine? Dans quelle mesure la masculinité impose-t-elle un sens à leur travail? Pour cela ce travail utilise la méthodologie de la recherche qualitative et nous travaillons à partir d'entretiens, de questionnaires, d'observations et d'enregistrement fait sur le terrain. Nous avons fait neuf entretiens, en plus d'observations dans l'école, entre les mois de mars et d'août de 2004. Les arguments que nous développons dans cette étude sont que l'identité des professeurs du sexe masculin se construit dans des rapports de pouvoir, en processus permanents des conflits d'acommodation et résistance par rapport au modèle masculin. L'étude montre que les rapports de genre dans l'école n'exprime pas que les conceptions culturelles propres d'une société et d'une époque. Elles opèrent aussi comme une forme de contestation ou légitimation des certaines formes des *rôles* socialement définis par les hommes et par les femmes.

Mots-clé: genre, identité, professeurs

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO “DIÁRIO DE BORDO” – O LUGAR DE QUEM FALA: DE COMO TUDO COMEÇOU	14
2	COMPONDO OS CENÁRIOS DA PESQUISA: O PROCESSO DA INVESTIGAÇÃO E OS PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	29
2.1	Um pouco mais sobre os professores homens	34
2.1.1	Élson: um professor homem visto de perto	34
2.1.2	Cláudio: um professor na família de militares	35
2.1.3	Eduardo: alto e <i>deslocado</i>	36
2.1.4	Jainimar: o diretor de letra bonita	37
2.1.5	Luciano: o mais novo	38
2.1.6	Marx: o único professor negro do grupo	39
2.1.7	Rogério: o único mestre	40
2.1.8	Sérgio: ex-coordenador e ex-diretor	41
2.1.9	Zoroastro: o professor <i>cabeludo</i>	42
2.2	A escola observada	43
3	O FIO DE ARIADNE: PARA SE LER COM OS ESTUDOS CULTURAIS	47
4	“COMUNIDADE IMAGINADA”: OS HOMENS EM SALA DE AULA	58

5 IDENTIDADES EM TRÂNSITO: HOMENS “FORA DO LUGAR”? GÊNERO E SEXUALIDADE NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE PROFESSORES	70
6 “VESTIDOS DE CULTURA”: O CORPO E A IDENTIDADE MASCULINA DE PROFESSORES EM PROCESSOS DE ACOMODAÇÃO/RESISTÊNCIA	85
6.1 Tentativa de se <i>fixar</i> a identidade masculina: construindo-se como cavalheiros	89
6.2 Embate, protesto, resistência ou confluência? O corpo dos homens em um <i>ambiente feminino</i>	96
7 OS HOMENS E A DOCÊNCIA: VOZES MASCULINAS NA EDUCAÇÃO	106
7.1 Falantes de si: representações da docência masculina	108
7.2 Fabricando <i>o outro</i> : representando as professoras mulheres	116
7.3 O gênero retirante: migrações de professores homens na carreira docente em função do <i>temor da alfabetização</i>	126
8 CONCLUSÕES...	133
9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	140
APÊNDICE	153

LISTA DE SIGLAS

AMP	Apuração Mensal de Presença
CCCS	<i>Centre for Contemporary Cultural Studies</i> (Centro de Estudos Culturais da Universidade de Birmingham, Inglaterra)
CFO	Curso de Formação de Oficiais
COLTEC	Colégio Técnico da UFMG
CRATE	Centro de Referência Arte e Educação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Sócio-Econômicos (sic)
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FaE/UFMG	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
FAMOBH	Federação das Associações de Moradores de Bairros, Vilas e Favelas de Belo Horizonte
FUMEC	Universidade Fundação Mineira de Educação e Cultura
GeOE	Gerência de Organização Escolar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação e do Desporto
NEI	Núcleo de Educação Infantil
PBH	Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
PEA	População Economicamente Ativa
PET	Projeto de Educação de Trabalhadores
PT	Partido dos Trabalhadores
PUCMinas	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEMEd	Secretaria Municipal de Educação
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UTE	União dos Trabalhadores do Ensino

1 INTRODUÇÃO

“DIÁRIO DE BORDO” – O LUGAR DE QUEM FALA: DE COMO TUDO COMEÇOU

*Via de regra, sabe-se o senhor, é a superstição fecundo ponto de
partida para pesquisa.*

(João Guimarães Rosa. *Primeiras estórias*)

Às vezes, temo que algum leitor ou leitora, mesmo que ainda não totalmente convertido ao 'pragmatismo' neoliberal mas que por ele já é tocado, diga que, sonhador, continuo a falar de uma educação de anjos e não de mulheres e de homens. O que tenho dito até agora, porém, diz respeito radicalmente à natureza de mulheres e homens. Natureza entendida como social e historicamente constituindo-se e não como um 'a priori' da História (Freire, 2001, p. 40).

Atualmente, debates sobre crise da masculinidade, mudanças no comportamento masculino, transformações em seus *papéis sociais*, surgimento de um *novo homem* têm gradativamente ganhado espaços e contornos nos discursos produzidos pela academia, pela literatura, pela mídia e por outros espaços sociais. Igualmente têm povoado as mais diversas esferas do cotidiano da vida social: as brincadeiras, as conversas informais, as instituições, as músicas, os relacionamentos afetivos e amorosos. Como professor e homem, um desses espaços chamou minha atenção: a escola. Em meio ao que já se disse e que se tem dito sobre os homens, decidi cruzar os muros da escola para buscar afinal, em seu interior, quem são os professores homens que, como já nos lembrava Paulo Freire (2001)¹, são seres históricos, sociais, culturais, corpóreos de pessoas de *classe, raça e gênero*².

¹ Optei por citar, na primeira vez em que utilizo a contribuição de outrem, o nome do/a autor/a na forma de prenome e sobrenome. A justificativa para essa escolha reside no fato de que, em primeiro lugar, acredito tornar o texto mais legível e menos *formal* dando a conhecer ao/à leitor/a de que autor/a se trata tendo em vista a repetição dos sobrenomes. Em segundo lugar, com base no fato político de que a

Esta dissertação é um estudo sobre as marcas da identidade de professores homens³ no trabalho docente com crianças de seis a oito anos de idade. Ele tem como foco os professores homens em situações e atividades de trabalho⁴ escolar da rede municipal de ensino de Belo Horizonte/Minas Gerais, lotados no primeiro ciclo de formação. Neste estudo, analiso a construção, desconstrução e a reconstrução da identidade dos professores homens. Este estudo aborda a identidade dos professores no contexto de uma carreira que foi construída, ao longo de processos históricos, como eminentemente feminina: o trabalho no magistério com crianças.

Para tanto, utilizo as contribuições do campo dos estudos culturais, do conceito de identidade e das relações sociais de gênero. O conceito de identidade faz parte de um campo complexo, polêmico, de múltiplas abordagens. Trata-se de um conceito ainda pouco desenvolvido, e muito pouco compreendido, na ciência social contemporânea (Hall, 2001). Este estudo concebe a identidade como um conceito relacional que se constrói por meio dos simbolismos culturais, dos discursos sociais e sempre em relações de poder. Ao adotar o conceito de identidade neste estudo como algo que se constrói, se desconstrói e se reconstrói, levo em consideração os espaços das personagens sociais em suas ações coletivas e individualizadas, seus localismos, compreendendo a fluidez das identidades, sempre sujeitas a (re-)combinações e deslocamentos, segundo projetos móveis que se orientam por vontades individuais e coletivas, por organizações simbólicas, ou que se deixam afetar por cenários políticos e econômicos. Nessa perspectiva, a identidade surge como uma construção histórica que cada indivíduo ou grupo social elabora ao longo de suas experiências, de acordo com especificidades do contexto e das condições sociais que vivenciam.

linguagem implica relações de poder, tento, dessa forma, evitar *silenciar* os/as autores/as preservando-lhes uma marca importante de sua identidade: o nome.

² Importante contribuição de Joan Scott (1995) para as ciências sociais foi a apresentação possível de se considerar a articulação teórico-analítica das categorias classe, raça e gênero. Scott (1995) lembra que o interesse em se articular tais categorias deve-se a duas proposições importantes: “o envolvimento do/a pesquisador/a com uma história capaz de incluir a narrativa dos/as oprimidos/as e uma análise do sentido e da natureza de sua opressão [bem como a] compreensão de que as desigualdades estão organizadas” em torno, no mínimo, desses três eixos (Scott, 1995, p. 73).

³ Faço uso da expressão *professores homens* sempre para me referir tanto ao professor atuante na docência de sala de aula (aquele que assumiu alguma turma), quanto àqueles que estão ocupando outros cargos – sejam administrativos, gerenciais ou pedagógicos – e, portanto, momentaneamente, fora da sala de aula.

⁴ Entendo por *situações de trabalho* todas as manifestações mais amplas do trabalho docente que não estão prescritas oficialmente no fazer estrito do cotidiano do professor, tais como as conversas informais na hora do recreio ou os momentos de confraternização entre seus pares. Diferentemente, entendo por *atividades de trabalho* o fazer operacional cotidiano do professor como a aula, por exemplo (Souza-e-Silva, 2002).

A decisão de investigar a identidade masculina de professores homens, com base em uma perspectiva cultural, teve início em minhas experiências como professor e como homem. Professor de história dos níveis fundamental e médio, este estudo nasceu das minhas vivências pessoais e profissionais. Retomo, nele, dúvidas e inquietações impostas, propostas e assimiladas no percurso, ora mais doce, ora mais árduo das minhas experiências no espaço escolar, como homem, como professor e como pesquisador.

Ao longo de minhas vivências em sala de aula, travei, com meus/minhas interlocutores/as⁵, alunos e alunas, inúmeros diálogos que me fizeram refletir sobre a presença masculina (e, portanto, sobre a minha própria presença) no magistério. Em um universo ainda povoado em sua maioria por mulheres, era rotineiro um/a ou outro/a aluno/a dirigir-se a mim como *professora*. Nesses momentos, havia aqueles/as que riam do inesperado, outros/as que ficavam acanhados/as e até alguns/algumas que, tão prontamente pudessem, corrigiam o/a colega. Meu/Minha interlocutor/a, então, apressava-se em pedir desculpas. Esses constantes acontecimentos despertaram-me para uma curiosidade ainda inicial: por que os/as alunos/as se referiam a mim como *professora*? Descobrir uma resposta para essa questão não foi tarefa difícil. Trabalhando no Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais, escola pública estadual, percebi uma desproporcional diferença no quadro de funcionários da docência: no ensino fundamental, de 5ª à 8ª séries no turno da tarde, em 2001, éramos 46 *professores*, dos quais, 37 mulheres e apenas nove homens.

Durante algumas reuniões entre professores/as, eram comuns conselhos para que eu finalizasse minha carreira profissional no magistério, com a justificativa de que este não seria um *trabalho para homem*. Em uma dessas oportunidades, uma professora confidenciou-me: “isso [o magistério] é trabalho para a gente, mulher, para não depender do dinheiro do marido”. Um professor mais idoso e com muitos anos de profissão, aconselhou-me a largar de vez as aulas. Dizia ele: “Você é novo. Não está casado e não tem pardalzinho [filho] pra criar. Se você gosta de história, vai fazer

⁵ Adoto na escrita deste texto a linguagem do masculino sempre acompanhada do feminino quando me refiro tanto a homens quanto a mulheres como forma de fugir das armadilhas dos processos lingüísticos e discursivos que tentam hierarquizar as diferenças entre os sujeitos. Muito mais que uma questão semântica, esta é uma opção política.

concurso! Tenta [vestibular para o curso de] Direito. Isso aqui [o magistério] só dá trabalho e dor de cabeça. Não dá pra ganhar dinheiro, não é para a gente”.

Obviamente não é difícil perceber que, nessas falas e conselhos, existem muitas relações entrelaçadas: insatisfações com a docência pelas precárias condições de trabalho docente (tal como a má remuneração salarial), o descaso político e social com a carreira do magistério, a falta de estabilidade para os contratados, o pouco ou quase nenhum reconhecimento social da profissão. Entretanto, também estão presentes representações de gênero: características socialmente atribuídas aos homens, tais como o *homem é o provedor* e *esse não é trabalho de homem*.

Aos poucos, pude, então, perceber a estreita relação existente entre mim, um professor, e minha identidade masculina. A partir daí pude perceber que meus mais singelos gestos e falas durante as aulas expunham meu corpo a olhares e imaginações dos/as alunos/as. Concomitante a isso, vários textos e desenhos informais produzidos pelos/as alunos/as circulavam em sala. Assim como eu, todo o corpo docente passava pelo crivo atencioso dos olhares dos/as alunos/as, bem como de nós próprios, professores e professoras. É realmente por meio do nosso corpo, matriz da existência humana, que habitamos o mundo (Teixeira, 1996, p. 182). Daí fazer mesmo muito mais sentido falar em *Corpo*, e seus múltiplos significados, *Docente*.

Graduado em história pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMinas) e já professor da rede pública estadual de ensino, no ano seguinte, formava-me no Curso de Pedagogia, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, (FaE/UFMG). Nesse curso, em sua grande maioria composto de mulheres, as questões relativas ao gênero já se tornavam evidentes para mim. Fora da faculdade, dada minha escolha profissional, muitas eram as insinuações a respeito de minha opção sexual⁶. Algumas pessoas diziam mesmo que ali não era lugar para mim, um homem. Já outros comentários sinalizavam que deveria ser ótimo estudar em um lugar cheio de mulheres, o que pretensamente facilitaria minha aproximação com

⁶ As insinuações partiam de uma certa “incompatibilidade” entre minha formação profissional e minha sexualidade. Embora os/as estudiosos/as da questão adotem os conceitos de gênero e sexualidade de forma relacional (Louro, et alii, 2003 e Lopes, et alii, 1996), meus/minhas interlocutores/as atrelavam a profissão docente às representações de gênero e, conseqüentemente, à sexualidade.

alguma delas. De qualquer forma, era como se eu representasse para as pessoas um tipo de homem *fora de seu lugar*.

Foi assim que essa temática de discussão – aquilo que somos, como somos vistos e representados – despertou em mim, aos poucos, interesses de estudos e discussões, até tomar a forma de um projeto de investigação no mestrado da FaE/UFMG, que acabou resultando nesta dissertação. Foi assim que este trabalho começou. Tal como registrou Freire (2001), a partir da compreensão de que

não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 2001, p. 32).

Mas, para mostrar partes das idas e vindas no processo de condução desta investigação, considero importante registrar que, inicialmente, minha proposta privilegiava investigar os professores homens de um segmento específico: a educação infantil⁷ da rede municipal de ensino da Prefeitura de Belo Horizonte – PBH. A questão que se colocava como mote de investigação era a de que o trabalho docente na educação infantil constituir-se-ia em um *trabalho de mulheres* por exigir características ligadas ao cuidado, à proteção e à formação de crianças; ao contrário de um *trabalho de homens*, por exigir características de administração, chefia, controle, comando e supervisão. Aquelas características estariam dadas historicamente, em nossa sociedade, ao gênero feminino, ao passo em que estas, ao gênero masculino. Minha hipótese era a de que a presença de homens na educação infantil configuraria já um dado curioso, tendo em vista que, socialmente, este seria considerado um espaço para *trabalho de mulheres*. Além disso, como pedagogo, eu sabia que alguns homens, como eu, estavam sendo habilitados, pelas diversas instituições de ensino superior, para trabalhar com crianças e esperava encontrar alguns deles nessa função.

⁷ Crianças de zero a seis anos. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-EN), define-se por educação infantil a “primeira etapa da educação básica, [que] tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade” (BRASIL, 1996. LDB-EN. Título V, Capítulo II, Seção II: Da Educação Infantil, art. 29). Na rede municipal de ensino de Belo Horizonte, este atendimento é oferecido às crianças de zero a cinco anos e oito meses, idade a partir da qual fica facultativo às instituições que compõem o Sistema Municipal de Ensino o dever de matricular as crianças no ensino fundamental (BELO HORIZONTE, 2000. Diário Oficial do Município – DOM –, 11/11/00, p. 15).

Com base nesses pressupostos, fui a campo para dar início e forma a este estudo. Inúmeros contatos foram feitos junto à Secretaria Municipal de Educação – SMEd – da PBH para levantar os dados preliminares fundamentais à realização deste trabalho. Depois de cerca de doze meses de idas e vindas e frustrantes contatos com a SMEd, ficou claro que a instituição não dispunha de dados precisos sobre quem são e quantos são os professores homens de sua rede escolar, conforme ofício por mim encaminhado, em 15 de abril de 2003, à responsável pela Gerência de Organização Escolar, – GeOE – da PBH, e respondido posteriormente pelo Núcleo de Educação Infantil – NEI:

“Nosso serviço realiza visitas às Instituições de Educação Infantil, públicas municipais e privadas confesionais (sic), comunitárias, filantrópicas e particulares. Preenchemos um quadro de recursos humanos. Entretanto, **não temos registro do número de professores homens atuando como regente (sic) de turma**, pois são dados qualitativos. Mas, pela nossa prática, podemos adiantar que são raros. Os homens aparecem como professores de educação física, informática, judô, música e não como regentes de turma. [...] A maioria desses profissionais são autônomos tercerizados. (sic)” (Grifos do autor da dissertação).

O número de crianças que precisam de atendimento escolar em Belo Horizonte, segundo estatística da própria PBH, é de cerca de 51.000 (crianças em idade escolar para o segmento da educação infantil). Contudo, nem mesmo o número total de crianças atendidas em instituições de educação infantil era conhecido em Belo Horizonte porque, como o próprio NEI informa, “o número de crianças atendida (sic) pela rede particular não é conhecido, pois muitas instituições não entraram com o pedido de autorização para funcionar junto à PBH. Estão funcionando ‘clandestinas’ e aos poucos vamos identificando-as através de denúncias”.

Segundo o recenseamento demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística⁸ – IBGE –, no ano de 1980, cerca de 86,6% do corpo docente brasileiro era composto por mulheres. Elas representavam a quase totalidade no ensino da educação infantil (99%) e a maioria absoluta nas séries ou ciclos iniciais (96,2%) (Oliveira, 2000), trabalhando com crianças de sete a dez anos, em conformidade com a idade escolar. Passados cerca de vinte anos, algo em torno de 94% do total do corpo docente que atua

⁸ É preciso registrar que este é um estudo de ordem qualitativa do qual participaram como sujeitos pesquisados nove professores com experiência nas séries (antes da concretização do Projeto Escola Plural) ou ciclos iniciais (em específico com recorte no 1º ciclo do ensino fundamental que atende crianças de seis, sete e oito anos) Apesar de não ter como preocupação apresentar uma amostragem estatística, achei por bem indicar alguns dados que colaborariam para uma leitura mais legível do fenômeno analisado.

na educação básica é composto por mulheres, cabendo aos homens um universo muito menor: aproximadamente 6% (Rosemberg, 2001).

Como forma de encontrar o número de professores homens atuantes na educação infantil em Belo Horizonte, a orientação dada pelo NEI era a de que eu deveria procurá-los em cada uma das escolas públicas municipais de cada uma das nove secretarias municipais da coordenação de gestão regional (regionais) e, obviamente, todas as outras pré-escolas e creches conveniadas que não estivessem funcionando de maneira *clandestina*. Para resolver esse problema, que parecia um trabalho inviável, contei com a colaboração da funcionária Laura A. Henriques, da Gerência de Planejamento Escolar, que, com um cruzamento de informações, ajudou-me a fazer uma pesquisa com as seguintes entradas: *professores do sexo masculino e formação em Magistério ou Magistério mais curso superior com licenciatura*. Foram considerados cursos superiores com licenciatura apenas os cursos de pedagogia e de normal superior. Isso porque, na rede de ensino da PBH, somente profissionais com formação em magistério no ensino médio (antigo curso normal) ou em cursos de pedagogia e normal superior podem atuar em sala de aula como professores/as de crianças.

Dados obtidos por esta pesquisa junto à PBH⁹, em março de 2004, indicam que o corpo docente permanente da educação básica (todos/as professores/as concursados/as) era composto por cerca de 85% de mulheres e de 15% de homens. Do total aproximado de 9.930 professores/as, cerca de 3.200 tinham algum curso de pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado) e se dedicavam a uma jornada de vinte e duas horas e meia de trabalho semanal para cada cargo. Do cruzamento final da pesquisa, apenas 21 homens estariam habilitados para trabalhar com a educação infantil ou com o 1º ciclo de formação do ensino fundamental¹⁰, o que daria algo em torno de 5% do total do corpo docente da educação básica.

⁹ É importante ressaltar que este quadro não é permanentemente estável tendo em vista a mobilidade do quadro de funcionários/as das escolas, os abandonos, as aposentadorias, as chamadas *dobras* – acúmulo parcial ou total de outro cargo na falta de um/a professor/a – e as substituições. Tal levantamento de dados refere-se ao início do ano letivo escolar de 2004, e já pode ter sofrido alterações.

¹⁰ Os ciclos de formação adotados pela PBH são: 1º ciclo: crianças de seis, sete e oito anos de idade, 2º ciclo: crianças de nove, dez e onze anos e 3º ciclo: doze, treze e quatorze anos, o que equivale ao ensino fundamental regular completo.

Quando entrei em contato com as escolas em que os professores homens trabalhavam para averiguar os dados conseguidos junto à PBH, descobri que nenhum deles realmente trabalhava na educação infantil. Optei então por tentar encontrar professores homens trabalhando no 1º ciclo de formação, pois esse ciclo atende a crianças com a menor faixa etária possível¹¹. Afinal, com base nos dados sobre o gênero dos/as professores/as que temos acesso é possível verificar que quanto mais baixa a idade das crianças, menos professores homens temos nesse trabalho (Rosemberg, 1996).

Ao entrar em contato, por telefone, com os 21 professores listados, foi possível verificar que

1. dos três 3 professores que atuavam com o 1º ciclo de formação, apenas um realmente ainda estava trabalhando com esse ciclo;
2. dos oito professores do 2º ciclo, três tiveram experiência com o trabalho docente no 1º ciclo e, justamente por isso, participaram desta pesquisa. Dos outros cinco, um era coordenador e voltou à função de *regente* de turmas, mas ele, assim como os demais, não tinha experiência com o 1º ciclo; e outro, apesar de aprovado no concurso para professores do ensino fundamental, acabou se formando em geografia e assumindo turmas do ensino médio;
3. um professor com desvio de função, que trabalhava na biblioteca da escola, relatou ter longa experiência no 1º ciclo e também fez parte desta pesquisa;
4. dois professores atuavam na coordenação, mas somente um já havia trabalhado com crianças do 1º ciclo;
5. um estava atuando como diretor de escola, mas também já havia trabalhado com crianças de seis, sete e oito anos;
6. um professor que estava lotado em uma regional foi encontrado em uma escola. Por problemas políticos, ele abandonou o cargo que ocupava, voltando a trabalhar com crianças do 2º ciclo, embora tenha sido professor alfabetizador por muitos anos;
7. um professor que cumpria carga horária na SMEd, relatou também já ter passado pela docência no 1º ciclo;

¹¹ Tanto o único professor que trabalha com o 1º ciclo, como todos os outros que relataram ter experiências nesse segmento do ensino fundamental foram convidados para participarem desta pesquisa. Felizmente, todos aceitaram.

8. três professores da Educação de Jovens e Adultos – EJA – relataram que nunca tiveram contato com crianças do 1º ciclo e, embora sejam todos formados em pedagogia, sempre assumiram turmas do 2º e 3º ciclos;
9. um professor estava *cedido* para funções alheias à educação e não foi encontrado no período desta pesquisa.

Em síntese, interessa registrar que, dos 21 professores homens, apenas nove deles tiveram alguma experiência com crianças do primeiro ciclo e, justamente por isso, participaram desta investigação. Atualmente, apenas um professor continua atuando no primeiro ciclo. Tais dados servem para ilustrar claramente um processo histórico que vem se desenvolvendo no campo educacional escolar: a divisão social e sexual do trabalho, sua ênfase nos indicadores de uma feminização do magistério¹². Isso ocorre com maior destaque na educação básica, em especial, na educação infantil e nos primeiros ciclos ou séries iniciais. Assim, caberia perguntar: que efeitos tem para os professores homens essa presença tão grande das mulheres na docência de crianças? O que faz com que os professores lotados para trabalhar com o 1º ciclo abandonem tão logo que podem esse trabalho? Esse seria, de fato, um *lugar de mulheres*?

Segundo a PBH, ainda neste ano, nove novas escolas municipais de educação infantil seriam inauguradas e outras dez seriam entregues até o fim do mandato do prefeito Fernando Pimentel. Além disso, foi realizado um concurso público para o cargo de educador/a infantil, o que possivelmente facilitará futuras pesquisas neste campo. O Diário Oficial do Município, de 27 de abril deste ano, publicou o número dos/as aprovados/as nesse concurso: 9.846, e, até junho, os 300 primeiros colocados haviam sido chamados a tomarem posse do cargo.

No Brasil, a maciça presença feminina nos espaços educativos e as representações que as mulheres fazem de seu envolvimento nesses espaços evidenciam implicações nas práticas pedagógicas (Andaló, 1995; Cerisara, 2002 e Silva, 2001). A literatura feminista (Boff e Muraro, 2002; Saffiotti, 1987 e Whitaker, 1988), construída ao longo de cerca de quatro décadas de produção, já apontou que, durante séculos, desde as mais remotas sociedades patriarcais, os homens sempre tiveram uma condição favorável (de

¹² O processo de feminização do magistério e suas implicações na profissão docente já foi objeto de estudo e pesquisa amplamente analisados no Brasil (Hypólito, 1997).

superioridade de experiências socioculturais, educacional, social e técnica) de acesso à materialidade e ao mundo do trabalho. À medida que as mulheres foram lutando por sua emancipação e assumindo uma nova condição nas sociedades, iniciou-se também um movimento de *reação* masculina. Anseios, conflitos, dúvidas, indefinições e temores forçaram (e mais recentemente ainda forçam) o surgimento de um *novo homem*. Assim, em um país que se constituiu durante anos sob os laços históricos de sociedades escravocratas e paternalistas (Freyre, 1989; Holanda, 2001 e Ribeiro, 1997 e 2001), o número de homens trabalhando no ensino de crianças, apesar de muito inferior ao de mulheres, não pode ser considerado sem importância.

Além disso, em um país cujo trabalho docente e cujas instituições educativas e formadoras de professores/as sempre se constituíram em um dramático jogo histórico que mantém no centro de suas engrenagens, as mulheres – como alunas, funcionárias, mães e professoras –, a pesquisa e o estudo das questões masculinas e das vivências de homens socialmente considerados como *fora de seu lugar*, tornam-se importantes para conhecer mais sobre um universo ainda pouco explorado: o dos professores homens. Afinal, levanto a hipótese de que seu trabalho nas escolas com crianças mostra implicações nas práticas pedagógicas de nossas escolas e na própria identidade masculina desses professores homens. Entretanto, ao estudar tal fenômeno, tomando os professores homens como objeto de análise, não posso deixar de registrar a importância dos diálogos que se estabelecem com o gênero feminino, tendo em vista a compreensão de que as construções das identidades de gênero são sempre relacionais.

Assim, o que proponho com esta investigação é a análise de importantes questões sobre a identidade dos professores homens. Faço-o a partir dos debates culturalistas que se estenderam desde o surgimento dos novos movimentos sociais (Hall, 2001) dos anos sessenta, do século passado, movimentos como o feminista, o homossexual e o negro que contribuíram não só como precursores de novas práticas sociais mas também de novos paradigmas teóricos para se pensar a sociedade. Stuart Hall (2001) assegura que os novos movimentos sociais oriundos dos *movimentos de 1968*¹³ traduziam o sentido histórico de lutas em lugares comuns. Eles afirmavam dimensões subjetivas quando

¹³ Kathryn Woodward (2003, p. 33) adota o mesmo recorte temporal para justificar o surgimento de novos movimentos sociais, ao afirmar que eles “emergiram no Ocidente nos anos 60 e, especialmente, após 1968, com a rebelião estudantil, o ativismo pacifista e antibélico e as lutas pelos direitos civis”.

comparadas ao pragmatismo da política objetivista, enfatizavam aspectos da vida na cultura e no cotidiano, organizavam-se em grupos mais fragmentados e não em organizações de massa. Além disso, de modo geral, os novos movimentos sociais apontavam para o debate centrado na política da identidade cultural e nas relações sociais. Isso significa que os movimentos sociais acabaram por forçar uma profunda transformação de ordem prática e teórica nas sociedades ocidentais (Castro, 2000a e 2000b e Hall, 2003a).

No Brasil, temos assistido recentemente à vasta proliferação de estudos cuja temática está ligada à profissão docente, nos quais, inclusive, consideram-se análises das relações de gênero. Conforme afirma uma dessas estudiosas, Guacira Louro (1992), grande parte dos estudos acadêmicos têm-se direcionado às discussões sobre o ofício de professoras, analisando a maciça presença das mulheres na profissão do magistério, da educação infantil aos ciclos ou às séries iniciais, e mesmo no restante do ensino fundamental. Esses estudos analisam as relações de gênero na educação focalizando, em grande parte, a condição feminina no espaço escolar¹⁴.

Parece-me [...] importante notar que, ao contrário do que alguns pensam, se temos poucos trabalhos sobre a **educação de meninas e mulheres**, talvez tenhamos ainda menos estudos sobre a formação de **meninos e homens** (Louro, 1992, p. 62. Destaques da autora).

O que desejo operar com este estudo é o deslocamento das preferências de reflexões sobre as mulheres e o feminino a fim de compreender um pouco mais o universo masculino dos professores homens. Em síntese, busco compreender: quem são os professores-homens? Quais são os discursos utilizados pelos professores homens para legitimar a sua presença em uma carreira socialmente identificada como feminina? Como eles constroem, desconstroem ou reconstroem sua identidade quando atuam em uma profissão socialmente concebida como feminina?

Assim, a proposta deste estudo é investigar a identidade de professores homens. Para isso, o gênero constitui uma categoria de análise privilegiada. Embora compreendendo-o como relacional, dedico maior atenção às especificidades masculinas, historicamente construídas, e os seus efeitos sobre o trabalho docente com crianças. Considero

¹⁴ Vejam-se, por exemplo, os estudos produzidos por Andaló (1995), Cerisara (2002), Paraíso (1995) e Silva, (2001).

importante conhecer mais sobre os homens em um trabalho socialmente entendido como de mulheres, buscando uma análise “não apenas da relação entre a experiência masculina e a experiência feminina no passado, mas também a conexão entre a história prática e a prática histórica presente” (Scott, 1995, p. 74).

Nesta dissertação, optei por recorrer ao conceito de identidade cultural, na perspectiva de análise do campo dos estudos culturais, para compreender como é construída, reconstruída e experimentada a identidade do professor homem de crianças. Esse foi o campo que serviu como referencial teórico para as análises feitas neste estudo. Contudo, minha adesão aos estudos culturais representou muitas idas e vindas no processo da pesquisa: nas leituras e nos fichamentos dos textos, nas inúmeras versões da escrita apresentadas e nas muitas discussões com a orientadora. Assumir a pesquisa com base nessa perspectiva acabou por me proporcionar inúmeros desafios, apesar das várias conquistas.

Dentre as conquistas proporcionadas pelo campo, está a possibilidade de escrever este resultado de pesquisa sempre com a voz na primeira pessoa, valorizando, no cotidiano dos sujeitos, “todas as formas pelas quais as práticas culturais falam a suas vidas e de suas vidas” (Nelson et alii, 2003, p. 27). Além disso, havia a possibilidade de desestabilizar verdades até então preconcebidas, cristalizadas, tomadas pelo discurso de uma *natureza*, de uma essência. Do ponto de vista metodológico, o campo traz ainda a possibilidade de dialogar com fontes escritas e não-escritas, de analisar dados qualitativos bem como quantitativos, de criar meus próprios documentos.

Como desafios, eu poderia citar, dentre outros, o de assumir a responsabilidade de escrever um texto que desse conta da imensa qualidade e apuro das entrevistas concedidas, analisando-as e fazendo-as dialogar com a literatura, o que certamente não foi tarefa das mais fáceis. Além disso, o de produzir diálogos articulando gênero e identidade, além de conceitos como diferença, sexualidade, corpo, práticas de significação e masculinidade, sem perder de vista a própria perspectiva desta dissertação.

O resultado dessa experimentação, com base nesse campo teórico, é o que apresento nesta dissertação. Seu objetivo foi conhecer e compreender a identidade dos professores homens, bem como suas práticas e suas representações na docência com crianças.

No segundo capítulo, após este capítulo introdutório, *Compondo os cenários da pesquisa: o processo da investigação e os procedimentos teórico-metodológicos*, revelo quais foram as trajetórias desta pesquisa e como ocorreu o processo de construção de seu objeto. Nele, apresento de forma sucinta alguns dados sobre os professores homens com o objetivo de caracterizar os sujeitos entrevistados. Ainda, nesse capítulo, descrevo a escola em que o único professor homem do 1º ciclo trabalha: escola observada nesta investigação. No terceiro capítulo, *O fio de Ariadne: para se ler com os Estudos Culturais*, introduzo as questões relativas ao estudo do campo em que esta pesquisa se insere. É um capítulo construído com o objetivo de tornar claro ao/à leitor/a quais foram as opções teóricas e o instrumental analítico adotados.

Analiso a presença histórica de homens no magistério, procurando demonstrar como o ensino brasileiro foi historicamente construído por homens e sobretudo para homens, no quarto capítulo, *Comunidade imaginada: os homens em sala de aula*, Esse capítulo serve para localizar os professores homens deste estudo no processo histórico que, na contemporaneidade, os levou a exercerem uma profissão socialmente considerada como feminina. Serve também para evidenciar um processo histórico que faz os professores homens hoje sentirem a falta e reclamarem da necessidade de maior presença de homens na docência com crianças.

A partir do capítulo, *Gênero e sexualidade na construção da identidade de professores homens*, abro um conjunto de três capítulos que, no total, servem para confrontar os dados coletados durante as observações de campo e os depoimentos dos professores homens, com o momento das leituras referentes ao fenômeno estudado. Assim, no quinto capítulo, discuto como o gênero e a sexualidade são aspectos fundamentais para o processo da construção da identidade destes professores. O sexto capítulo, *Vestidos de cultura: o corpo e a identidade masculina de professores em processos de acomodação/resistência*, destina-se à reflexão sobre as marcas dos corpos masculinos dos professores no cotidiano escolar. Já o sétimo capítulo, *Os homens e a docência: vozes masculinas na educação*, examina as representações dos professores homens

acerca do trabalho docente, quais os significados que eles produzem e quais os significados que apresentam de si mesmos no magistério.

A conclusão, no oitavo capítulo, sintetiza o que foi possível verificar nesta investigação que evidencia a identidade dos professores pesquisados. Finalmente, as referências bibliográficas e um apêndice completam a presente pesquisa.

2 COMPONDO OS CENÁRIOS DA PESQUISA: O PROCESSO DA INVESTIGAÇÃO E OS PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Estou preso à vida e olho meus companheiros. [...] O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes, a vida presente.

(Carlos Drummond de Andrade. *Sentimento do mundo*)

Este capítulo tem por objetivo narrar as opções metodológicas desta pesquisa, passando pela elaboração do objeto e pelas escolhas de investigação. Além disso, serve para apresentar a composição dos cenários que contextualizaram este estudo: uma breve descrição dos professores entrevistados e da escola investigada. Nele, trago uma série de informações sobre as decisões tomadas, as opções feitas e as trajetórias percorridas para que este estudo se realizasse.

O projeto inicial desta pesquisa era investigar a identidade de professores homens que atuavam na educação infantil. Contudo, ao não se encontrarem homens atuando nesse segmento da educação, o recorte do universo e a escolha da população amostral sofreram alterações. Elegi, então, como objeto de estudo, professores homens do 1º ciclo da rede pública municipal de ensino da prefeitura de Belo Horizonte (MG).

Dois importantes motivos justificam a escolha da rede pública de ensino municipal de Belo Horizonte: o primeiro, de ordem prática, reside no fato de essa rede ser, em número de estabelecimentos, a menor das redes de ensino existentes no município, se comparada às redes de ensino estadual e privada, o que facilitaria a amostragem e a coleta de dados, assim como sua análise no prazo de dois anos e meio para concluir a dissertação, cursar as disciplinas e cumprir os créditos necessários, além de realizar as leituras e os fichamentos e fazer a pesquisa empírica. O segundo motivo, de ordem da

política pública, diz respeito ao fato de o município ter a incumbência de oferecer a educação infantil e a prioridade do ensino fundamental (e suas séries ou ciclos iniciais), como modalidade de ensino. Conforme define a LDB-EN de 1996, em seu art. 11, inciso V, cabe ao município a responsabilidade de

oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996)

Definido o universo a ser estudado, optei por adotar uma metodologia de pesquisa qualitativa, por considerar o estudo em questão um fenômeno de natureza histórica de grande complexidade. Segundo Mirian Goldenberg, as pesquisas qualitativas “se opõem ao pressuposto que defende um método único de pesquisa” (Goldenberg, 2002, p. 16). Assim, este estudo foi desenvolvido por meio de observações em campo, entrevistas, questionários semi-estruturados, além da elaboração de um diário de campo que me serviu como fonte, tendo em vista que o método qualitativo envolve a observação, o registro e a análise das interações entre os sujeitos e entre os sujeitos e suas instituições (Bogdan e Biklen, 1994; Minayo, 2000 e Monteiro, 1998). Interagindo com os sujeitos da investigação, por meio de seus relatos biográficos e de minhas observações e vivências no campo de pesquisa, entendo que este estudo faz uso de técnicas etnográficas (Geertz, 1989), assim como de observações da prática pedagógica na escola, registros em diário de campo, conversas informais e entrevistas estruturadas.

Dessa forma, entrevistei todos os professores relacionados em uma listagem feita pela PBH que dêem ou já tiveram experiências com crianças do primeiro ciclo, mesmo aqueles que estariam fora do exercício da docência, justamente como uma forma de compreender por que esses professores saíram da sala de aula. Um único professor foi encontrado atuando no magistério do 1º ciclo e, por isso, foi acompanhado mais de perto entre os meses de março e agosto de 2004, totalizando, aproximadamente, cento e sessenta horas/aula observadas. Para compor o estudo, optei por não trabalhar com aqueles que não tinham experiências com o primeiro ciclo. Desse modo, entrevistei todos aqueles cujos nomes constavam na listagem inicial e que já trabalharam com o 1º

ciclo de formação, perfazendo um total de nove entrevistas. Dessas, apenas uma não foi gravada, por opção do professor, que entregou suas respostas por escrito.

Após acompanhar e registrar o trabalho do professor do 1º ciclo, elaborei um roteiro (Apêndice) de entrevistas provisório (que me serviu de teste) e que foi adotado para finalizar as observações na escola. Com ele, pude verificar a pertinência do roteiro criado e, depois de algumas modificações, tornou-se o caminho pelo qual todas as outras entrevistas, de alguma forma, tiveram que passar. O roteiro serviu como uma orientação para as entrevistas. Por ele, fiz os primeiros apontamentos referentes à: história de vida dos professores, sua origem, história familiar, lembranças da infância; suas histórias profissionais, formação, aprovação no concurso da PBH, trajetórias profissionais; as relações de seu trabalho com o trabalho das mulheres, seus desejos e aspirações, cuidado com as crianças, vivências contestadas e contestáveis da relação entre eles e as professoras etc.

As entrevistas foram realizadas seguindo um roteiro preestabelecido (Apêndice), nos mais variados locais possíveis, de acordo com a disponibilidade dos professores em me receberem: em suas residências, nos locais de trabalho e na FaE/UFMG. As entrevistas foram realizadas entre os meses de março e agosto de 2004 e duraram em média duas a duas horas e meia. Foram gravadas em microfitas magnéticas, sempre com autorização dos entrevistados e, em seguida, transcritas, revistas e analisadas.

A proposta de fazer entrevistas com o universo de nove indivíduos não foi tarefa simples, tendo em vista a disponibilidade e os horários de folga dos professores. Também é preciso considerar que os ambientes de trabalho, assim como as residências dos professores, estão localizados de maneira muito heterogênea no mapa da cidade, muito distantes uns dos outros, o que me fez atravessar a cidade por acessos e trajetos, em alguns casos, muito difíceis.

É preciso ressaltar, ainda, que as entrevistas foram feitas apenas com professores homens. Isso porque, do ponto de vista teórico-metodológico, considerar o gênero como uma categoria relacional não me obriga a entrevistar também as professoras mulheres, mesmo que isso indubitavelmente representasse uma contribuição importante para este estudo, mas inviável em seu contexto de produção. Contudo, nos próprios depoimentos

dos professores, muitas vezes, as falas incorporaram aspectos também ligados ao gênero feminino e fizeram referência às alunas, amigas, esposas, professoras e mães. Constantemente, eles se referiram, ou foram levados a se referir, ao trabalho docente das mulheres.

A realização das entrevistas foi a mais informal possível: feita na forma de conversa, em espaços agradáveis e sem a preocupação com os vícios da linguagem oral (alguns professores fizeram uso de palavrões, ditos populares ou gírias) embora nem por isso sem uma intenção clara, afinal, uma entrevista é geralmente feita “entre duas pessoas [...] dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra. No caso do investigador qualitativo, a entrevista surge com um formato próprio” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 134).

Em alguns momentos, os professores eram convidados a falar mais diretamente sobre as relações existentes entre professores homens e professoras mulheres, apontando semelhanças ou diferenças no trabalho. Em outros momentos, eram convidados a responder questões como o que é para ele *ser homem?* e o que é *ser professor?*, como forma de se tentar perceber qual a concepção desses professores sobre sua masculinidade e a profissão docente. Havia ainda uma parte do roteiro em que era pedido que os professores falassem do *papel político do educador*, apontando reflexões sobre suas opções político-partidárias, se eram sindicalizados, se eram a favor do movimento de greve e que sentido davam à política educacional do município, a *Escola Plural*. Contudo, decidi suprimir essa parte das entrevistas neste estudo, tendo em vista a extensão possível das análises, o que poderia me distanciar do objeto de investigação, ficando o material para outras análises. Ainda, neste tópico, foi pedido que falassem sobre a relação que estabelecem com as crianças, como forma de se tentar compreender um pouco mais sobre como vêm o trabalho de homens na docência. Afinal, à masculinidade tem sido associado o estigma da agressão, da força, da violência e de uma *virilidade* inerente aos homens, em detrimento da figura frágil, meiga e terna das mulheres (Muszkat, 2001).

Ao solicitar que os professores falassem livremente sobre as questões previamente por mim definidas, observei que, muitas vezes, o roteiro de entrevistas ia sendo espontaneamente respondido. Nos casos em que isso não ocorreu, interferei (tanto de

maneira implícita quanto explícita, conforme achava mais apropriado, de acordo com o momento e a liberdade que cada professor me concedia) pedindo que retomassem algum aspecto do roteiro ainda não abordado.

2.1 Um pouco sobre os professores homens

A seguir, com base no questionário semi-estruturado que todos os professores preencheram, apresento cada um dos entrevistados como forma de facilitar sua identificação junto aos depoimentos citados no decorrer da dissertação. Por meio da apresentação rápida de cada professor, antes das semelhanças evidentes entre eles, espero destacar suas diferenças. Um grupo de nove pessoas muito heterogêneo: seja pela raça, seja pela idade ou pelas vivências pessoais e profissionais. Embora somente um professor continue trabalhando com crianças de até seis anos, todos os demais professores listados pela PBH já tiveram algum tipo de experiência com crianças dessa idade.

Dos nomes listados a seguir apenas dois, Eduardo e Marx, são fictícios, atendendo o pedido dos professores. Optei por manter os nomes escolhidos pelos próprios professores entrevistados que exigiram o anonimato. Seguindo o disposto pelos estudos culturais, todos os demais nomes utilizados nesta dissertação são verdadeiros e sua utilização foi autorizada pelos professores.

2.1.1 Élson: um professor homem visto de perto

Élson é o único professor homem da rede municipal de ensino da PBH que ainda trabalha com o primeiro ciclo de formação. Ele foi encontrado em uma escola da região do Barreiro. Está há cerca de cinco anos na mesma escola e tem, aproximadamente, quinze anos de experiência no magistério. Apesar da possibilidade de *dobrar* dentro da própria rede da PBH, ele trabalha em uma escola da rede estadual de ensino, onde é efetivo por concurso. Pela dupla jornada de trabalho, sua renda mensal aproximada é de cinco salários mínimos. Nascido no interior do estado de Minas Gerais, em uma cidade

que conta com 19.243 habitantes (IBGE, 2001), o professor Élson veio a Belo Horizonte em busca de emprego. Não sem antes muitas idas e vindas. Ele próprio comenta que, antes de ser professor, era como *um macaco pulando de galho em galho*. Anteriormente a assumir o cargo de professor na PBH, Élson trabalhou como controlador de manutenção de máquinas pesadas e veículos e foi também gerente de uma unidade de alimentação industrial. Atualmente, mora sozinho, em casa alugada. Ele é branco, católico, solteiro, sem filhos e está com 37 anos de idade. Fez o Curso Normal de Magistério de nível médio em uma escola pública da sua cidade natal, e é formado no Curso Normal Superior por uma instituição de ensino privada. Neste ano de 2004, ainda fazia sua especialização em psicopedagogia, curso que lhe tem despertado muito interesse. Já está há dez anos na capital e relata dedicar até quatro horas semanais às tarefas relacionadas ao seu trabalho, tais como leituras, produção de materiais para suas aulas etc. Suas atividades de lazer prediletas são “sair com amigos para barzinhos (música), churrasco e ver esporte [em programas de televisão]”. A maior alegria de seu trabalho é “a receptividade e o carinho dos alunos (crianças)” e a maior decepção é “o descaso do poder público com o profissional professor e com a educação”.

Na escola em que trabalha, Élson é o professor *assistente*, ou seja, ele não é o professor *referência* da turma, aquele que permanece em sala e cuja responsabilidade é alfabetizar ou lecionar o conteúdo de matemática. Seu trabalho docente está voltado para as práticas corporais dos/as alunos/as, a lateralidade, a musicalidade, os jogos e as brincadeiras.

Filho de pais pobres do interior de Minas, Élson encontra-se feliz na profissão, embora considere remota a possibilidade de mudar sua ocupação profissional. Na verdade, o professor Élson não foi o único a praticar o êxodo em direção à capital. Curiosamente, como ele, também outros professores entrevistados transitaram por lugares diferentes antes de se fixarem em Belo Horizonte e na profissão.

2.1.2 Cláudio: um professor na família de militares

Cláudio conta com cinco anos e meio de carreira no magistério. Trabalha todo esse tempo na mesma escola. Atualmente, trabalha nos dois turnos, manhã e tarde, pelos quais recebe quatro salários mínimos. Natural de Belo Horizonte, está com 34 anos de

idade, considera-se pardo e é católico. Casado, tem um casal de filhos e conheceu sua mulher, professora da rede pública estadual, no curso de graduação. De origem pobre, relata que seu pai foi bombeiro-datilógrafo da polícia militar e que sua mãe não trabalhava fora. Seus irmãos e sua irmã seguiram a carreira do pai e tornaram-se militares também: um é capitão, outro major, e a irmã é sargento. Ele também chegou a fazer concurso para policial militar (Curso de Formação de Oficiais – CFO). No entanto, após sua aprovação, preferiu não enveredar pela carreira militar. Hoje, trabalha com educação física e relata que desejaria ter-se formado nesse curso, mas, como precisava trabalhar e não dispunha de horário disponível para estudar, optou pelo curso noturno de pedagogia na UFMG. No curso, foi da mesma turma que o professor Zoroastro, também entrevistado nesta pesquisa. Antes de ser professor, trabalhou por cerca de dez anos em uma empresa privada de telecomunicações.

Cláudio é pós-graduado em psicopedagogia e recentemente voltou a estudar: está finalmente cursando educação física em uma instituição privada. Disse que a maior alegria de sua profissão é “o ato de ensinar” e que suas maiores decepções são a “indisciplina e falta de respeito entre os professores e entre os próprios alunos”. Quando dispõe de tempo livre, seu lazer preferido é praticar esportes, como vôlei e futebol, e ir ao clube ou a *shoppings* da cidade.

2.1.3 Eduardo: alto e *deslocado*

Do alto de seu 1,85 m, Eduardo atua há quatorze anos no magistério, seis deles na mesma escola. Ele é branco, tem 38 anos de idade, está solteiro e sem filhos, mora em casa própria e é espírita kardecista. Eduardo trabalha apenas um turno e sua renda mensal é de aproximadamente três salários mínimos.

Filho de uma espanhola com pai brasileiro (cujos avós paternos eram um português e uma filha de espanhóis), mora na região leste de Belo Horizonte há muitos anos, desde quando seus pais vieram transferidos de Ouro Preto para a nova capital. Sua casa está situada na região da antiga chácara Mário Werneck. É formado em pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG –, em história pela UFMG e em jornalismo por uma instituição privada de Belo Horizonte. Além da grande estatura, é dono de uma impostação de voz que pode parecer agressiva, características que lhe

renderam problemas na escola. Recentemente, tem enfrentado muitas dificuldades em se relacionar com as professoras mulheres colegas de trabalho, sente-se deslocado no seu ambiente de trabalho. Disse estar descrente com a educação e que sua paixão foi o curso de jornalismo. Considera-se um sub-empregado: “sou um jornalista desempregado trabalhando no magistério enquanto não arrumo outra coisa melhor para fazer”. Na família, apenas ele e a irmã, que acompanhou a entrevista feita na casa dele, formaram-se em pedagogia. Dizem sofrer preconceito da família porque são os *primos pobres* uma vez que todos/as os/as primos/as formaram-se em direito, engenharia, medicina ou cursos de maior *status* social.

Apesar de ser um professor frustrado, relatou que a maior alegria de seu trabalho é poder “ver alguém que não conhecia as letras, ler”. E que a maior decepção é “não poder fazer nada para ajudar os alunos a superarem suas carências sociais”. Seu lazer preferido é ir ao cinema e ao teatro, embora registre que há muito tempo não assista a um filme ou a uma peça. Também gosta de ler “mesmo tendo sido obrigado a restringir as compras ao máximo”, o que o fez muitas vezes ler jornais doados “por caridade dos amigos”.

Antes de ser professor, foi vendedor e jornalista. Começou na PBH assumindo o cargo de professor alfabetizador em uma escola próxima a vilas e favelas, na região de Venda Nova. Também lecionou em uma escola de ensino especial da PBH, na regional centro-sul. Essas duas experiências marcaram tanto sua trajetória, que durante a entrevista, recorreu a ambas para contextualizar suas vivências. Atualmente, é professor em uma escola mais próxima de sua casa.

2.1.4 Jainimar: o diretor de letra bonita

Trata-se de um professor de ótima caligrafia, conforme relatou na entrevista e como pude perceber na folha do questionário preenchida por ele. No exercício da profissão, sua caligrafia é motivo de orgulho, como ele mesmo relata: “Felizmente sempre tive uma caligrafia de forma legível. Segundo minhas colegas, muito mais bonita do que a de algumas mulheres.”

Jainimar conta com quatorze anos de carreira no magistério, dez deles na mesma escola em que hoje é diretor. Atualmente, trabalha nos três turnos, pelo exercício do cargo, e recebe em torno de 10,5 salários mínimos. Nascido no interior de Minas Gerais, em uma cidade que tem 13.713 habitantes (IBGE, 2001), Jainimar está com 39 anos de idade e há 32 reside na Capital. Considera-se “uma mistura de raças” e é católico, embora seja “simpatizante do espiritismo”. Ele está solteiro e não tem filhos.

De origem pobre, Jainimar morou no interior, na zona rural, e chegou a estudar em classe multisseriada. Ele é o mais novo de oito filhos e o único que se formou em um curso superior. Sua irmã mais velha chegou a se formar, na década de setenta, em magistério, mas depois abandonou a carreira docente. Jainimar é formado em pedagogia pela PUCMinas e tem pós-graduação em criminologia, pela academia de Polícia Civil de Minas Gerais. Sua monografia foi sobre a violência nas escolas. Enquanto cursava sua especialização, resolveu voltar a estudar e fez também o Curso Normal de Magistério, de nível médio. Mora em apartamento próprio na mesma região da escola em que trabalha.

Como diretor, revelou que a alegria da profissão é “perceber que os alunos e pais demonstram satisfação com a escola” e que sua maior decepção é a “desvalorização do profissional do magistério por parte dos governantes”. Quando dispõe de tempo livre, seu lazer preferido é estar em um “boteco” ou em casa, bebendo uma cerveja com os amigos. Antes de ser professor, trabalhou por cerca de dez anos em áreas administrativas de empresas privadas.

2.1.5 Luciano: o mais novo

Exerce a profissão docente há oito anos e está há dois anos e dez meses na mesma escola. Atualmente é coordenador do curso noturno na mesma escola em que cursou o ensino médio. Também é professor em duas instituições privadas de ensino superior. Formado em pedagogia pela UFMG, local em que também cursa o mestrado, fez muitas matérias de sociologia no Curso de Ciências Sociais, na mesma Universidade.

Por suas ocupações, Luciano recebe em torno de sete salários mínimos. Natural de Belo Horizonte, tem 27 anos de idade, o que o caracteriza como o mais novo dos professores

homens entrevistados. Considera-se “pardo”, disse não seguir qualquer religião, é casado e tem um filho.

A maior alegria de Luciano na profissão é “o próprio trabalho”; não citou uma decepção. Quando dispõe de tempo livre, gosta de estar em bares, ler (tem prazer na leitura de livros de sociologia, mesmo quando não está “a trabalho”) e assistir a filmes. Antes de ser professor, trabalhou como *office-boy*, animador de festas e, eventualmente, como auxiliar de seu pai, que era pedreiro.

2.1.6 Marx: o único professor negro do grupo

Nome fictício sugerido pelo próprio professor para homenagear o filósofo alemão Karl Marx, pai do socialismo científico. O professor Marx é natural de Belo Horizonte e tem vinte e cinco anos de experiência no magistério, sete deles dedicados ao trabalho na mesma escola. É o único professor que se identificou como negro. Já sofreu preconceito por ser “preto, pobre e morador de vila suburbana”. Ele tem quarenta e três anos e está divorciado daquela que é mãe de seu único filho. Atualmente, optou por morar com os pais, que já são idosos. Disse ser “ateu ou agnóstico” e contar com uma renda aproximada de três salários mínimos. Na escola, tem readaptação ocupacional, trabalhando como auxiliar de biblioteca. Por estar fora da sala de aula, não recebe o incentivo a produtividade de 30% sobre a remuneração mensal. Abandonou o exercício do magistério quando entrou em processo de separação judicial, o que lhe causou depressão. Deixou a atividade docente para se tratar com terapia psicológica e não retornou mais. No ano seguinte, ainda no cargo de bibliotecário, iniciou seu curso universitário. Logo depois foi instituído o Projeto Escola Plural, que lhe daria oportunidade de voltar à docência, o que, no entanto, não ocorreu por opção própria. Desde então, tem-se preparado para o mestrado e, posteriormente, para o doutorado, seus “sonhos de consumo”. Negro e de origem pobre, todos os irmãos estudaram até o ensino médio, e somente ele e a irmã mais nova concluíram o ensino superior (ela formou-se em biblioteconomia).

Marx tem o Curso Normal de Magistério de nível médio e o Curso Técnico em Segurança no Trabalho. É bacharel licenciado em história, pela UFMG, com monografia sobre o imperialismo norte-americano. Desenvolve uma trajetória política

marcante: participou da Federação das Associações de Movimentos de Bairros, Vilas e Favelas de Belo Horizonte – FAMOBH – de 1984 a 1988; também atuou no Movimento Contra a Carestia e no Movimento das Diretas Já, de 1984 a 1988; ajudou a fundar a associação União dos Trabalhadores do Ensino, antiga UTE, onde militou de 1979 a 1985, e depois o sindicato Sind-UTE, Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais, de 1986 a 1996. Também ajudou a fundar a Central Única dos Trabalhadores – CUT – militando entre os anos de 1982 a 1984 e o Partido dos Trabalhadores, PT, sendo militante de base e de direção do mandato do deputado estadual Rogério Correia.

Segundo Marx, a maior alegria da profissão é o fato de que “o sistema municipal de ensino tem passado por inúmeras reformas microtécnicas, macropedagógicas, de concepção, gestão e relações de poder mais igualitárias, fraternas e democráticas”. Disse ainda ter “esperança nos homens e nas mulheres envolvidos neste processo” de transformação da escola pública de Belo Horizonte, “crença nas mudanças e alegria de ter participado responsabilmente do processo”. Sua maior decepção é o salário. Quando dispõe de tempo livre, seu lazer preferido é ler, jogar xadrez, fazer ginástica, ouvir música clássica (ou MPB) e bater papo com pessoas do bairro onde mora. Antes de ser um professor/bibliotecário, trabalhou na construção civil como apontador e, ainda, como *office-boy*. Na PBH, já exerceu as funções de agente administrativo e auxiliar de secretaria.

2.1.7 Rogério: o único mestre

Rogério conta com experiência de dez anos como professor e atua há dois anos no serviço administrativo da SMEd. Recebe uma renda mensal aproximada de quatro salários mínimos, tem 34 anos de idade, está casado e tem apenas um filho. Mora em uma casa emprestada, relatou ser “pardo” e adepto da religião espírita. Fez o curso noturno de pedagogia na UFMG e tem diploma de Mestre em Educação pela mesma Universidade. Pretende ainda cursar o doutorado. Natural de Belo Horizonte, a maior alegria de seu trabalho é poder “viajar, conhecer novas culturas e trabalhar com crianças”. Tem muitos conhecimentos em jogos e brincadeiras infantis (tema de sua dissertação) e na cultura dos povos indígenas mineiros, conhecimentos esses adquiridos quando ainda era bolsista de iniciação científica. Sua maior decepção é não conseguir

realizar muitos de seus projetos. Quando dispõe de tempo livre, gosta de assistir a filmes, fazer caminhadas e passeios, ler, observar pássaros, ouvir música, pesquisar, tocar percussão e usar navegar na internet.

Tem seis irmãs, o que, segundo ele, garantiu-lhe um melhor “trânsito” entre as mulheres nas escolas em que já atuou. Antes de assumir o cargo de professor na PBH, trabalhou com manutenção de elevadores, tornearia e em um escritório de contabilidade.

2.1.8 Sérgio: ex-coordenador e ex-diretor

Sérgio é natural de Belo Horizonte e está com 34 anos de idade. Durante 14 anos ele e sua família estiveram em diversas cidades de São Paulo e Minas Gerais e, em 1984, radicaram-se definitivamente em Belo Horizonte. Os pais têm ensino fundamental incompleto, até a 4ª série, e os irmãos, o ensino médio completo. Sérgio fez o Curso Normal de Magistério de nível médio e começou o Curso de Ciências Sociais, mas o abandonou para fazer o Curso de Pedagogia, ambos na UFMG. Por problemas pessoais, não concluiu o curso. Preferiu participar de outro vestibular, dessa vez para o Curso de Desenho Plástico na UEMG, licenciatura que hoje se chama Curso de Artes Visuais e que o habilita para o exercício do magistério como professor de artes.

Na escola, trabalhou como alfabetizador e exerceu por duas vezes os cargos de coordenador e de vice-diretor, com experiência em uma regional, abandonando este último pelo que chamou de “problemas políticos”. Voltou para a escola em que estava trabalhando antes de ir para a regional. Tem dez anos de experiência como professor e está praticamente há oito anos lotado na mesma escola em que cursou o ensino médio. Está casado pela segunda vez e é pai de três filhos, dos dois casamentos. Mora em casa própria na região da escola, não é religioso, identificou-se como “moreno”, e sua renda mensal aproximada é de três salários mínimos. Antes de ser professor, foi auxiliar de escritório.

No trabalho, sua alegria é “quando os alunos aprendem a ler” e, assim como Luciano, não mencionou nenhuma decepção. Seu lazer predileto é desenhar, pintar e ouvir música.

2.1.9 Zoroastro: o professor cabeludo

Natural de Belo Horizonte, Zoroastro tem 33 anos de idade e se considera “professor” há 21 anos, desde quando aos, doze anos, ministrava aulas particulares para os filhos das amigas de sua mãe. Ela era professora e seu pai bancário. Anos mais tarde, seu pai também formou-se em educação física, abandonando o magistério em troca de uma promoção no banco. Sobre sua experiência na docência, Zoroastro disse que nunca teve “segredo”: “Eu nasci dentro da sala de aula, descobri que meu sonho era ser professor. Sempre adorei ser professor, você vai descobrindo que tem ‘tino’ para a coisa. Aí fui encarar a profissão”.

Depois de “uma juventude, muito intensa, com banda e uma série de coisas”, Zoroastro abandonou o Colégio Técnico – COLTEC – da UFMG onde pretendia cursar patologia clínica ou instrumentação. Prestou vestibular para pedagogia (curso noturno) na UFMG e, uma vez aprovado, faz o curso. Registra que, por vezes, quase o abandona. Durante o curso, conheceu o professor Rogério, que também participou desta pesquisa, de quem se tornou amigo e com quem trabalhou no projeto de extensão da Faculdade de Educação. Conheceu também outros dois professores que fizeram parte desta pesquisa: Cláudio e Luciano. Fez muitas matérias em outros cursos, sobretudo na área de filosofia, e formou-se no tempo máximo permitido pela Universidade, época em que foi aprovado no concurso público da PBH.

Assumiu o cargo de professor há um ano e meio e, desde então, trabalha na mesma escola, em apenas um turno. Zoroastro está casado, tem dois filhos, definiu-se de raça “branca” ou como escreveu entre parênteses: “Brasileira, pra ser mais exato”. Não tem religião, embora se considere um sujeito espiritualista. Segundo ele, devido a sua “visão romântica” da educação mora em uma casa alugada na região em que trabalha a fim de conviver com a comunidade da escola. Sua renda mensal aproximada é de seis salários mínimos, uma vez que mantém outro vínculo empregatício.

Zoroastro disse que sua maior alegria no exercício da profissão é “dar aula, na sala” e que a maior decepção é “a infra-estrutura e as condições de trabalho da escola pública”. Nos momentos de folga, seu lazer preferido é estar com amigos em um “bom boteco”,

de preferência com música ao vivo. Sua experiência profissional anterior está concentrada na pesquisa científica na área educacional, área em que ainda atua. Além disso, trabalhou como técnico em laboratórios de informática e em uma empresa de fotocópias. Atualmente, é o único dos professores que faz uso de cabelos longos, o que já lhe causou *problemas* no cotidiano escolar.

Em síntese, é possível verificar uma importante variedade de experiências, de trajetórias, de idades e de renda entre os professores homens que trabalham com crianças na PBH. Em termos salariais, a renda mensal varia de 3 a 10,5 salários mínimos. Três professores são brancos, cinco são mestiços e apenas um é negro. Seis, entre nove professores, são formados em pedagogia. Desses, quatro estudaram na FaE/UFMG. Os dois professores que vieram do interior fizeram primeiramente o Curso de Magistério de nível médio. Um professor tem apenas o Curso de Magistério em nível médio e um outro fez o Curso de Magistério Superior. Três professores completaram algum curso de pós-graduação, dois ainda estão cursando, e um se prepara para a seleção de mestrado. A graduação em história é a escolha mais presente entre os professores com duas formações em nível superior, seguida da graduação em jornalismo e a em educação física, ainda em curso pelo professor Cláudio.

2.2 A escola observada

A escola²⁹ em que o professor Élon trabalha foi construída com recursos do fundo participativo do município e entregue à população em 1995. Contudo, apenas em 1999, foi inaugurada pelo então prefeito Célio de Castro, sendo secretária da educação, à época, Maria Ceris Pimenta Spínola de Castro e administrador regional do Barreiro Lázaro Donizete Borja.

Até o final de 2001, a escola atendia apenas ao ensino fundamental regular e à EJA. Entretanto, após constatar uma demanda por parte da comunidade para novas vagas,

²⁹ Para preservar a identidades dos/as outros/as professores/as, não citarei aqui nem o nome da escola, nem o bairro de sua localização.

especificamente para a educação infantil, novas turmas foram criadas em 2002 para atender a crianças a partir dos quatro anos de idade. Atualmente, o grupo de alunos/as mostra um perfil muito diversificado, com faixa etária que varia entre quatro e setenta anos, e inclui moradores/as da região dos bairros Cardoso, Novo Santa Cecília, Solar, Vila Corumbiara e Vila Pinho. A escola está localizada no Barreiro, uma região de tamanho razoavelmente grande e que faz divisa com os municípios de Contagem e Ibirité. Apenas uma linha de ônibus serve à região mais próxima da escola. Em suas proximidades não há praças públicas, e as avenidas, embora largas, não apresentam grande fluxo de veículos. No entorno, há residências, uma escola pública estadual próxima a uma das laterais e uma pequena venda que funciona como mercearia e padaria em uma das esquinas próximas à entrada principal da escola.

A escola se organiza em três turnos de trabalho. O primeiro e o segundo turnos atendem aos três ciclos de formação, além de uma turma do Projeto de Educação de Trabalhadores – PET –, para alunos/as que não são especificamente atendidos/as pelo terceiro turno. O horário de funcionamento da escola é das 7h às 11h30min, no primeiro turno, das 13h às 17h30min, no segundo turno, e das 18h às 22h30min, no terceiro turno. O professor Élson trabalha no turno da tarde. A escola tem um total de 1.339 alunos/as, 501 apenas no turno da tarde. Os alunos são enturmados dentro do próprio ciclo de formação, rompendo, na maioria das vezes, a relação do agrupamento fixo. São construídos agrupamentos diversificados, aproximando-se os níveis de conhecimento e habilidades específicas. Dessa forma, planeja-se um trabalho de intervenção voltado para as necessidades de formação dentro do estudo da língua e desenvolvimento do raciocínio lógico matemático. Dividem a mesma sala de aula meninos e meninas de diferentes idades (respeitando-se o ciclo), tamanhos, credos, raças etc. Só no primeiro ciclo são 150 alunos/as. Sessenta deles/as estão nas turmas atendidas pelo professor Élson. Por coincidência, do total dessas crianças, trinta são meninos e trinta são meninas.

Atualmente, são 51 turmas no total, sendo dezessete de ensino fundamental e uma de EJA no 1º turno, dezoito de ensino fundamental e uma de EJA no 2º turno e quatorze turmas de EJA no noturno. O turno da tarde, especificamente, conta apenas com duas turmas de educação infantil, seis turmas de 1º ciclo, cinco de 2º ciclo e mais seis de 3º ciclo. Em relação ao quadro de professores/as no segundo turno, conforme a Apuração

Mensal de Presença – AMP – relativa ao mês de junho, para funcionários/as efetivos/as sem *dobras* e desconsiderando-se aqueles/as de licença há, no total, 72 professores/as, dos quais apenas treze são homens, atuando somente o Élson no 1º ciclo. O turno conta com três professoras que atuam, cada uma, na coordenação do 1º, 2º e 3º ciclos e outra que trabalha na coordenação do turno. No período da tarde, são dois estagiários, um na biblioteca e um na secretaria, seis funcionários terceirizados para o trabalho na cantina e na limpeza e mais uma auxiliar de serviços gerais.

A escola, que ocupa toda a área de um quarteirão, possui cerca de 5.900 m², dos quais 2.250 m² são de área construída, com toda a sua extensão murada. A escola conta com vinte salas de aulas, uma biblioteca, um laboratório de ciências, um laboratório de informática, um auditório, um Centro de Referência Arte e Educação – CRATE –, uma sala de professores, um depósito de merenda, um depósito de material escolar, uma sala de secretaria/direção, uma sala de coordenação, uma sala de artes, uma cantina, seis banheiros, casa de bomba d'água, uma sala para depósito de materiais em geral, um ginásio poliesportivo coberto, uma quadra poliesportiva, um pequeno parque infantil e pátios.

O trajeto percorrido pelos/as alunos/as pode ser assim descrito: atravessam o portão central, grande e largo, descem por uma rampa que, à direita, dá acesso à secretaria, à cantina e aos banheiros. À esquerda, é possível avistarem-se as quatro salas de aula do pavimento inferior. Para os/as alunos/as de oito, nove, dez e onze anos, é preciso subir as escadas que dão acesso ao pavimento superior, onde também estão a biblioteca, pequena e sem muitos títulos, quase todos livros didáticos ou de leitura infantil, e o auditório, local de muitas das aulas do professor Élson. No andar inferior, há um ginásio e uma quadra poliesportivos, uma sala de informática com quinze computadores, próxima à sala dos professores, além de banheiros, mesa de pingue-pongue e algumas mesas com um tabuleiro desenhado (todas de cimento). A escola é muito limpa, dispõe de caçambas de coleta seletiva de lixo e inexistem pichações, nem mesmo nos banheiros.

Na sala dos professores, há uma pia e um filtro de água. Os armários são limpos e organizados e atendem o funcionamento dos três turnos. As paredes mostram muitos cartazes afixados, próprios do funcionamento da escola, tais como um quadro de

horários e um quadro de substituições, além de um local reservado para lembretes e projetos. Há uma parede utilizada somente para os informes do sindicato. A sala não é maior que uma sala de aula e tem muitas janelas, o que proporciona um efeito de luminosidade e circulação de ar muito grande, além de três grandes mesas que atendem (ao menos no intervalo das aulas do segundo turno) a todos/as os/as professores/as. Já as salas de aula são grandes e arejadas e contam sempre com um quadro-negro, um armário para os/as professores/as e geralmente são enfeitadas com trabalhos dos alunos, calendários, com o sistema numérico e o alfabeto. As carteiras para os/as alunos/as são individuais (geralmente grandes e pesadas para eles/as) e estão sempre organizadas em formação tradicional: uma atrás da outra formando filas. Os/As professores/as conta(m) com uma mesa grande e uma cadeira. Nos banheiros dos/as alunos/as faltam sabonetes, toalhas de mão e papel higiênico.

As observações na escola foram realizadas entre os meses de março e agosto, perfazendo um total aproximado de cento e sessenta horas/aula, durante vários tempos escolares: a entrada e a saída do turno, as aulas, os recreios, as reuniões pedagógicas, reunião com os pais dos alunos, além de três momentos peculiares em que a lógica formal da aula em sala foi quebrada: uma visita a um circo, outra a um teatro e momentos de ensaios para a festa junina. Os aspectos que me chamaram a atenção, tanto nas observações quanto nas conversas com os/as professores/as (mesmo as informais, cujo interesse era um melhor conhecimento de suas atividades e concepções acerca de suas identidades), foram registradas em um diário de campo, o que me auxiliou a traçar um caminho a ser previamente seguido para a escrita dos capítulos analíticos desta dissertação. Contudo, é importante registrar que, muitas vezes, a análise do diário me conduziu a reestruturar o caminho anteriormente planejado. Por opção metodológica, e mesmo política, de uma ética com os sujeitos que contribuiram para que este trabalho pudesse ser executado, as gravações dos depoimentos só foram feitas durante as entrevistas formais e somente com os/as professores/as com os/as quais me comprometi a ler e discutir esta dissertação.

3 O FIO DE ARIADNE: PARA SE LER COM OS ESTUDOS CULTURAIS

Quem não tem ferramentas de pensar, inventa.

(Manoel de Barros. O fazedor de amanhecer)

“Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante... É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la, a começar pelo próprio teórico que deixa então de ser teórico, é que ela não vale nada ou que o momento ainda não chegou. [...] Desde que uma teoria penetra em determinado ponto, ela se choca com a impossibilidade de ter a menor consequência prática sem que se produza uma explosão, se necessário em um ponto totalmente diferente.” (Gilles Deleuze. In: Foucault, 2004b, p. 71)

Segundo a mitologia dos gregos, Ariadne, filha de Minos, era a bela princesa amada pelo herói Teseu. Ela ajudou Teseu a se guiar pelo labirinto, onde ele entrara para matar o temido Minotauro, monstro de pior estirpe, devorador de pessoas. Para conseguir tal feito, Ariadne amarrou a ponta de um novelo na entrada do labirinto e foi desenrolando-o à medida que ela e o herói penetravam na emaranhada construção. Morto o Minotauro, ambos conseguem sair do labirinto, são e salvos, enrolando o fio de volta.

A questão de se apresentar um referencial teórico nas ciências sociais não é um desafio novo: é a forma mais usual de se tentar mapear as opções e trajetórias intelectuais e políticas de uma pesquisa e de seu arquiteto. Dadas as grandes possibilidades teóricas, os inúmeros referenciais e os muitos discursos a que estive exposto, achei importante ater-me a um fio condutor, tal como Ariadne, para que, assim, não me perdesse por tantos caminhos possíveis. Este é o esforço deste capítulo: apresentar algumas das referências adotadas nesta investigação.

Para analisar o processo de construção, desconstrução e reconstrução da identidade masculina de professores homens, a partir da observação do trabalho docente de um deles e dos depoimentos de nove professores entrevistados, utilizo os estudos culturais e os estudos de relações sociais de gênero. As relações existentes entre identidade, gênero e masculinidade, sobretudo naquilo que este estudo visa trabalhar – a identidade masculina de professores homens no trabalho com crianças – foram articuladas a partir das produções teóricas de, Dagmar Meyer, Guacira Lopes Louro, Joan Scott, Robert Connell e Tomaz Tadeu da Silva, respectivamente. Contudo, acredito que nenhum conceito é tão abrangente que se torne suficientemente capaz de explicar, por si só, a complexidade do movimento observado na realidade do cotidiano do trabalho dos professores homens. Justamente por isso o campo dos estudos culturais foi adotado neste estudo, tendo em vista a possibilidade de contar com a cooperação de inúmeros outros conceitos que se articulam e dos quais pretendo fazer uso nos capítulos analíticos desta dissertação. Assim, o fator investigado só poderá ser compreendido se considerada sua condição particular no significado construído por meio das representações culturais das identidades dos professores ouvidos, não sendo minha preocupação maior generalização das especificidades deste estudo.

Reza a literatura que a origem dos estudos culturais é de responsabilidade de um grupo de intelectuais, Richard Hoggart, Raymond Williams e E. P. Thompson, que, em 1964, fundou o *Centre for Contemporary Cultural Studies* – CCCS. Stuart Hall, considerado na atualidade o maior intelectual vivo dos estudos culturais, foi o segundo diretor do Centro, entre os anos de 1968 e 1979, na Universidade de Birmingham/Inglaterra. Na época, o projeto institucional na Open University preocupava-se com uma nova forma de se pensar a cultura, com referências ainda claras das contribuições da teoria marxista.

Os estudos culturais, entretanto, transpassaram os muros da universidade inglesa para ganhar adesão no universo acadêmico internacional. A explosão do campo justifica-se por vários motivos, dentre eles, o fato de funcionar como uma estratégia teórica, até então nova para a época, de se compreender o conceito de cultura e sua produção. A proposta inovadora dos estudos culturais situa-se no fato de que o campo se preocupa em compreender a cultura com sua relação entre conhecimento e poder (Nelson et alii, 2003) a partir de temas até então *desconhecidos* pela academia. Isso quer dizer que “a

cultura, nos Estudos Culturais, muito antes de dizer respeito aos domínios estético ou humanístico (do espírito ‘cultivado’), está ligada ao domínio político”. (Costa, 2000b, p. 23). Para esse campo, a compreensão mais ampla de cultura corrobora a definição de Clifford Geertz, para quem “a cultura é pública porque o significado o é” (Geertz, 1989, p. 09).

A transformação dos estudos culturais em um fenômeno teórico internacional proporcionou um constante revigoramento do próprio campo. É fato que os estudos culturais nunca estiveram associados ao domínio de um campo disciplinar específico, dialogando sempre com a antropologia, a filosofia, a história, a sociologia, a teoria literária e, mais recentemente, com a educação. Mesmo Hall (1990)³¹ *apud* Nelson et alii (2003, p. 11), já lembrava que “os estudos culturais não são uma única coisa, [...] nunca foram uma única coisa”. A partir dos anos oitenta, o predomínio do marxismo cede lugar ao diálogo com outros intelectuais, como Michel Foucault e Jacques Derrida (Silva, 1999). Como característica dessa *mistura* teórica, o próprio campo aproveita, em seus estudos, o lugar da análise da mestiçagem e do hibridismo cultural.

A questão paradigmática que os estudos culturais colocam é a de se pensar a cultura a partir de uma relação existente entre os universos social e simbólico, evitando a distinção entre *alta* e *baixa* cultura. Por isso mesmo é “um conhecimento conjuntural, contestado e local” (Hall, 2003, p. 14), que deseja atender as demandas de espaços e tempos específicos. Na atualidade, de maneira crítica, quaisquer textos culturais produzidos pela sociedade tais como cinema, jogos, consumo, costumes sociais, moda, programas televisivos, projetos literários e propagandas podem ser objetos de análise do campo. Em síntese, lembra Marlucy Paraíso, “a preocupação em grande parte desse campo na atualidade é abordar o local, o particular, o ‘mundano’, o contexto, a complexidade, a política da representação, as diferentes práticas culturais e suas interfaces” (Paraíso, 2004, p. 55).

Seguramente, o que está por trás dos bastidores da teoria dos estudos culturais foi o surgimento dos novos movimentos sociais da década de sessenta (Louro, et alii, 2003), do século passado – o movimento feminista, o movimento homossexual e o movimento

³¹ HALL, Stuart. The emergence of cultural studies and the crisis of the humanities. *October*, 53, 1990, p. 11-90.

negro –, que lutavam contra as afirmações e projetos culturais tradicionais vigentes. Buscavam políticas culturais identitárias, que incluíssem a classe social, a etnia, o gênero, a opção sexual e a raça, em convicções sociais menos excludentes e mais democráticas (Furlani, 2003; Meyer, 2003 e Louro, et alii, 2003). Basta perceber que todas as produções nesse sentido datam dos anos posteriores à explosão dos novos movimentos sociais da década de sessenta. Tais movimentos favoreceram o surgimento não apenas do próprio campo dos estudos culturais, como também serviram para orientar dois importantes princípios também por ele adotados. Primeiro, o de que na cultura se inscrevem constantes lutas por espaços de representação. Uma luta por poder, cujos estudos de Michel Foucault contribuíram de forma decisiva para o campo. O segundo, o entendimento de que a materialidade da vida social, ao mesmo tempo em que escapa, é constituída e captada pelas textualidades da linguagem, outra importante contribuição, dessa vez, fruto dos diálogos com a produção de Jacques Derrida. Segundo Dagmar E. E. Meyer (2003), as contribuições de Foucault e de Derrida privilegiam a discussão do gênero a partir de “abordagens que evocam a centralidade da linguagem como *locus* de produção das relações que a cultura estabelece entre corpo, sujeito, conhecimento e poder” (Meyer, 2003, p. 16). Como afirma Richard Johnson, é importante o entendimento de que “a cultura não é um campo autônomo nem externamente determinado, mas um local de diferenças e lutas sociais”. (Johnson, 1999, p. 13).

Partindo da premissa de que nossa sociedade vive tempos de conflitos de ordem cultural, econômica e política, os diversos indivíduos e os grupos sociais são obrigados a inventar e a reinventar outras formas de convivência e interação social (Silva, 1999). Entretanto, mesmo quando em nossa sociedade os pontos de referência, a partir dos quais, os indivíduos e os grupos fundamentam sua existência têm-se tornado cada vez mais frágeis e efêmeros, dada a extrema complexidade das transformações das instituições, dos *modelos* e dos *papéis* sociais, ainda existe um importante processo de pertencimento e integralização que faz dos indivíduos, paradoxalmente, iguais entre seus pares e diferentes dos demais. Daí a importância dos processos de construção de identidades.

O conceito de identidade aponta para a definição de um complexo movimento de conjuntos de representações discursivas, materiais e simbólicas, pelas quais, os

indivíduos são iguais a si mesmos e, ao mesmo tempo, semelhantes e diferentes dos outros. As identidades são formadas por processos sociais, no interior das relações sociais (nas quais ocorrem os fenômenos de identificação e diferenciação), elas mesmas determinadas pelo sistema social. As identidades, como construções sociais, são sempre marcadas pela presença da diferença. A identidade, tratada na perspectiva dos estudos culturais, é sempre uma categoria relacional, que se constrói e se reconstrói com a diferença. Como lembra Tomaz Tadeu da Silva

as identidades só se definem, [...] por meio de um processo de produção da diferença, um processo que é fundamentalmente cultural e social. A diferença, e portanto a identidade, não é um produto da natureza: ela é produzida no interior de práticas de significação, em que os significados são contestados, negociados, transformados (Silva, 1999, p. 25).

No processo de construção, desconstrução e reconstrução da identidade existe sempre o *nós* (aquilo que somos) e o *eles/elas* (aquilo que são, ou o que não somos nós) ou seja, *os/as outros/as*. São as posições que os sujeitos assumem, e com as quais se identificam, que dão forma às identidades. Por isso, a identidade é sempre relacional, uma vez que, para existir, ela é construída na dependência de uma *outra* identidade, daquela que é diferente. *Os/As outros/as*, por sua vez, são sempre marcados/as por condições sociais e materiais diferentes da nossa. Na medida em que os/as outros/as não estão na mesma posição que nós, eles/elas socialmente apresentam marcas de (des-)vantagens materiais. São justamente essas (des-)vantagens materiais que diferem o *nós* do *eles/elas* (Silva, 2003b; Woodward, 2003).

A literatura do campo sustenta que a cultura é a questão central para se compreender não apenas as diferenças e as semelhanças presentes na identidade, mas também as formas pelas quais as diferenças e semelhanças se transformam em relações de dominação e poder. Dessa forma, as identidades culturais são sempre um produto inacabado, um processo incessante de construção, um vir a ser constante. Elas são contestadas e contestatórias, fluidas, híbridas, sincréticas, móveis (Hall, 2001). Os resultados desse processo de construção são sempre incertos, parciais, indeterminados e imprevisíveis (Hall 2003; Silva, 2003b). É preciso, portanto, entender as identidades como parte de um construto social, forjado sobre a necessidade de se inventar um sistema material e simbólico complexo de identificação com o grupo, uma necessidade criada para se afirmar *ser assim* e não de *outro jeito*. Nesses termos, a identidade

assume a condição de que “não é algo dado, posto, dilapidável também, mas algo constantemente reinventado, recomposto, investido de novos significados; e é preciso perceber [...] a dinâmica, a produção cultural” (Cunha, 1987, p. 101).

Não se trata, porém, de perceber a dinâmica da identidade cultural como múltiplas identidades impermeáveis superpostas umas às outras, como se os indivíduos construíssem sua identidade de forma somatória, tal como camadas impermeáveis que se organizariam de maneira desarticulada. Isso significa dizer que não há um único tipo de identidade, construída homoganeamente, conforme propõe a normalização de condutas. No lugar disso, é preciso compreender que as identidades (de classe, gênero e raça) relacionam-se mutuamente, de forma oscilante, conflitante.

As identidades produzem variadas vozes, nem sempre no mesmo tom, justamente porque elas são sempre cambiantes, híbridas, multifacetadas, repletas de sentidos e significações. A mistura, a conjunção, o intercurso entre diferentes estão presentes nas mais variadas formas de políticas de identidades: de etnia, de gênero, de opção político-partidária, de sexualidade, de raça, de religião. Dada sua polissemia, as identidades culturais sofrem de discrepâncias por apresentarem experiências e demandas cotidianas que, muitas vezes, são divergentes, justamente porque são produzidas em momentos particulares no tempo, o que significa que são construídas em discursos, locais e tempos históricos específicos, no interior de experiências e por estratégias e iniciativas também específicas. Como lembra Silva (2003b, p. 87), “os processos de hibridização analisados pela teoria cultural contemporânea nascem de relações conflituosas entre diferentes grupos nacionais, raciais ou étnicos”. E eu acrescentaria também outras relações conflituosas entre diferentes grupos de classe, gênero e religião.

Uma outra questão parece-me fundamental no tocante às identidades culturais: o fato de que a construção da identidade ocorre no universo de possibilidades constantes que a cultura oferece, isto é, pela gama de variações discursivas e simbólicas a que estamos expostos, mas também devido às condições materiais e econômicas presentes de maneira desigual na sociedade. Como as identidades são construídas e vivenciadas em

tão diferentes contextos, elas próprias se posicionam de maneira assimétrica em relação ao poder. Jonathan Rutherford, *apud* Woodward (2003, p. 19)³² argumenta que

... a identidade marca o encontro de nosso passado com as relações sociais, culturais e econômicas nas quais vivemos agora... a identidade é a intersecção de nossas vidas cotidianas com as relações econômicas e políticas de subordinação e dominação.

O conceito de poder de Michel Foucault torna-se, nessa perspectiva, de crucial importância para a compreensão da produção das identidades. Para Foucault (2004b), o poder intervém materialmente nos indivíduos, nas relações sociais cotidianas, no corpo individual, cujas marcas são produzidas socialmente, por meio das relações estabelecidas no cotidiano, seja na escola, no trabalho, na família, ou em outros espaços institucionais.

Foucault (2004b) apresenta o conceito de poder não como um objeto em si que pode ser tido por alguém ou por um único grupo, ou uma causa natural que apresente uma essência universal. O poder é compreendido como uma realidade social, uma prática histórica de controle, de disciplina; seja de corpos, seja de mentes Foucault (2003d). Em razão disso, seu conceito de poder refere-se às múltiplas experiências de práticas sociais nas esferas da microanálise das relações cotidianas. Nesse espaço, dar-se-ia a produção das relações de poder, um poder ascendente e marginal, não descendente e central. Partindo dessa matriz, o periférico produz relações de poder, ele não é apenas um espaço que *sofre poder*. Dessa forma, não devemos, segundo Foucault (2004b, p. 183),

tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras; mas ter bem presente que o poder – desde que não seja considerado de muito longe – não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhe são submetidos. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede.

Como as relações entre as diversas identidades culturais são sempre assimétricas, a luta contra a opressão, o preconceito, ou a exclusão não é apenas a luta de uma classe contra outra mas também de um sexo contra outro, de uma raça contra outra. Como registra

³² RUTHERFORD, Jonathan (org). *Identity: community, culture, difference*. Londres: Lawrence and Wishart, 1990.

Foucault (2004b, p. 9), é preciso lutar em “setores determinados, em pontos precisos”. Para o filósofo, “Cada luta se desenvolve em torno de um foco particular de poder [...] designar os focos, denunciá-los, falar deles publicamente é uma luta” (Foucault, 2004b, p. 76). Se a luta agora é focalizada, a concepção de luta é ampliada nos estudos culturais.

Se, até antes dos novos movimentos sociais, a luta política era descrita e teorizada nos domínios das lutas ideológicas e materiais por um determinado tipo de poder, agora a luta parece ser pelo conflito entre as identidades e as formas de exercício de seu poder. Isso significa que os estudos culturais proporcionam uma análise compromissada com a vida histórica, material, simbólica e social dos indivíduos.

Ao longo das duas últimas décadas, quando a teoria pareceu às vezes uma cena descontextualizada de especulação filosófica, os Estudos Culturais regularmente teorizaram em resposta a condições sociais, históricas e materiais particulares. Suas teorias têm tentado se conectar a problemas sociais e políticos reais (Nelson, et alii, 2003, p. 18).

Para tentar conectar a identidade de professores homens aos problemas sociais e políticos reais, eu não poderia deixar de considerar a existência de contradições sociais presentes nas representações do gênero masculino, uma vez que, assim como a identidade, o debate teórico sobre o gênero também tem constatado o embate entre duas posições: o essencialismo³³ e a construção cultural. Os estudos relativos à questão do gênero, referentes aos debates políticos travados na academia sobre a diferenciação entre o masculino e o feminino, bem como a compreensão de que tal diferença é constituída e mediada pela linguagem e pelo universo simbólico, reafirmam a importância da construção do gênero como sendo de caráter primordialmente social e histórico, e nunca uma natureza dada, um *a priori*, ou seja, a concepção de identidade de gênero distante da noção de uma essência universal de sujeito, seja de homem, seja de mulher (Louro, 2000a; Machado, 1998; Matos, 1998 e Scott, 1995).

Os estudos culturais entendem que as relações sociais de gênero estabelecem a desnaturalização das discussões sobre a feminilidade e a masculinidade. Para o campo, aspectos ligados a uma *natureza inerente* a homens e a mulheres, segundo a perspectiva

³³ Compreendo por *essência* uma “tendência a caracterizar certos aspectos da vida social como tendo núcleo – natural ou cultural – fixo, imutável” (Silva, 2000, p. 53).

biologista, não fazem sentido. Assim, o entendimento do conceito de gênero implica que as diferenças entre homens e mulheres são apresentadas, fundamentalmente, como construções históricas, culturais, sociais e também, biológicas.

Para Louro (1995, p. 103), o conceito de gênero refere-se “à construção social e histórica dos sexos”. Sobre isso, Suely Kofes, relendo Scott, relata que

as diferenças entre os sexos constituem um aspecto primário da organização social, e que estas diferenças são fundamentalmente culturais. Culturais sendo entendido não como produções de indivíduos ou coletividades, enfatizando-se significações, múltiplos e contraditórios sentidos, e aspectos normativos (Kofes, 1993, p. 21).

Em suma, o conceito de gênero é um construto cultural. Ele representa as relações sociais e culturais entre homens e mulheres que vão além de uma estreita concepção biológica. Assim,

as relações de gênero, a partir daí, estabelecem-se para além do biológico, passando por uma construção, que é, acima de tudo, social. Esta concepção desnaturaliza a diferença entre feminino e masculino que, em alguns momentos, foi utilizada como justificativa para as posições assumidas por ambos os sexos (Oliveira, 2000, p. 165).

Maria Izilda Matos relata que “a categoria Gênero reivindica para si um território específico, em face da insuficiência dos corpos teóricos existentes para explicar a persistência da desigualdade entre mulheres e homens” (Matos, 1998, p. 69). Isso significa que o conceito passou a circular na academia com um objetivo específico: tentar explicar a persistência das desigualdades entre homens e mulheres, não mais por meio de uma revisão *biologista*, mas entendendo homens e mulheres como sujeitos sociais e históricos.

Dessa forma, o gênero perpassaria as experiências e as relações sociais humanas. Ele não se constitui como um conceito restrito apenas às relações estabelecidas entre homens e mulheres. Como categoria teórica, o gênero deve ser entendido como uma ferramenta, como lembrou Deleuze (2004), constitutiva de sentidos e significados, elaborada culturalmente e cuja utilização é a construção cultural do universo político, o que explicaria a persistência da desigualdade das relações entre homens e mulheres. Como lembra Scott (1995, p. 89), “o conceito de gênero legitima e constrói as relações

sociais, [...] as formas particulares e contextualmente específicas pelas quais a política constrói o gênero e o gênero constrói a política”.

Isso implicaria a problemática de que a categoria gênero permite conhecer e analisar a diferença e a desigualdade existentes na relação entre homens e mulheres construídas historicamente. Essa problemática denunciaria, ainda, o entendimento de que tais construções históricas são fruto de relações de poder dentro de cada sociedade. Partindo do pressuposto de que o gênero feminino tem sido construído historicamente na relação com um projeto masculino dominante, parece-me importante ressaltar o lugar social em torno do qual as relações entre homens e mulheres têm sido construídas. Isso significa refletir sobre o conjunto de valores assimétricos e hierárquicos a que homens e mulheres estão expostos, às concepções, expectativas, práticas e *papéis* socialmente definidos para um e outro. Ao examinar a feminilidade e a masculinidade sobre tal ótica, tenho por objetivo dois princípios: primeiro, compreender que é preciso colocar em dúvida qualquer forma de organização social que hierarquize e torne desigual homens e mulheres. Segundo, ratificar que, na relação social entre *eles* e *elas*, nada pode ser dado de maneira *natural*, sem questionamento.

4 “COMUNIDADE IMAGINADA”: OS HOMENS EM SALA DE AULA

'O que veio antes', eu disse, 'a equação ou a história?'
'A história, é claro', ela disse sem pestanejar [...].
Toda história é contada por vingança ou tributo. Você escolhe.

(Pauline Melville. *A história do ventríloquo*)

Analisar a identidade dos professores homens como uma construção histórica própria da docência significa compreender o dinamismo particular de seu cotidiano, levado a efeito por homens e por mulheres em relações de poder. O processo histórico relativo à docência é um importante elemento constituinte da identidade dos trabalhadores e das trabalhadoras em educação.

Neste capítulo, desejo apresentar algumas considerações que julgo serem importantes para compreender o processo histórico que, na contemporaneidade, levou alguns homens a exercerem uma profissão considerada como feminina. No Brasil, a histórica presença de homens na sala de aula constituiu-se em uma condição social de hegemonia masculina, em um ensino construído por homens e para homens, e que só mais recentemente, nos últimos sessenta anos, se viram obrigados a aceitar a entrada das mulheres.

Benedict Anderson cunhou o conceito de *comunidades imaginadas* para responder a algumas questões fundamentais sobre como se define o que é uma nação, como ela se constrói e quais seriam suas explicitações teóricas. O conceito de Anderson (1993) sugere que uma nação não é apenas um princípio político soberano, mas, muito antes, uma comunidade social que assim se define. Para o historiador, definição socialmente apreendida nas relações históricas em que a nação seria uma comunidade de pessoas

que se imaginam como tal e, em nome dela, essas comunidades são também imaginadas.

O conceito de *comunidades imaginadas* parece apresentar o que para os estudos culturais seria a preocupação com a construção histórica da cultura, do sistema simbólico e da linguagem dominantes (Silva, 1999). O que explicaria essa construção? Em que momento histórico uma determinada construção sobressai a outras propostas nascidas de uma mesma (e tão diferente) sociedade e que tenta ser hegemônica? No jogo do poder, como uma cultura dominante tenta sobrepujar (e em certos casos até anular) outras culturas? Parece-me realmente importante a apropriação do conceito de *comunidades imaginadas* para se pensar os espaços historicamente construídos pelos e para os homens em sala de aula, em específico, para a formação cultural das identidades docentes dos homens no Brasil, sujeitos socialmente imaginados pela e para um determinado tipo de sociedade³⁴.

Pode parecer paradoxal conceber a escola brasileira ainda hoje como um espaço construído por homens e para homens, na medida em que, na atualidade, a escola é um espaço eminentemente constituído de mulheres. Mas o paradoxo é mesmo apenas aparente. Ainda que a maioria do corpo docente seja composto por mulheres, a instituição escolar ainda é um espaço com homens. Além disso, cabe lembrar que, fora algumas raras exceções, é no espaço escolar que fulgura o conhecimento historicamente contado com a narrativa de homens. Entretanto, as teorias do campo do currículo são incisivas em apontar que o conhecimento presente no currículo é produzido, escolhido e contado por meio do olhar da narrativa masculinas (Walkerdine, 1995).

É importante lembrar também que, como afirmaram os entrevistados, mesmo que nas escolas em que atuam a maioria absoluta seja de mulheres, os homens acabam controlando e dirigindo as ações nesses espaços, porque ocupam rapidamente os cargos administrativos ou pedagógicos das escolas.

³⁴ Muitos outros estudos já abordaram essa questão. Apresento aqui os que considero importantes para este trabalho, tendo em vista as questões da análise da historicidade da profissionalização docente e da feminização do magistério. Para maior aprofundamento, confira Andaló (1995), Cerisara (2002) e Silva (2001).

Pensar a escola, no Brasil, como um espaço socialmente construído no masculino, embora hoje seja majoritariamente um espaço marcado pela atuação feminina, indica que a história dos professores homens no Brasil está intimamente ligada à própria história do surgimento da instituição escolar e esta, por sua vez, da história da formação da sociedade brasileira. De maneira geral, credita-se aos religiosos da Companhia de Jesus a responsabilidade pela criação de um primeiro tipo de *escola* no Brasil (Aranha, 1992; Azevedo, F. 1963 e 1976; Azevedo, L. 1973; Fanca, 1952 e Luzuriaga, 1975). Esse entendimento parte do óbvio princípio de que foi constituído em nosso País um determinado tipo de instituição escolar nos moldes daquela preconcebida na Europa. A história ensina que essas primeiras escolas integram uma política econômica maior, ou seja, o processo de colonização dos “impérios mercantis salvacionistas”, para se usar uma expressão de Darcy Ribeiro (1997, p. 64), que identifica o período de expansão marítimo-comercial de uma Europa burguesa e cristã na conquista e salvação da América.

Nos relatos históricos, o episódio já é bem conhecido: classes dirigentes acabam por erigir no Brasil um determinado tipo de instituição escolar próprio das concepções pedagógicas de um padrão de ensino humanístico e elitista e dos interesses políticos e econômicos de seu tempo, lançando mão para isso de uma violenta ação de controle e governo dos povos autóctones e dos povos africanos. Foi por ela e para ela que a classe dirigente, notadamente masculina, branca, cristã e burguesa, começou a escrever a história do ensino no Brasil.

Por volta do ano de 1600, a educação colonial dos jesuítas já contava com cerca de três colégios e suas respectivas residências anexas, que compreendiam aldeias de índios e casas missionárias, mas nenhum *professor*, na acepção mais recente do termo (Aranha, 1992; Azevedo, F. 1963 e 1976; Azevedo, L. 1973; Fanca, 1952 e Luzuriaga, 1975). Não havia um sistema educativo, muito menos um sistema educativo escolar: em seu lugar, apenas a necessidade de “civilizar” os índios de forma a tirá-los do boçal, estado de trânsito limitado pela cultura sem o domínio da língua portuguesa; ao ladino, capacidade (ainda que medíocre) de comunicar primariamente com outrem (Villalta, 1997). Além do ensino da língua portuguesa, os jesuítas preocupavam-se com a catequese dos índios ensinando-lhes o Evangelho e a fé católica. Para os filhos dos colonos, os padres professores disponibilizavam um ensino militaresco, repleto de

normas, de horários e de respeito à ordem hierárquica. Anjos, e não homens, eram o que os inacianos desejavam formar em suas aldeias, sem contudo conseguir a feitura de uma coisa ou de outra (Holanda, 2001, p. 127).

Como a instrução escolar colonial brasileira era prisioneira da orientação religiosa jesuítica, algumas novas iniciativas educacionais e científicas marcadas pelo pragmatismo e progresso da época, até então vigentes de forma clara na Europa, foram repudiadas no Brasil, circunstancialmente por irem de encontro às proposições da igreja católica. Nessa preocupação jesuítica havia, assim como houve posteriormente pela própria Coroa portuguesa, a preocupação de manter longe do domínio dos colonos quaisquer ferramentas intelectuais que pudessem pôr em xeque os ditames do poder. Sérgio Buarque de Holanda (2001, p. 121) registra que os “entraves que ao desenvolvimento da cultura intelectual no Brasil opunha a administração lusitana faziam parte do firme propósito de impedir a circulação de idéias novas que pudessem pôr em risco a estabilidade de seu domínio”.

A educação jesuítica no Brasil manteve-se praticamente a mesma até os anos de 1750, quando Sebastião José de Carvalho Melo, o Marquês de Pombal, pôs fim às estruturas jesuíticas de ensino proibindo a Companhia de Jesus de agir nas colônias portuguesas. Esse foi o momento em que outras ordens religiosas passaram então a ofertar o ensino à classe dirigente. Nesse período, a qualidade do ensino no País caiu consideravelmente, mesmo porque cabia aos jesuítas a principal tarefa de ofertá-lo. Para a elite colonial, esse não foi um grande problema, tendo em vista a possibilidade de que seus filhos continuassem os estudos em Portugal. Durante muito tempo, na colônia, a inexistência do ensino superior era uma exigência do controle metropolitano.

É notório que as escolas dos jesuítas dispunham apenas de professores homens, todos padres católicos brancos. Portanto, as escolas brasileiras que se constituíram na colônia eram agentes exclusivos de, por um lado, dominação da população indígena e, por outro, de formação das camadas superiores para o exercício das atividades político-burocráticas e das profissões liberais. Mas se, por um lado, a oferta da evangelização para os indígenas e o processo educativo de escolarização para os filhos dos colonos estavam garantidos, por outro, aos negros havia a proibição de ambos, conforme afirma Silvani Valentim:

A presença de negros nos estabelecimentos de ensino era admitida para o trabalho. A ‘Companhia de Jesus’ não só abençoou a escravidão, como também manteve escravos. Enquanto os Jesuítas buscavam a salvação de almas através do lume do conhecimento das leis de Deus e da propagação da fé, os tidos por desalmados – os negros – serviam para o sustento de tal empreendimento (Valentim, 1990, p. 35).

No século XVII, cerca de 60% da população brasileira³⁵ era constituída de escravos. Os negros eram 110.000 contra a soma de 74.000 de brancos e índios livres. No total, de 1531 (ano em que a colonização efetivamente inicia) até 1850 (ano da proibição do tráfico negreiro), as estatísticas contabilizam cerca de quatro milhões de negros africanos trabalhando como escravos no Brasil. Se considerarmos o grande número de negros para aqui trazidos e o fato de que o Brasil foi o último país do mundo a abolir o trabalho escravo já ao fim do século XIX, tem-se um quadro ainda mais grave: a total convicção de que, só recentemente, os negros passaram da condição do trabalho escravo de três séculos à *cidadania* no século XX.

Quinze anos depois da proibição do tráfico negreiro, José de Alencar publicava seu romance *Iracema*, em 1865. O Brasil já havia se tornado um país autônomo, em 1822, e pouca coisa havia mudado. A emancipação política do País no século XIX em quase nada modificou o quadro da situação do ensino

Proclamada a Independência, parecia haver, ao menos como discurso oficial, a necessidade de construir uma imagem do país que afastasse seu caráter marcadamente colonial, **atrasado, inculto e primitivo**. É bem verdade que os mesmos homens e grupos sociais continuavam garantindo suas posições estratégicas nos jogos de poder da sociedade. No entanto, talvez fossem agora necessários outros dispositivos e técnicas que apresentassem as práticas sociais transformadas, ainda que muitas transformações fossem apenas aparentes (Louro, 2000b, p. 443. Destaques da autora).

A crescente urbanização e industrialização do País,³⁶ entre os séculos XVIII e XIX, coincide com uma fase revigorada do capital internacional que novamente instituiu os antigos laços de colonização européia, dessa vez, nos continentes africano e asiático, com o chamado imperialismo. Novo modo de exploração de ordem liberal burguesa

³⁵ Referente ao universo de 184.000 habitantes em 1660, confira Klein (1986).

³⁶ Desde a revogação, em 1810, da proibição de instalação de indústrias no Brasil assinado por D. João VI.

empenhado no domínio de técnicas de conquista da natureza que buscavam mercados consumidores, mão-de-obra e matérias-primas baratas, o imperialismo era sustentado pela ideologia positivista do progresso. Desde o século XVI, incessantemente muita coisa já havia mudado, no Brasil e no mundo, o que forçou também a corrente transformação do ensino no Brasil. Contudo, no jogo de poder, a classe dirigente permanecia igual a si mesma, continuando a exercer seu interminável poder de controle econômico e social, conforme denunciou Darcy Ribeiro.

Senhorios velhos se sucedem em senhorios novos, super-hegemônicos e solidários entre si, numa férrea união superarmada e a tudo predisposta para manter o povo gemendo e produzindo. Não o que querem e precisam, mas o que lhes mandam produzir, na forma que impõem, indiferentes a seu destino (Ribeiro, 1997, p. 69).

A tradição de uma educação aristocrática e humanista do período colonial, ainda baseada na fé cristã, já não servia aos interesses da nova classe dirigente: os proprietários de terras, de engenhos e os letrados, cujo papel que “passaram a desempenhar na nova ordem política foi de indiscutível relevância, uma vez que foram eles que, em sua maioria, ocuparam os cargos administrativos e políticos” (Romaneli, 1982, p. 39).

Quase até o início do século XIX, ainda no Império, as mulheres permaneceram em uma espécie de *clausura* doméstica: as filhas de grupos sociais mais privilegiados contavam com o ensino da língua escrita, dos cálculos mais básicos em matemática e a iniciação musical (notadamente do piano). Além disso, eram iniciadas na língua francesa e em certos tipos de *trabalhos femininos* que serviam para tornar as jovens meninas verdadeiras mulheres-esposas e mulheres-mães. As habilidades de costura, culinária e gerenciamento dos afazeres do lar passaram a ser reconhecidas “como de domínio da mulher, que nele poderia exercer, na sua plenitude, as virtudes consideradas como próprias de seu sexo tais como a paciência, a intuição, a benevolência, entre outras” (Goellner, 2003, p. 30). Esse ensino não era ministrado em instituições escolares e, sim, nas próprias residências, por professoras, ou em escolas religiosas para moças. Enquanto as mulheres ocupavam com destaque o espaço privado do domínio do lar, o espaço público da rua continuava sendo dos homens. Contudo, embora a repressão sobre as mulheres fosse imensa, ela não se deu sem resistências. É necessário registrar que as fronteiras de interdição ao acesso das mulheres foram, como ainda o são,

freqüentemente questionadas, rompidas e ultrapassadas, o que significa que “a vida escapa” (Goellner, 2003, p. 31).

A partir da proclamação da república, a escola passa a ocupar lugar central por se entender que somente ela seria capaz de, em uma complexa estrutura social, educar uma maioria socialmente excluída para, enfim, colocar o Brasil nos rumos do *progresso* (Aranha, 1992 e Ianni, 1971). E foi assim que o direito à educação foi ampliado às mulheres. Direito concebido e concedido às mulheres pelos homens como um dever social. José Veríssimo, logo após a proclamação da república, defende a educação feminina: “essa educação é preciso dar-lhes, e somos nós, seus educandos, que temos, pela força das coisas, de dar-lhes” (Veríssimo, 1985, p. 120). A referência clara a um modelo feminino de mãe naturalmente educadora (*nós, seus educandos*) estava presente na feminização do magistério graças ao surgimento das primeiras escolas normais com o propósito de formar professores/as. No entanto, foi sobretudo a partir do século XX, com a Constituição de 1934 (quando o movimento sufragista estendeu o direito de voto às mulheres), que a luta feminista pela reivindicação de participação política em outros espaços e níveis sociais abriu ainda mais as portas das escolas para as mulheres. Como lembra Dagmar Meyer: “É claro que a luta pelo direito ao voto agregou muitas outras reivindicações como, por exemplo, o direito à educação, a condições dignas de trabalho, ao exercício da docência” (Meyer, 2003, p. 12)³⁷.

Nesse sentido, é possível verificar que, no Brasil, as profundas transformações sociais ao longo da segunda metade do século XIX, e durante todo o século seguinte, conduziram as mulheres para as salas de aulas. Elas não apenas tiveram acesso à escola como também, pouco a pouco, foram cada vez mais nela permanecendo, o que acabou configurando o processo de *feminização do magistério*, a partir do qual, as representações sociais do magistério e da escola passaram claramente a ser identificadas como espaço de domínio do feminino. Os primeiros professores no Brasil, notadamente homens, surgiram antes mesmo de seu reconhecimento profissional, o que só viria a acontecer após a primeira metade do século XIX, quando a modernização do País parece ter sugado a mão-de-obra masculina para outros espaços sociais abrindo portas

³⁷ É importante destacar que também as igrejas, e não apenas o Estado, tiveram importante interferência nos valores culturais das escolas e em suas dinâmicas sociais, o que favoreceu o surgimento de inúmeros conflitos de diferentes interesses entre essas esferas. Para maior aprofundamento, confira Louro (2000b, 2004) e Meyer (2000b, 2000c).

para que as mulheres ocupassem os postos de trabalho docente. As professoras foram então *produzidas* pelo Curso Normal de Magistério.

As escolas normais se enchem de moças. A princípio são algumas, depois muitas; por fim os cursos normais tornam-se escolas de mulheres. Seus currículos, suas normas, os uniformes, o prédio, os corredores, os quadros, as mestras e mestres, tudo faz desse um espaço destinado a transformar meninas/mulheres em professoras. A instituição e a sociedade utilizam múltiplos dispositivos e símbolos para ensinar-lhes sua missão, desenhar-lhes um perfil próprio, confiar-lhes uma tarefa. A formação docente também se feminiza (Louro, 2004, p. 454).

O magistério tornou-se, no Brasil, o primeiro espaço ocupacional para as mulheres no universo de trabalho brasileiro. A partir da feminização do magistério, o número de professores homens tornou-se cada vez menor, sobretudo no ensino de crianças, cuja responsabilidade de formação estava entregue aos cursos normais. Nesse processo histórico da feminização do magistério, as mulheres ocupam as figuras de *tias*, *mães*, *segundas-mães*, o que corrobora a tese de que a sociedade criou discursos legitimando as professoras a partir de sua experiência biológica de uma *maternagem*³⁸. Essa atribuição ao universo feminino está carregada de simbolismo cujas marcas culturais da maternidade e do cuidado infantil como um “destino natural de mulher” (Meyer, 2003, p. 14), são facilmente identificadas como marcas culturais próprias do feminino: amor, carinho, dedicação, paciência, vocação etc.

Assim, a profissão docente formou-se no Brasil a partir da divisão social do trabalho por meio de membros inicialmente provenientes da classe dirigente e depois, de setores médios urbanos da sociedade; posteriormente, da também divisão sexual desse mesmo trabalho. Provavelmente, conforme relato dos professores homens, seja possível afirmar que só mais recentemente, por conta de um maior acesso à escolarização, sujeitos provenientes de classes economicamente desfavorecidas também tenham ascendido à profissão de professor/a, como ocorreu com grande parte dos professores entrevistados, quase todos oriundos de classes sociais mais pobres nas quais a educação, a escola ou a leitura configuraram-se como uma importante *marca* para a opção do trabalho docente:

³⁸ Trato aqui o conceito de *maternagem* apresentado por Cerisara (2002) como um conjunto de aspectos socioculturais da maternidade ligada às experiências das dimensões biológicas da reprodução que dariam às mulheres um *a priori* para o cuidado e o ensino de crianças, algo como uma *credencial* para o ensino.

“Optei por ser professor por questões financeiras. Acabei me formando no Curso de Magistério. É uma questão cultural e econômica também” (Élson).

“Eu admirava os professores de uma forma geral, me identificava com isso. Botei na cabeça que seria professor. Em cidade do interior, anos atrás, quem era professor tinha um *status*... Ao contrário de ter preconceito, minha família teve uma grande admiração. Eu lembro que, quando levava as primeiras avaliações para corrigir em casa, sempre tinha aquela coisa, vinha um ou outro e olhava, e admirava...” (Jainimar).

Os depoimentos acima revelam as lembranças de infância que levaram dois entrevistados à carreira do magistério. Assim como eles, outros professores também confirmaram que a escolha pelo magistério é marcada pela condição socioeconômica da família. Isso significa que, historicamente, um importante fator a se considerar é a característica de que, a partir do século XIX, os professores passaram a se proletarizar³⁹, vendendo sua força de trabalho. Embora já existisse uma profissão docente configurada, com saberes e com habilidades muito específicas, ao processo de proletarização do magistério no século XIX somou-se o processo de profissionalização da carreira docente. Funcionários do ensino privado ou público, os professores gradativamente foram perdendo sua autonomia e seu controle no exercício do magistério a partir do controle por outrem nos seguintes aspectos: diários escolares, programas curriculares, planejamentos, projetos e, inclusive em muitos casos, pelas avaliações finais. De maneira *coincidente* o controle estatal sobre a docência cresce à medida que a profissão se feminiliza (Apple, 1988). O professor, que durante anos da história brasileira ocupou a centralidade do processo educativo, passou a necessitar de uma formação específica. Sem ela, um professor tornar-se-ia *leigo*. António Nóvoa afirma que “a institucionalização de procedimentos de formação, através da criação de escolas normais, permitiu [...] o estabelecimento de um controle estatal mais estrito sobre o corpo docente” (Nóvoa, 1991, p. 124).

³⁹ Hypólito (1997) aponta como característica a discussão, dentro do modo de produção capitalista, se de fato o trabalho na escola seria produtivo ou improdutivo, o que aqui poderia ser apresentado como proletarização ou profissionalização do trabalho docente. Neste estudo, adotei a primeira forma por acreditar que o trabalho dos/as professores/as no Brasil, de modo geral, e dos professores homens, em específico, atende a um empregador, ainda que este seja o Estado, dando origem a um grupo social marcado pela resistência, pela luta política por melhores condições de trabalho, por melhores salários e pelos direitos trabalhistas dentre outras reivindicações.

Dessa forma, os saberes e as competências para o preparo do trabalho docente, a sistematização de um conhecimento, a produção de normas curriculares e as cobranças por capacitação tornam-se constantes. A constituição de um sistema estatal público, reivindicação dos/as educadores/as brasileiros/as, levou a uma legislação de controle e fiscalização, por parte dos governos, das ações no campo educacional. Os primeiros anos do século XX marcaram profundas transformações na educação brasileira, dentre elas cabe citar: o movimento da escola nova, a preocupação positivista de uma higienização social (Goellner, 2003), a modernização tecnológica, a formação da classe operária brasileira a partir da influência dos imigrantes europeus, as pressões dos intelectuais por reformas e expansão do sistema público escolar então vigente. Após inúmeras reformas educativas republicanas, o ensino ganhou os contornos que hoje conhecemos, com muitas lutas e diversos conflitos. Vários interesses foram longamente debatidos durante todo esse período. Questões relativas às correntes pedagógicas, às metodologias e às formações profissionais estão situadas no processo histórico pelo qual, na contemporaneidade, os professores homens pesquisados travaram contato com o trabalho docente com crianças.

Diante desse quadro, cabe ressaltar que a construção da identidade dos professores pesquisados é marcada pela presença (ou pela ausência) dos homens no magistério. É preciso considerar que os diversos discursos e as diversas imagens sobre os professores homens que circulam em nossa sociedade, historicamente construídas, norteiam as diferentes experiências desses sujeitos nas escolas em que trabalham. Isso pressupõe que as vivências dos sujeitos na profissão são singulares: diferentes representações de professor, e de homem, são reconhecidas, recusadas ou rejeitadas. Para conhecer e analisar as representações desses professores, é preciso compreender que sentido eles atribuem a si próprios, e que sentido socialmente lhes é atribuído, em uma profissão socialmente definida como *feminina*. Afinal, estariam de fato os professores homens *fora de lugar*?

Como forma de responder essa questão, não poderia deixar de considerar as variantes do processo histórico da profissão do magistério na construção da identidade de professores homens. Considerar todo esse movimento histórico e, além disso, dialogar com a literatura teórica e as falas dos professores homens é meu objetivo para os

próximos capítulos, nos quais busco concentrar o esforço de dar voz aos sujeitos pesquisados.

5 IDENTIDADES EM TRÂNSITO: HOMENS “FORA DO LUGAR”? GÊNERO E SEXUALIDADE NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE PROFESSORES

Não adianta ficar parado. Eu não posso me esconder eternamente de um homem que não sei quem é. Preciso saber se ele pretende continuar me perseguindo.

(Chico Buarque de Hollanda. *Estorvo*)

Neste capítulo, discuto uma importante dimensão da identidade dos professores investigados: as constantes associações, feitas de maneira quase direta, entre gênero e sexualidade. Trata-se de uma prática bastante comum em nossa sociedade e que tem implicações também no processo de construção da identidade dos professores homens. Inspirado nos depoimentos dos professores entrevistados, e também na fala de uma professora da escola investigada, argumento que a existência dessas associações serve para colocar em evidência, questionando e polemizando, a sexualidade daqueles que são considerados *fora de seu lugar* ao enveredarem por uma profissão que, além de majoritariamente composta por mulheres, é também socialmente concebida como uma profissão feminina. Discuto os embates referentes à questão e apresento as experiências vividas pelos professores pesquisados frente a essa prática.

Antes mesmo de iniciar a pesquisa empírica, com base nos estudos já realizados no campo das relações de gênero, estava atento à questão. Afinal, perguntava-me: teriam os professores homens sua sexualidade evidenciada, sendo objeto de brincadeiras e comentários? Por se dedicarem ao trabalho docente com crianças, seriam esses professores considerados, nas escolas em que atuam, sujeitos *fora de seu lugar*? E os próprios professores homens, como se sentem? Ser um professor homem de crianças geraria estranhamentos e polêmicas? O motivo desses questionamentos parecia-me simples: em termos quantitativos, poucos homens trabalhavam em um ambiente

notadamente repleto de mulheres. Mais do que isso, dedicavam-se a uma ocupação que foi, aos poucos, sendo construída sob um discurso de trabalho *para e de* mulheres. O episódio que descrevo a seguir – meu primeiro contato com a escola onde trabalha o professor Élson – favorece o entendimento da questão.

São 15h10min do dia 19 de março. O sol está quente, e a tarde muito clara. Bem próximo ao portão, ouço o barulho das crianças na hora do recreio: são conversas, cantorias e algumas brigas. Toco o interfone, identifico-me e pergunto pelo professor Élson. Célia, uma professora que agora trabalha na secretaria, abre o portão, pede que eu o feche e vem me receber próximo à secretaria. Muito atenciosa, leva-me até a sala dos professores. No caminho, pergunta a outras professoras o paradeiro do Élson. Enquanto aguardo a chegada do professor, sem ter me apresentado como pesquisador, percebo o olhar curioso de algumas professoras. Uma delas, rompendo as formalidades de um primeiro encontro com um estranho, toma coragem e pergunta: “Oi! Professor, você é novo aqui?” Cumprimentei-a e expliquei sucintamente quem eu era e minha tarefa: estava fazendo uma pesquisa com professores homens e aguardava a presença do Élson. Em seguida, a professora comentou: “Primeiro você vai ter que descobrir se ele é homem”. Os risos se espalham pela sala. As mulheres ali presentes continuaram *brincando* a respeito da sexualidade do professor, assunto que pareceu então virar tema para todas as outras conversas no ambiente durante boa parte do recreio.

Nesse primeiro contato com o local de trabalho do professor Élson, que acabou faltando à escola, naquele dia, por motivo de saúde, ficou evidente a preocupação de sua colega: primeiro seria necessário *descobrir* se o professor era *realmente* homem. Tão logo fui comunicado da ausência do Élson, despedi-me de todas as professoras e saí pensando a respeito daquele comentário. Estava disposto a compreender qual seria a importância do comentário para as professoras. Desejava ainda entender o que explicaria a repercussão do comentário para as mulheres presentes e, finalmente, desejava ainda me inteirar por que importava e a quem interessava a masculinidade do professor.

Durante muito tempo, toda uma tradição histórica foi responsável pela compreensão de que a sexualidade seria um segredo *essencial* dos mistérios da vida⁴⁰, cujo domínio centrava-se nas experiências individuais de assunto privilegiado do foro doméstico.

⁴⁰ Aqui há ressonâncias da idéia de uma *essência* para a sexualidade.

Antes da Idade Moderna, a sexualidade era vivida em corpos *pavoneados*, sem medos ou vergonhas. No entanto, de maneira gradativa ela é “cuidadosamente encerrada. Muda-se para dentro de casa. A família conjugal a confisca” (Foucault, 2003a, p. 09). Surge, assim, uma forma de controle burguês sobre a sexualidade, sua repressão e seu silenciamento. Ainda assim, Foucault (2003a) demonstra como o sexo foi colocado em discurso. Contrariando a idéia de que a sexualidade sofreu amplamente de um processo repressivo, ele destaca que os discursos “específicos, diferentes tanto pela forma como pelo objeto – não cessaram de proliferar [...] discursos de infração que dominam o sexo cruamente por insulto ou zombaria aos novos pudores”. (Foucault, 2003a, p. 22). Ou seja, em relação a uma ordem moral, pudica, que acanha as pessoas, o simples fato de falar da sexualidade já representaria uma espécie de transgressão.

Nesse processo, lembra Louro (2000a), “produziu-se [e continua a se produzir] um ‘saber sobre o prazer’ e, simultaneamente, o ‘prazer de saber’ (Louro, 2000a, p. 64). Entretanto, o *prazer de saber* está intimamente ligado a uma disputa por poder. Não se trata de apenas falar *sobre* a sexualidade, mas conhecer *quem* fala sobre ela e *por quê*. Assim, embora atualmente a sexualidade seja um assunto sobre o qual muitos homens e muitas mulheres conversem mais abertamente e mais freqüentemente fora do ambiente do lar, ela produz valores atrelados a uma definição e delimitação “de padrões de normalidade, pureza ou sanidade” (Louro, 2000a, p. 64.), cujo objetivo é legitimar certas práticas e saberes em detrimento de outros.

No primeiro contato com a escola em que o professor Élson trabalha, por exemplo, percebi que a sexualidade passou a ser muito facilmente o assunto do recreio das professoras. O ambiente favorecia as trocas de comentários: como, durante o recreio, não se falava sobre as atividades de trabalho e suas responsabilidades, formava-se um espaço cuja importância estava centrada nos contatos pessoais de pequenos grupos, nas trocas de alimentos trazidos para o lanche e, sobretudo, na informalidade e no relativo descanso em busca de um ambiente mais *livre*, o que deixava as professoras mais à vontade.

Dessa forma, ao preservar os assuntos mais complexos do trabalho docente fora da sala dos/as professores/as, a fala da professora serviu para resgatar muitos outros casos, muitas outras piadas e algumas lembranças pessoais. Ali estavam sendo experimentadas

muitas outras identidades de mulheres: identidades de amigas, de filhas, de mães, de namoradas. Por outro lado, poder-se-ia dizer que as professoras haviam se transmudado de professoras em mulheres, cujos assuntos já não estavam mais diretamente relacionados à escola. Entretanto, ainda assim, ali estava preservada, resguardada, a identidade de professoras. É importante ressaltar que a fala de uma delas não causou nenhum constrangimento às colegas. Tampouco representou estranhamento o fato de mulheres serem professoras. Afinal, estava posto, e sobre isso não havia necessidade de falar, que nada mais *normal* uma mulher ser professora. Essa era a normalidade daquela escola em que o professor Élson era uma exceção à regra.

Em nossa sociedade, ainda há a produção de muitos e variados discursos sobre a sexualidade e sobre o gênero. Grande parte deles apresenta, como base, definições biológicas, notadamente definições por meio das quais se inscrevem o que é ser homem ou o que é ser mulher, e qual a sexualidade esperada de um e de outro, casos esses em que a sexualidade é concebida como um *instinto natural*, de ordem hereditária e hormonal. Contudo, como têm apontado diferentes trabalhos no campo dos estudos culturais e das relações de gênero, a sexualidade é uma invenção social que se construiu historicamente por meio de vários discursos sobre o sexo, os quais serviram para normatizar atitudes, padronizar condutas, regular desejos e instaurar e legitimar saberes cujos objetivos eram produzir *verdades* para homens e para mulheres. Grande parte das contribuições sobre a questão está presente nas obras de Foucault (2003a, 2003b, 2003c), para quem a sexualidade refere-se a uma série de crenças, comportamentos, valores e *verdades* produzidas discursivamente ao longo da história, sempre em relações de poder⁴¹.

Pensar as relações existentes entre gênero e sexualidade como algo produzido *na e pela* cultura não é apenas um desafio contemporâneo mas também uma necessidade atual. Um desafio, porque, em nossa sociedade, ainda é comum a *confusão* gerada em torno dos conceitos de gênero e sexualidade, o que lhes confere um tom de similaridade, de ligação com a opção ou a prática sexual das pessoas, conforme o fez a professora da escola investigada. Uma necessidade, porque, ao operar em favor de uma desnaturalização dessa relação, propondo uma compreensão mais crítica do problema,

⁴¹ Refiro-me à trilogia *História da sexualidade: A vontade de saber* (v. 1), *O uso dos prazeres* (v. 2) e *O cuidado de si* (v. 3).

podemos entender quais são os discursos que ajudam a produzir e a reproduzir as identidades sexuais por meio dos gêneros.

Embora as identidades de gênero e de sexualidade estejam profundamente interligadas, em uma relação de fronteiras muito tênues, elas não são a mesma coisa (Louro, 2000a). De maneira muito freqüente, as identidades de gênero e de sexo confundem-se em nossas práticas sociais, em nossa linguagem ou em nosso corpo. A fala da professora, ao pôr em dúvida a sexualidade de seu colega de trabalho, mostra essa confusão entre o gênero (do professor, um homem) e a sexualidade (*você vai ter que descobrir se ele é*), e nos serve de exemplo.

No entanto, independentemente do sexo, independentemente de sermos marcados biologicamente como homem ou mulher, manifestamos masculinidades e/ou feminilidades de maneiras diferentes. Scott (1995) ressalta que a referência ao gênero enfatiza todo um sistema de relações que podem incluir o sexo, mas que não são diretamente determinadas por ele, tampouco determinadas diretamente pela sexualidade. Já Deborah Britzman lembra que “essa confusão entre gênero e sexualidade parece ser mais notada quando, por qualquer razão, certos corpos não podem ser facilmente *lidos* e fixados como mais uma confirmação dos discursos da universalidade e da natureza” (Britzman, 1996, p. 76).

Apesar de não ser o caso do professor Élson, já que ele usa barba, fala *grosso*, seus gestos e suas roupas retratam o que a sociedade qualificaria como um *homem*, a confusão da professora está na dificuldade de se ler, no Élson, os inscritos de uma *bem comportada (e bem resolvida) masculinidade*, justamente porque ele é um professor de crianças. Cabe ressaltar que esse estranhamento parte de alguém de dentro da própria escola, o que evidencia como o discurso sobre o que se espera de um comportamento de homens circula em diferentes espaços e constitui nossas representações sobre homens e mulheres também na fase adulta (Louro, 2000a).

Além disso, é importante destacar que a instituição escolar, que acolhe o professor, funciona como uma organização muito específica: segue um conjunto padronizado de normas e modelos que historicamente e socialmente foram-se construindo em função de medidas burocráticas e institucionais adotadas em determinados momentos históricos. A

escola tem a tarefa de cumprir um conjunto de exigências em relação às expectativas da comunidade, às determinações das instâncias superiores do município em relação ao projeto político-pedagógico, às leis e normas administrativas e às tendências pedagógicas vigentes. Para dar conta de tantas exigências, a escola lança mão de mecanismos, métodos e técnicas, tais como a avaliação, o currículo, a disciplina, as práticas de ensino-aprendizagem e os saberes dentre outros. Assim, a escola constrói corpos, torna dóceis as mentes, emoldura os comportamentos, qualifica, julga e condena ações, propõe e sinaliza condutas. Conforme lembra Louro (1995, p. 103),

o gênero é mais do que uma identidade apreendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais (o que implica admitir que a justiça, a escola, a igreja, etc. são “generificadas” [e também “generificantes”], ou seja, expressam as relações sociais de gênero). Em todas essas afirmações está presente, sem dúvida, a idéia de formação, socialização ou educação dos sujeitos.

A fala da professora faz parte de um contexto social em que homens e mulheres foram (e ainda são) educados/as historicamente para terem trajetórias pessoais e profissionais diferentes e muito bem demarcadas. O magistério há muito tempo é definido como uma profissão feminina. Assim, o professor homem seria uma espécie de *peixe fora d'água*, um *bendito fruto entre as mulheres* como bem registrou o professor Luciano. Ele diz:

“eu estranhava o universo daquela escola, naquele turno. Era muito diferente para mim. Era como se eu estivesse meio fora... aquela idéia do peixinho fora d'água, entendeu? Realmente, todo mundo olha para a gente. Os alunos olham para a gente. As professoras, em certo sentido... Bom, se não achassem diferente, não ficariam comentando tanto. Até porque sempre alguma mulher comentava: ‘Bom que tem um homem’. ‘Bom que tem um homem aqui’. ‘Você é o bendito fruto’. Então, se isso existe, é porque as pessoas devem falar alguma coisa também, devem achar diferente” (Luciano).

Ao contrário do Luciano, o professor Rogério, embora resistente à idéia de sentir-se um *peixe fora d'água*, garante que os *lugares* estão disponíveis de maneira diferente em nossa sociedade, tanto para homens como para mulheres, inclusive no magistério.

“Em muitos momentos eu não me sentia um peixe fora d'água porque com o universo feminino eu estou um pouco acostumado. Eu tenho esse trânsito: vou e volto. Mas, em alguns momentos, tem aqueles problemas, sim... Porque o lugar que eu ocupava nesse universo era um lugar diferente, né?” (Rogério).

Os depoimentos de outros professores também traduzem o sentimento de estarem em um local que não lhes pertence, que socialmente não lhes é atribuído, embora nem sempre esse sentimento seja claramente compreendido. O professor Élson, por exemplo, comentou a reação das pessoas quando tomam conhecimento de sua profissão.

“Fora da escola ninguém nunca me contestou, sobre isso... Interessante a sociedade em si... Só me perguntam: ‘você é professor?’ ‘Sou!’ Geralmente perguntam: ‘de qual matéria?’ Existe essa dúvida, né? ‘Qual matéria’ por quê? Geralmente professor homem leciona de quinta a oitava, ensino médio, essa coisa toda. E daí me perguntam: ‘qual matéria?’ E eu digo: ‘não... eu trabalho com alunos de primeira a quarta série do ensino fundamental’. ‘Ah! Então você trabalha com tudo?’ ‘É!’ Pronto” (Élson).

O professor Élson começa seu raciocínio, depois de um breve silêncio reflexivo, achando *interessante* alguém ter perguntado sobre sua sexualidade pelo fato de ser professor de crianças. No entanto, sua elaboração apresenta um conflito no qual sua identidade de professor e de homem é assumida, ainda que para o próprio professor tal conflito não represente um problema novo. De fato, o professor tem razão quando relata empiricamente que o número de homens na docência, em outros níveis de ensino que não na educação infantil ou séries iniciais é muito maior. Segundo os dados do documento Estatísticas dos Professores no Brasil⁴², 7,9% de professores homens trabalham com língua portuguesa na 4ª série, ao passo que as mulheres representam 92,1% do corpo docente nessa mesma disciplina. Ainda, quanto ao ensino de língua portuguesa, 13,3% de homens trabalham com a 8ª série do ensino fundamental, contra 86,7% de mulheres. E os números ainda mudam quando considerado o corpo docente do 3º ano do ensino médio: 26,5% são homens e 73,5% são mulheres. Os dados indicam, pois, uma continuidade de crescimento do número de professores homens no ensino de língua portuguesa proporcional ao aumento do nível de ensino em que eles trabalham. Quando considerada a disciplina de matemática, o mesmo documento registra que os homens correspondem a 8,9% dos cargos na docência de 4ª série, 43,7% na 8ª série e 54,7% no 3º ano do ensino médio.

⁴² Documento disponível em < <http://www.inep.gov.br/estatisticas/professor2003/> >, último acesso em 25 nov. 2004.

Por isso, o sentido da pergunta *qual matéria?*. Ela indica onde um professor homem deveria estar. Embora o professor registre a existência daquilo que ele qualifica como sendo uma *dúvida* das pessoas em geral, ele faz questão de ressaltar a indagação: *qual matéria, por quê?* A questão levantada pelo professor possibilita pensar na hierarquia entre as próprias disciplinas e os campos de conhecimento. Como socialmente são atribuídas aos homens características de avaliação, controle, direção, objetividade, pensamento abstrato e raciocínio (Walkerdine, 1995), próprias dos imperativos econômicos do mercado, talvez as áreas ligadas à economia e à matemática tivessem maior *aceitação*, e justamente por isso seria *comum* que fossem ocupadas por homens. Walkerdine (1995, p. 450) lembra que as garotas são, desde muito cedo, levadas “a pensar a respeito de si mesmas como incapazes de pensar”. (Walkerdine, 1995, p. 208). Seria como entregar o magistério “às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros ‘pouco desenvolvidos’ pelo seu ‘desuso’” (Louro, 2004, p. 450). Já os garotos estão sempre sendo conduzidos a pensar sobre si mesmos como capacitados para a abstração, a razão e o pensamento. Isso significa que áreas ligadas às artes e às humanidades, de modo geral, seriam *menos* qualificadas para homens, por estarem socialmente associadas às mulheres, em características definidas a partir de trabalhos manuais e dos constantes debates levando-se em conta a subjetividade (Giroux, 2003, p. 93). Assim, as representações culturais de *homem* e *mulher* estão intrinsecamente ligadas ao lugar social⁴³ que ocupam, aos diversos tipos de atividades que cada um desempenha na sociedade e às relações que, a partir desse lugar, tornam possíveis *certificações* do que é ser *homem* ou ser *mulher*.

Na mesma linha de reflexão do professor Élson, Sérgio também diz perceber um certo tipo de *estranhamento* quando assume sua profissão. Uma pista em seu depoimento é contundente:

“Não sei... até hoje, quando falo que trabalho com crianças, tem gente que acha até interessante” (Élson).

⁴³ Compreendo por *lugar social* o espaço simbólico e discursivo a partir do qual socialmente são construídas as posições e as ocupações definidas para homens e mulheres na representação cultural e na materialidade da nossa sociedade. Não se trata de um lugar de *status* social, embora ele comumente seja representado segundo as posições e as ocupações de homens e mulheres na sociedade capitalista. Refiro-me não a um espaço físico, geográfico, ou a uma posição econômica, mas, sim, a um espaço cultural, necessariamente simbólico em um campo de interação social perpassado pelos preconceitos, pelas representações, pelos valores.

Essa frase precisa ser analisada com atenção. A palavra *até* funciona como um advérbio e justamente por isso muda o sentido do adjetivo *interessante*. Sem ela, tem gente que acha interessante, poderíamos ter a compreensão de que algumas pessoas, e não importam quantas, consideram *normal* um professor homem trabalhar com crianças. Contudo, no sentido colocado pelo professor, a idéia é oposta: ela apresenta o sentido de que *inclusive*, ao contrário do que se possa pensar, existem pessoas que acham *interessante* um homem ser professor de crianças...

Assim como os professores Luciano, Rogério, Élson e Sérgio, outros professores apresentaram depoimentos em que o trabalho docente com crianças foi um problema que, ao menos no início da carreira, tiveram que enfrentar. Em muitos casos, a primeira experiência de professores, nas escolas, é marcada pelo *estranhamento* da presença de homens em um ambiente concebido como feminino; como lembram, respectivamente, os professores Marx e Zoroastro:

“Inicialmente trabalhei com a dificuldade de ter que provar que daria conta do trabalho como professor de séries iniciais” (Marx).

“A diretora não estranhou o fato de eu ser homem. Mas há um estranhamento. Há um certo receio do que vai dar isso. Você nota no clima. Mas não é nada direto. Ninguém declara isso para você. Eu já notei... Algumas professoras viraram para mim e perguntaram: ‘Não está dando conta, não?’ Elas repetem essa pergunta: ‘Não está dando conta, não? Não está dando conta, não?’ Entendeu? Há uma certa expectativa de que você não dê conta. De que vai dar errado” (Zoroastro).

Em ambos os casos, há a necessidade de *provar* que um homem pode *dar conta* do trabalho com crianças. O professor Zoroastro percebe a expectativa – não direta mas velada – por parte das professoras de que algo *vai dar errado*. A pergunta *Você não está dando conta, não?* é insistentemente formulada. Há um receio, um clima de fracasso no ar. Para o professor, a pergunta insistente é quase uma aposta das professoras de que seu trabalho não vai dar certo, de que o professor não tem condições de *dar conta* do trabalho com crianças.

Os depoimentos de Marx e Zoroastro exemplificam o olhar das mulheres sobre a presença dos homens no magistério com crianças. Os professores são constantemente postos à prova e, para as professoras, não seria novidade se os professores homens não tivessem sucesso em suas atividades.

Também o professor Jainimar destacou que, inicialmente, as mulheres duvidam que um homem possa dar conta daquele tipo de atividade:

“No dia em que eu cheguei a esta escola, várias pessoas me procuraram. Várias colegas me procuraram. Elas diziam: ‘Olha, a gente está a disposição para o que você precisar’. Talvez, embutido aí um certo preconceito, né? ‘O homem não dá conta’ [Risos]. Quem sabe? ‘A gente está aí para o que você precisar, para qualquer problema’. Assim é receber bem alguém: ‘Ele é homem e está chegando na escola, talvez ele encontre muita dificuldade’. Então me recebiam de braços abertos” (Jainimar).

O sentimento das professoras em todos os casos é o mesmo: *estranhamento*! Em outras palavras, a idéia posta é de que os homens seriam inaptos para a atividade. Atividade que elas, as professoras mulheres, desenvolveriam com mais facilidade. Afinal, se a hipótese é de que os professores homens não dão conta do trabalho, elas dão. Jainimar consegue identificar nas falas de suas colegas de trabalho um certo tipo de *preconceito*. Mesmo antes de conhecê-lo, as professoras manifestam a concepção prévia de que um homem teria dificuldades no trabalho com crianças. No entanto, ao final de sua fala, Jainimar relata que fora recebido *de braços abertos*, expressão que serve para representar as mulheres como amigas, colegas receptivas, mas também como pessoas experientes que desejam continuar absolutas em sua profissão. Afinal, só podem oferecer ajuda aquelas que dominam de *sobra* suas atividades, de forma a não comprometerem seu próprio trabalho auxiliando o professor.

Isso significa que o trabalho docente, sobretudo aquele com crianças, tem sido associado às mulheres por sua afetividade, seu cuidado e paciência; além de ainda representar uma atividade cuja extensão beira o domínio doméstico, para o qual as mulheres foram criadas para ocupar e exercer. Cerisara (2002, p. 38) afirma que muitas

características do trabalho doméstico têm sido encontradas no trabalho escolar desenvolvido pelas professoras, principalmente as de 1ª a 4ª série do

ensino fundamental, uma vez que o estilo de trabalho nas escolas é baseado no imprevisto, no exercício simultâneo de tarefas diferentes e na troca de função.

Diante desse quadro, talvez seja de se supor que, segundo a sociedade, as mulheres tenham um saber *natural* para ensinar as crianças. Um conjunto de repertórios é acionado para dar forma à concepção de que quaisquer trabalhos que envolvam cuidados, saberes, sentimentos e valores associados às crianças pertençam ao domínio do universo feminino, de trabalhos de mulheres e não de homens. Kartchevsky-Bulport et alii (1986, p. 18) considera que a muitas formas de trabalho, em nossa sociedade, tais como os executados “na puericultura, na lavanderia, na cozinha industrial, correspondem baixos salários não tanto porque são efetuados por mulheres – e ponto final – mas porque são uma extensão das atividades naturais, gratuitas, efetuadas pelas mulheres”.

Segundo Cortez (1999, p. 23), o trabalho com crianças tem sido considerado como um trabalho feminino, uma função específica e própria das mulheres. Ela diz que,

determinadas características [são atribuídas] ao gênero feminino, traduzidas em uma maior passividade, emotividade, deferência e expressividade, que poderão construir condições fisiológicas e psicológicas apropriadas a determinadas ocupações. Neste sentido, interessa realçar sobretudo as profissões ligadas ao ensino que, a par do comércio e dos serviços, é um dos setores com mais elevada taxa de feminização.

Embora exista uma crescente participação das mulheres no mercado do trabalho, notadamente também em ocupações consideradas *masculinas*, a maioria das jovens escolhe ainda profissões consideradas *femininas*, nas quais se inclui a docência. Assim, uma primeira abordagem far-nos-ia pensar a escola (e as práticas docentes que ocorrem em seu interior) como uma instituição de gênero feminino porque é um lugar em que atuam principalmente mulheres, que organizam e ocupam os espaços dessa instituição, marcada por atividades que envolvem o cuidado, a vigilância, e todas as tarefas que tradicionalmente são propostas como femininas. Talvez por isso um homem que exerça essas atividades seja interrogado sobre sua sexualidade.

Por essas concepções, as mulheres são associadas a atividades como alimentação, cuidado, educação, maternagem, preservação, ao passo que aos homens são atribuídas atividades ligadas ao controle e ao poder, fazendo deles aventureiros, desbravadores,

provedores. Surgem, a partir dessas concepções sociais, os estereótipos de homens e de mulheres: estas, afetivas, dependentes, dóceis e fracas e, aqueles, agressivos, autoritários, fortes e racionais.

Elizabeth Souza-Lobo, citada por Saboya (2004, p. 59)⁴⁴, apontou que, quando uma mesma tarefa é realizada tanto por homens como por mulheres, quase sempre ela é considerada menos qualificada, situação que só pode ser explicada pela representação social do feminino e pelas relações sociais de gênero como um todo, não pelas características da tarefa. Para a autora,

o que parece ocorrer é que, uma vez feminilizada, a tarefa passa a ser considerada 'menos complexa' [...]. O sexo daqueles(as) que realizam as tarefas, mais do que o conteúdo da tarefa, concorre para identificar tarefas qualificadas e não qualificadas.

A percepção de que as diferentes tarefas apresentam qualidades socialmente esperadas para cada tipo de trabalhador ou trabalhadora que as desempenha é uma construção histórica e social que varia de acordo com cada época e cultura. Assim, um conjunto de habilidades e saberes é esperado para a profissão docente, notadamente compreendida como uma profissão feminina. Isso significa que a sexualidade dos professores entra em evidência, dada sua presença em uma carreira *feminina*.

Dois outros depoimentos, dos professores Jainimar e Zoroastro, respectivamente, indicam que a sociedade, assim como fez a professora no meu primeiro contato com a escola pesquisada, associa gênero e sexualidade quando um homem exerce uma profissão considerada feminina.

“Eu acho que o preconceito, varia... Por parte dos homens eu acho que existe um pouco disso, sim. Na fala, sempre deixavam alguma coisa a desejar, achando meio esquisito. Mas também nunca me ative a isso, a esses detalhes, no sentido de estar preocupado. Mas em algumas falas de homens eu já percebi isso, de uma forma sutil, uma forma muito indireta, mas já aconteceu aquele riso meio crítico por eu estar em sala de aula com crianças. Ou numa roda maior onde o índice de homens prevalecesse, surgia aquele comentário: ‘Ah, você é professor?’ Assim, você percebe na fala. Ninguém nunca chegou perto de

⁴⁴ SOUZA-LOBO, Elizabeth. *A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência*. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura/Brasiliense, 1991.

mim e falou de uma forma aberta: ‘Você é homossexual? Você é isso? Você é aquilo?’ Mas deixavam no ar. Nunca de uma forma objetiva, direta” (Jainimar).

“Há uma desconfiança de que pode haver algo diferente na sua opção sexual, diferente da opção formal, entendeu? Um fato que me eximiu de mergulhar nessa questão foi o fato de já estar casado, com filho. É o certificado da sociedade, mas não é totalmente. E houve algumas brincadeiras, algumas indagações que você sabe que não são nada sério, ninguém está te acusando de nada, mas paira o estereótipo. Principalmente pelo fato de eu ser cabeludo e tudo mais” (Zoroastro).

O primeiro depoimento relata que o estranhamento causado pela presença de homens no magistério com crianças não é percebido somente pelas professoras na chegada dos professores homens nas escolas. Há também um certo desconforto de outros homens. Jainimar relata perceber que, de uma forma sutil, indireta e velada, outros homens não reconhecem a docência como uma profissão masculina, o que gera o *riso meio crítico* dos seus colegas. Já Zoroastro, relata que a instituição *casamento* funcionaria como uma espécie de *certificado* de sua masculinidade, embora não totalmente, como ele próprio considera, uma vez que tal *certificado* não o colocaria *acima de qualquer suspeita*. Em ambos os casos a *desconfiança* quanto à sexualidade dos professores é mantida quase em segredo uma vez que não há uma formalização da questão por parte da sociedade. Entretanto, mesmo não sendo *acusados* de nada, a *desconfiança apenas paira no ar*.

Os depoimentos dos professores representam, segundo Mary Castro (2000a), a constatação do sentimento próprio das identidades de *minorias* deslocadas, em um lugar que socialmente não lhes pertence, tal como o dos homens em um *trabalho de mulheres*. Essas identidades constroem-se sempre *in between*⁴⁵ isto é, no meio, no intercurso. Afinal, são identidades que “estão fora do lugar, que não se identificam, ou são identificadas como destoantes” (Castro, 2000a, p. 18). Nesse sentido, são identidades em trânsito, que, em movimento, negociam com várias identidades, sem necessariamente reproduzir referências entre tais combinações.

⁴⁵ Mary Castro (2000a) registra que a expressão *in between* foi cunhada pela poetisa porto-riquenha, que vive nos Estados Unidos, Sandra Cisneros, para fazer referência às identidades das chamadas *minorias étnicas*. Aqui, optei por manter a expressão sem sua tradução para a língua portuguesa, para não perder seu sentido mais amplo, embora, de maneira mais restrita, pudesse ela ser entendida por identidades daquelas minorias que *vivem no meio*, no *intercurso*, no sentido de identidades *em trânsito* ou *em movimento*.

Observa-se, no entanto, que as identidades são instáveis, híbridas, fragmentadas, inconstantes, fracionadas, mestiças e, por isso, são transformadas constantemente. Nenhum tipo de identidade pode ser construída sem negociações, materiais e simbólicas, nas relações sociais de poder. Enfim, o entendimento de que o incerto, o movimento e o transitório são elementos importantes para a compreensão de toda identidade, em se tratando de gênero e da sexualidade, é um construto volátil, uma relação social contraditória e não finalizada (Louro, 2004, p. 478).

As questões relativas ao gênero e à sexualidade dos professores homens tomam forma no *estranhamento* da presença deles em uma profissão feminina. As constantes associações entre gênero e sexualidade sugerem que os homens estariam *fora do lugar* destinado a eles; outras carreiras *masculinas*. Isso deve-se, em grande parte, às tentativas de se fixar a identidade de maneira a favorecer a leitura inequívoca da heterossexualidade dos professores. No entanto, o atual grande desafio talvez seja admitir que as posições de homens e as posições de mulheres em nossa sociedade estão em constante movimento. Talvez em um movimento maior e mais rápido do que a normatização das condutas espera.

6 “VESTIDOS DE CULTURA”: O CORPO E A IDENTIDADE MASCULINA DE PROFESSORES EM PROCESSO DE ACOMODAÇÃO/RESISTÊNCIA

Eis-me de volta ao corpo. Voltar ao meu corpo. Quando me surpreendo ao fundo do espelho assusto-me. Mal posso acreditar que tenho limites, que sou recortada e definida. Sinto-me espalhada no ar, pensando dentro das criaturas, vivendo nas coisas além de mim mesma. Quando me surpreendo ao espelho não me assusto porque me ache feia ou bonita. É que me descubro de outra qualidade.

(Clarisse Lispector. *Perto do coração selvagem*)

O corpo é, por um lado, um lugar no qual se inscrevem relações de controle e regulação social e, por outro, espaço de contestação e resistência frente ao já estabelecido. O que comemos e bebemos, como nos vestimos, porque e quando nos enfeitamos, os cuidados diários que dedicamos ao corpo; dos gestos às formas mais rotineiras e aparentemente *banais* de nossa higiene; do que gostamos de usar e do que gostamos que usemos; como andamos ou nos assentamos; as normas, as práticas sociais e as formas de rotinas mais *comuns* são, na realidade, atividades nas quais estão escritos os textos culturais que *vestimos*. Mais do que um texto no qual se pode ler uma *metáfora* da sociedade de uma época, da qual estamos *vestidos de cultura*, o corpo é uma indumentária discursiva e simbólica em que as relações de poder estão presentes. Nesse sentido, ele funciona como um “processador comunicacional ambulante” (Sant’Anna, 2000, p. 56) na sociedade, o que significa que ele *fala* a respeito dos sujeitos (Louro, 2000a). Vestido de cultura, o corpo sofre a influência dos sentidos que a ele são atribuídos, ao mesmo tempo em que produz seus próprios significados. Sobre ele, voltam-se os olhares do disciplinamento, da normatização das condutas, da educação e controle dos gestos em relações de poder que visam a governá-lo, regulá-lo e, acima de tudo, torná-lo autogovernável.

Este capítulo tem por objetivo discutir os significados do corpo no processo de construção da identidade masculina dos professores pesquisados. Analiso as relações

que estabelecem com o seu corpo em um ambiente repleto de mulheres. Argumento que, *vestidos de cultura* e em um conflitante e permanente processo de acomodação e resistência (Anyon, 1990), os professores homens significam e (re-)significam seu corpo frente às referências da norma social para corpos masculinos.

Durante muito tempo, o corpo foi considerado um grande inimigo da razão. Postulava-se uma distinção dualista que separava corpo e mente, com conseqüente valorização dessa última (Fraga, 2000b; Hidalgo, 1996; Jaggar e Bordo, 1997; Louro, 2000a; Poter, 1992 e Santos, 1999). Além dessa compreensão, o corpo também foi definido como um dado apenas natural que, biologicamente produzido, seria material de imanência dos seres humanos (Goellner, 2003 e Louro, 2001). Contudo, a compreensão do corpo mudou e, atualmente, noções do corpo como um produto histórico, como lugar da prática social, um *texto* ou uma *vestimenta* cultural, tornaram-se mais recorrentes (Jaggar e Bordo, 1997; Louro, 2001; Louro et alii, 2003 e Weeks, 2001). O corpo passou a ser compreendido como uma construção cultural, discursiva e simbólica, imerso em relações de poder cujas variadas formas e significados, desordenados e mutantes, refletem o conflito e a mudança no qual as relações de gênero têm sido construídas. Como sugere Alex Fraga (2000b, p. 98):

o corpo é o resultado provisório de diversas pedagogias que conformam em determinadas épocas. É marcado e distinto muito mais pela cultura do que por uma presumível essência natural. Adquire diferentes sentidos no momento em que é investido por um poder regulador que o ajusta em seus menores detalhes, impondo limitações, autorizações e obrigações para além de sua condição fisiológica. Um poder que não emana de nenhuma instituição ou indivíduo e muito menos se estabelece pelo uso da força, mas sim pela sutileza de sua presença nas práticas corporais da vida cotidiana.

Nessa perspectiva, mais do que uma produção da natureza, o corpo é o resultado de diversas *aprendizagens* sociais: ele é significado pela sociedade, mediado pela cultura. Marcado por um processo de construção e reconstrução de inúmeras *aprendizagens*, o corpo é o local por meio do qual falam as identidades, seja pelo conteúdo e forma dos discursos transmitidos, seja por suas ocultações (Giroux, 2001). Construções simbólicas, as marcas presentes no corpo variam no interior da própria sociedade de tempo em tempo e dependendo do espaço em que os sujeitos vivem.

As relações de gênero constituem uma dimensão importante no processo de construção dessas *aprendizagens* sobre o corpo. Construída socialmente, essa dimensão do corpo produz diferentes significados, coletivos e individuais, políticos, sociais e estéticos com implicações no processo de construção da identidade. Isso equivale dizer que as identidades femininas e masculinas são corporificadas, segundo uma convenção social daquilo que se espera de um corpo próprio de homens e um corpo próprio de mulheres. Assim, devemos ver a diferença de gênero também como função de nosso saber⁴⁶ sobre o corpo. Afinal, o disciplinamento dos corpos sempre foi uma importante estratégia para o controle e o governo dos indivíduos (Foucault, 2004b). Nesse sentido, é fácil perceber o quanto os processos de escolarização, por exemplo, sempre estiveram – e ainda estão – preocupados em corrigir, educar, governar, modelar e vigiar os corpos de homens e de mulheres, de meninos e meninas, de jovens e adultos. Mais do que isso, o processo de escolarização visa ainda à produção de indivíduos autogovernáveis.

Neste estudo, importa compreender como a identidade masculina se afirma, se contradiz ou se nega no próprio corpo, produzindo um conjunto de diferentes marcas que se articulam em torno de um contínuo processo de acomodação/resistência em relação à norma social. Adotando a perspectiva de que *o corpo fala* muito sobre os sujeitos e de que ele está envolvido na construção dos sujeitos e na produção de suas identidades, é importante discutir o que diz o corpo dos professores homens sobre quem são ou quem querem ser. Mesmo sabendo que o corpo dos professores apresenta inúmeras *marcas identitárias*, é preciso compreendê-las, como um processo de articulação e rearticulação, muitas vezes, contraditórias e conflitantes em relação à norma social, o que produz diferentes significados para o corpo e para a masculinidade desses homens. A seguir, analiso o processo de acomodação – “aceitação de atitudes e comportamentos apropriados aos papéis sexuais” (Anyon, 1990, p. 14) – e de resistência – “um modo de re-existir; de existir de uma forma diferente do que está normalizado” (Paraíso, 1996, p. 155) – da identidade masculina dos professores em relação à construção de *papéis* socialmente definidos pela norma para corpos masculinos.

⁴⁶ O saber para Foucault (2004a) é uma forma de compreensão produzida pelas culturas. O saber não é absoluto e verdadeiro nem faz parte de uma *essência*. Ele é construído, relativo, contingente, parcial e mutável.

6.1 Tentativa de se *fixar* a identidade masculina: construindo-se como cavalheiros

14 de junho, 15h30min. Durante os últimos horários, o professor Élson e mais uma professora ficaram no pátio da escola ensaiando as crianças para a dança da festa junina. No chão, bem no cantinho, um emaranhado de fios e uma extensão ligam uma caixa amplificadora a um aparelho de som comum e a um microfone, material utilizado pela professora para as orientações do ensaio. Ela diz: ‘Vamos começar: a partir de agora não vamos falar mais *menino* nem *menina*. Meninos serão *cavalheiros* e meninas *damas*’. Aos pares, casal atrás de casal, cavalheiros dão o braço para as damas. A música começa e com ela inúmeros ‘Anarriês’, ‘Balancês’. Élson dança com uma *dama*, mesma tarefa que acabou sendo designada a mim... Após o atraso de alguns minutos, o segundo ensaio chega ao fim e, com ele, o término do horário escolar. A professora pede ao Élson que guarde todo o equipamento de som...

Embora o campo dos estudos culturais registre que as identidades são fluidas, móveis e transitantes, prevalecem em nossa sociedade inúmeras tentativas de fixá-las em *evidências* mais precisas e condizentes com um padrão social definido como norma. O episódio acima é um retrato disso. Com base na teorização cultural contemporânea, podemos analisá-lo de inúmeras formas. É possível compreendê-lo com base no campo do currículo e dizer que temos aqui uma manifestação *caricatural* ou *exótica* de uma cultura que se faz presente na maneira como a festa junina é representada. Jurjo Santomé (2003) chama essa prática de *currículo turístico*⁴⁷. Contudo é possível discutir também a construção de uma norma heterossexual, quando *cavalheiros* se oferecem para dançar com suas *damas*. Segundo Silva (2003a, p. 97),

a questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser preocupação pedagógica e curricular.

⁴⁷ Santomé (2003) refere-se ao currículo turístico como “unidades didáticas isoladas nas quais, esporadicamente, se pretende estudar a diversidade cultural”. (Santomé, 2003, p. 173). Assim, no estudo da diferença, culturas oprimidas e silenciadas passam a ser contempladas no currículo como estranhas, exóticas e distantes da cultura *legítima* expressa naquele currículo.

Há ainda outra questão: na escola em que o professor Élfon trabalha, várias vezes ele fora *convocado* para *ajudar* as professoras em tarefas como carregar objetos pesados, pegar objetos colocados em lugares altos, guardar materiais etc. Assim como ele, outros professores entrevistados disseram, espontaneamente, que desempenhavam funções em suas escolas muito parecidas com as que pude observar durante os períodos em que estive na escola analisada: os professores também carregavam pesos, pegavam objetos em locais mais elevados e, além disso, separavam brigas entre alunos/as.

O comportamento dos professores homens em situações parecidas com a descrita no episódio do ensaio evidencia como eles continuam engajados em uma posição socialmente comprometida com a manutenção de um *corpo masculino* nas escolas, embora esse processo seja também palco de contradições e resistências. Em outras palavras, sem desconsiderar a existência da resistência, há um evidente processo de acomodação em relação à norma social vigente na construção da identidade masculina dos professores pesquisados. Os professores homens, ao não problematizarem a condição de seu corpo, contribuem para fixar um determinado tipo de identidade masculina que se constrói sob o discurso do *cavalheirismo* dos homens (sujeitos educados e gentis) que é sinalizada nas atitudes e gestos dos corpos masculinos.

Para Robert Connell (1995), estudioso da masculinidade, a expressão *homens* faz referência a “pessoas adultas com corpos masculinos” (Connell, 1995, p. 188), o que equivale dizer que a masculinidade é corporificada. Sem deixar de ser social, ela também é vivida no corpo. Assim, o corpo dos professores, pelo simples fato de se tratar de homens, seria mais *forte* ou *resistente* que o corpo das professoras. Se entendermos que aquilo que define um corpo masculino não são apenas as semelhanças biológicas dos homens, de modo geral, mas muito mais o significado cultural construído e atribuído a ele, podemos rejeitar explicitamente, como lembra Scott (1995), a noção de que “as explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos [...] de que os homens têm uma força muscular superior” (Scott, 1995, p.75). Em vez disso, é importante compreender que o corpo masculino é uma construção cultural, uma criação inteiramente social voltada para a consolidação de certas atitudes, certos gestos e *papéis* considerados mais adequados aos homens.

A atribuição de tarefas aos professores homens conta, assim, com as características socialmente definidas e esperadas para o sujeito masculino. Isso é naturalizado de tal forma que, muitas vezes, sequer provoca questionamentos. Os depoimentos de outros dois professores, Cláudio e Luciano, são exemplares. Eles dizem, respectivamente:

“na escola, existem coisas que mulher não faz, né? Elas não gostam de carregar peso, não gostam de pegar coisas no alto... Quando acontece uma briga elas até pedem para separar” (Cláudio).

“Eu fui começar a perceber isso depois... As professoras pedem para carregar algumas coisas pesadas [Risos]. Mesmo com todos esses músculos aqui [o professor não é musculoso], elas me chamavam. Não era nada assim, intelectual...” (Luciano).

Para o professor Cláudio, existem *coisas* na escola que as mulheres não fazem. Ele entende que as professoras não *gostam* de carregar peso ou pegar alguma coisa em lugares mais elevados e, justamente por isso, demandam dos homens tais ações. Já Luciano é incisivo ao relatar que, para algumas atividades, as mulheres *dependem* mesmo dos homens. Os depoimentos dos professores mostram que, se por um lado o corpo e suas marcas são importantes para a construção da identidade dos professores homens, por outro, também a cultura é fundamental para esse processo, porque ela sugere que os homens sejam mais *fortes*. É a cultura que “molda a identidade ao dar sentido à experiência” (Woodward, 2003, p. 18) humana no/do vivido.

Em ambos os casos, muito mais do que uma *denúncia* de exploração da *força masculina* está presente uma concepção, ainda cristalizada em nossa sociedade, da mulher como *sexo frágil* ou *segundo sexo*, em oposição ao homem como *sexo forte* e *provedor*. Na verdade, o homem é exposto, durante toda a sua vida, a um determinado tipo de identidade de masculinidade que se corporifica e que nem sempre é questionada e problematizada. A maior parte dos homens “internaliza essa norma social e adota maneiras e interesses masculinos” (Connell, 1995, p. 190), cujas características prescritas por um *papel* social estão inscritas em seus corpos, tais como a força, a musculatura evidente, o uso de cabelo sempre curto, dentre outras características, que estariam associadas à sua capacidade de “ser viril e conquistador, ter sucesso, poder e prestígio social” (Nolasco, 1997, p. 17). Embora a masculinidade seja corporificada

“como certas tensões musculares, posturas, habilidades físicas, formas de nos movimentar” (Connell, 1995, p.189), é interessante notar que não importa o fato de o Luciano não possuir tantos músculos, ele sempre é chamado a *ajudar*.

Se, por um lado, a presença de um professor homem na escola pode trazer um certo misto de constrangimento e susto, por outro, os esforços de aceitação dessa presença nesse território passam pelas tentativas de possibilitar uma demarcação de funcionalidade desses homens. Em nossa sociedade, construiu-se a idéia de que trabalhos ligados à força física deveriam ser desempenhados por homens. Eles possuiriam um corpo melhor adaptado às funções de carregar pesos, por exemplo. Trata-se de uma *demarcação de funcionalidade*, ou seja, uma expectativa social relacionada ao uso e às ocupações de corpos de homens e de mulheres. Os depoimentos de Cláudio e Luciano mostram como atividades, comportamentos e lugares são demarcados para os professores homens segundo a *função* de sua masculinidade. A demarcação de funcionalidade é um complexo e eficiente mecanismo de *acomodação*, por meio do qual, os homens assumem a masculinidade proposta pela norma social.

Nesse sentido, atividades compartilhadas pelos diferentes gêneros não significam nada por si sós. Elas constituem princípio culturalmente construído e socialmente estabelecido para o corpo de homens e para o corpo de mulheres. Assim, demarcações de funcionalidades são produzidas pela percepção das diferenças sexuais corporificadas cujo objetivo é a manutenção da idéia de que determinadas atividades são mais apropriadas ou menos apropriadas a um determinado gênero, de acordo com aquilo que se espera para corpos masculinos e femininos.

Connell (1995) lembra que a masculinidade é uma configuração prática⁴⁸ da cultura. Ela se estabelece na demarcação de funcionalidade em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero proposta pela norma social. Papéis atribuídos aos homens e para eles construídos, para o que se espera de seus corpos, são então

⁴⁸ Entendo por configurações práticas aquilo que as pessoas fazem, suas atitudes e comportamentos cotidianos e, não, apenas o que pensam ou imaginam sobre si mesmas. As configurações práticas presumem uma ação de significado discursivo e simbólico mediada pela cultura. Em geral, as configurações práticas são ações propositadas, submersas em relações de poder, que têm por objetivo a manutenção política da supremacia social e material de um grupo sobre outro. No caso específico deste estudo, dos professores homens sobre as mulheres, sempre que a condição lhes pareça favorável para esse tipo de ação.

extremamente importantes para o processo de construção da identidade desses sujeitos. Os depoimentos de Cláudio e Luciano indicam como tais papéis podem ser, muitas vezes, assumidos sem maiores questionamentos, configurando uma *acomodação* da identidade masculina. Os gestos, as falas, as *ajudas* dos homens são características culturais corporificadas e assimiladas pelos professores pesquisados.

Certamente, alguns homens podem até desejar alterar a norma social vigente, problematizá-la ou criticá-la, mas sobre eles pesa uma dúvida a respeito da reputação do macho. Isso explica, em parte, por que os pedidos de ajuda femininos não causam, nos homens entrevistados, nenhum tipo de estranhamento ou questionamento. Pode-se considerar que existe uma acomodação diante do masculino socialmente cristalizado. O depoimento do professor Élson revela como, muitas vezes, essa norma é assimilada de tal forma que os próprios homens sentem-se responsáveis pela sua manutenção. Segundo ele,

“as mulheres costumam dizer que homem foi feito para carregar peso. Às vezes, isso acontece na escola: uma professora que não pode pegar um objeto ou equipamento pede ajuda para mim. Pede para os outros auxiliares [homens] também. Eu faço sem nenhum problema! Às vezes até a gente brinca: ‘Ah! Carregar peso é com a gente mesmo...’ É uma relação de ajuda mútua. Um dia eu posso ajudá-las, como elas também podem me ajudar em outros aspectos, de outras formas, de outras maneiras. Não que seja uma coisa latente, como ‘só porque é homem tem que fazer.’ Pelo menos onde eu trabalho não tem muito disso. Às vezes, ocorre até em tom de brincadeira... Se bem que eu acho que na questão masculina, pode ser na área do professor ou não, em qualquer outra área, geralmente um trabalho que exige mais força física ou uma coisa que tenha que fazer mais força, geralmente os homens, até por cavalheirismo, acabam fazendo também, né?” (Élson).

No depoimento, atribui-se às mulheres a noção de que o *homem foi feito para carregar peso*. Entretanto, depois de começar a desenvolver toda uma linha de raciocínio em que as mulheres são apresentadas diretamente como as *responsáveis* pela demarcação de funcionalidade traduzida pelos pedidos de *ajuda* das professoras, Élson demonstra que ele próprio assume esse local de responsabilidade na escola: *Carregar peso é com a gente mesmo*. Essa seria a expressão daquilo que chamo de *identidade de cavalheiros*: a

subjetivação⁴⁹ do *cavalheirismo* que pressupõe a ajuda masculina em certas atividades que poderiam ser plenamente desempenhadas pelas mulheres. Dessa forma, “os sujeitos são sujeitados ao discurso e devem, eles próprios, assumi-lo como indivíduos que se posicionam a si próprios” (Woodward, 2003, p. 55). Os *sujeitos cavalheiros* são aqueles professores que se mostram sempre preparados para auxiliar as mulheres nas escolas. Eles constroem e valorizam uma identidade masculina que os destaca por serem ativos, educados, gentis e solícitos. Às mulheres resta a possibilidade de ajudar *de outras formas, de outras maneiras* que não carregando objetos pesados – tarefa para *homens cavalheiros*.

O professor Élson ainda afirma que existem certas “áreas” ou outros tipos de “trabalho” que, por dependerem de uma força física maior, exigiriam a presença de homens. A respeito disso, não posso deixar de mencionar o que registrou Sérgio, outro professor entrevistado. Ele lembra que, na escola em que trabalha, algumas tarefas são exclusivamente destinadas aos homens. Segundo o professor, tanto o serviço quanto a limpeza *mais pesados* são desenvolvidos por homens. A eles cabem as atividades socialmente entendidas de *difícil execução*, aquelas que exigem maior força física. No entanto, ao continuar sua fala, o professor demonstra que a mesma demarcação de funcionalidade feita para os homens da escola, segundo os *papéis* sociais, também vale para regular funções femininas. Sérgio deixa claro que há um outro lugar que não o de professoras, para as demais mulheres da escola: a cantina.

“Com relação ao pessoal da faxina, hoje tem uma parte que é de homens, a parte que faz o serviço mais pesado. A prefeitura começou a contratar empresas terceirizadas e há homens que vão para a escola fazer a limpeza mais pesada. A escola é grande, e eles fazem outros serviços que também são mais pesados. Como, por exemplo, o serviço de manutenção da escola. De eletricidade, até serviços pequenos de manutenção, faxineiros, o pessoal da portaria: todos homens. E a gente depende deles para a escola se manter bonita, se manter limpa, né? Eu acho que a gente depende das mulheres. As cantineiras são mulheres, né? E até hoje sempre se contrata cantineira. Nunca se contratam homens. E por quê? Eu não posso falar onde é que está o problema... Mas eu acho que a mulher acaba, historicamente, assumindo essas funções” (Sérgio).

⁴⁹ O conceito de subjetivação é utilizado pelos/as autores/as do campo dos estudos culturais com base em Michel Foucault para se referir aos processos por meio dos quais nos tornamos sujeitos de determinado tipo (Paraíso, 2002). Neste caso específico, *sujeitos cavalheiros*.

Vale perguntar: afinal, o que se entende por *trabalho pesado*? A partir do depoimento podemos inferir que o lugar das cantineiras é mais *cômodo* e mais *leve*. Entretanto, o depoimento do professor não revela que a escola seja um lugar mais bonito e limpo pela participação das mulheres, tal como fez quando se referiu aos homens, mas apenas que há uma *dependência* do trabalho das mulheres na cozinha da escola.

O depoimento do professor sobre o trabalho de homens e o trabalho de mulheres na mesma escola serve como importante exemplo da demarcação de funcionalidade. Por meio dele, podemos perceber como a cultura, historicamente construída, determina que algumas atividades sociais devem ser desempenhadas por homens e, outras, por mulheres. Mas, ainda assim, mesmo identificando a questão, o professor não a problematiza. Na fala do professor, importante questão a ser levantada refere-se ao fato de que o trabalho das cantineiras se apresente como mais *leve* porque se assemelhe ao fazer doméstico. Cozinhar, preparar a refeição, servir a comida e lavar as vasilhas talvez pareçam tarefas do cotidiano doméstico que “estão muito mais próximas das atividades desenvolvidas por mulheres em práticas domésticas não profissionais” (Cerisara, 2002, p. 63) do que por homens.

Contudo, o próprio professor relata que a escola em que trabalha é muito grande, com cerca de 110 pessoas, entre professores/as e funcionários/as. Um número expressivo sobre o qual se deve refletir: será que o serviço na cozinha, para tantas pessoas, pode ser considerado um trabalho realmente mais leve? E ainda que o argumento fosse que o trabalho dos homens é de fundamental importância para a conservação e beleza da escola, obviamente, é de se supor que também as mulheres participem e contribuam para sua limpeza e manutenção, inclusive porque, quantitativamente, elas são a maioria das 110 pessoas que lá trabalham.

Cabe comentar também que a construção do cavalheirismo masculino é uma estratégia de investimento de afirmação cultural da norma dominante no próprio corpo. Ela responde aos anseios mais imediatos do grupo de professores pesquisados, cumprindo com a demarcação de funcionalidade esperada e proposta para corpos masculinos. Entretanto, se até agora mostrei como a *identidade de cavalheiros* é uma construção dos professores homens cujo objetivo é a tentativa de fixar uma determinada identidade

masculina, agora mostro como o próprio processo de construção dessa identidade é conflituoso. Nele existem também tentativas de resistência e, não apenas, de acomodação frente à norma social.

6.2. Embate, protesto, resistência ou confluência? O corpo dos homens em um ambiente feminino

Pensar a construção do corpo dos professores como campo de embate e de protesto em relação à cultura de nossa sociedade, em torno da qual muitas relações de poder aparecem, é muito mais do que uma opção metodológica: é uma necessidade. Ao analisar como o corpo dos professores é por eles (re-)significado, não sendo apenas a expressão de uma reprodução social, considero que as contradições e tensões geradas em atividades e situações de trabalho fazem parte de uma constante luta por espaço e representação. Nessa luta cotidiana em que os homens estão *fora de seu lugar*, as representações sociais constroem não só o lugar do corpo masculino mas também dos homens no próprio contexto escolar. Assim, pergunto: quais são as re-significações que os professores homens dão ao seu corpo? Em que medida atribuem a ele sentido de protesto ou resistência? Estariam os professores homens, de fato, resistindo à norma social, ou suas ações podem também ser ainda entendidas como uma acomodação a essa mesma norma?

Mesmo que o corpo possa ser considerado um espaço privilegiado de resistência frente aos comportamentos sociais derivados das representações de dominação e virilidade, representações de um padrão hegemônico de masculinidade a ser seguido, algumas observações e anotações no campo, além das entrevistas, evidenciaram que a confluência em direção à norma social ainda é grande. Isso significa que, embora os professores sejam capazes de formular novas construções corpóreas, muitas vezes, elementos da tradicional ordem moral da sociedade continuam, de algum modo, presentes.

Contudo, apesar da demarcação de funcionalidade para os corpos dos professores homens, é bastante rara a aceitação completa de atitudes, comportamentos e gestos da norma social inscrita no corpo dos professores. Ao contrário, argumento que existe um movimento de *rebeldia*, desses mesmos professores, que não pode ser esquecido, e que se manifesta contra a simples acomodação de uma identidade construída culturalmente. Dessa forma, há casos em que os professores se esforçam para (re-)significar seu corpo. Nele, os professores homens produzem e vivenciam experiências de resistência a essa mesma norma.

Luciano, por exemplo, fala sobre como seus gestos e uma postura corpórea definida culturalmente, de maneira sutil, como *femininos* estariam em desacordo com seu corpo masculino. Ele compreende que o corpo *fala* de si, que seus gestos e movimentos são importantes no modo como ele é visto pelas outras pessoas. Ainda assim, continua a se comportar de formas diferentes daquelas que socialmente são esperadas de um professor homem. Ele diz que,

“sentado desse jeito aqui, como estou agora, com pernas cruzadas, todo mundo falaria que é uma característica feminina. Porque socialmente cunhou-se que mulher é quem pode cruzar a perna. Eu não dou a mínima para isso, para te falar a verdade. Até mesmo porque eu acho que tenho um monte de características que seriam ditas femininas. Algumas eu acho até que são invenções. Por exemplo, a mão, a perna, o corpo... Com meu corpo eu não fico muito preso a um estereótipo do que seria um comportamento masculino do corpo. Então, todo mundo fala. Aonde quer que eu vá o povo fala que desmunheco, não tem jeito. Agora, quem me conhece nem liga para isso. Quem me conhece sabe como é” (Luciano).

No depoimento fica claro que está disponível em nossa sociedade um determinado *código de posturas*, específico ou para homens ou para mulheres. São atribuições sociais do que seriam atitudes, gestos e posturas convenientemente femininas ou masculinas. Sentar de pernas cruzadas, lembra o professor, seria uma *característica feminina*. Isso significa que os sujeitos masculinos e femininos são construídos no corpo, uma vez que nele atua uma pedagogia que ensina “gestos, posturas, falas, disposições, etc, a ele designados por sua sociedade” (Louro, 1992, p. 59).

O depoimento de Luciano é um exemplo de como a cultura institui a maneira pela qual um homem deve agir com o seu corpo. Mais do que isso, como a cultura produz *verdades* sobre os sujeitos e sobre seus corpos (Louro, et alii, 2003). Nesse caso, uma *verdade* que exige dos homens se assentarem diferentemente das mulheres, impondo ao corpo “limitações, autorizações e obrigações” (Fraga, 2000b, p. 98), para que em nada as atitudes e posturas masculinas possam remontar à feminilidade. Exemplo claro dessa autorização é a forma pela qual um professor homem *deve* ou *não deve* se assentar. Se não quiser cair no risco de ser interpretado como *não-homem*, o corpo do professor deve passar por um disciplinamento, uma formação para educar-se, portar-se e autogovernar-se com posturas específicas e condizentes com seu sexo.

Ainda assim, poderíamos inicialmente ler, no depoimento do professor, uma forma mais *livre* de viver as potencialidades e marcas de seu corpo. Poderíamos considerar que o professor constrói para si uma identidade de resistência em relação à norma social, dada a compreensão que tem de seu corpo e a configuração prática de uma atitude de quebra de tabus e preconceitos que culturalmente *vestem* o corpo masculino de inúmeras limitações. Notadamente, Luciano produz uma forte resistência ao *código de posturas* da cultura vigente ao não se preocupar com aquilo que seriam os traços de um estereótipo de comportamento feminino inscritos no corpo.

Contudo, mesmo que o professor reconheça em seu corpo marcas socialmente definidas como características femininas, é importante registrar que ele deixa claro que quem o conhece “nem liga para isso” uma vez que quem o conhece “sabe como [ele] é”. Nesse momento, o professor parece fazer questão de apontar que, embora seu corpo possa adotar atitudes *suspeitas*, como *desmunhecar* ou sentar de pernas cruzadas, há como pano de fundo uma identidade heterossexual que é preservada. E ainda que essa identidade não esteja tão evidente, não significa dizer que ela seja inexistente. Ela é a garantia de que o professor pode se assentar como queira, desde que deixe claro, sob outras formas ou ainda que em outras circunstâncias, que ele é mesmo um *homem*. Como lembra Goellner (2003), algumas representações do corpo masculino mudaram ao longo da tradição histórica, o que não significa dizer que “deixaram de existir, apenas transmudaram-se, incorporaram outros contornos, produziram outros corpos” (Goellner, 2003, p. 38).

Além de espaço de resistência, o corpo dos professores também pode ser considerado um local privilegiado de embate e de protesto políticos, uma arena que produz e reproduz as relações de poder entre os gêneros. Chorar, falar alto, gesticular, gritar, bater com as mãos na mesa, podem ser bons exemplos de como as identidades são reproduzidas pelo corpo. Socialmente, o enfrentamento mais agressivo tem sido associado aos homens, e embora ele, muitas vezes, possa ser apresentado como desvinculado de uma masculinidade normativa, Louro et alii (2003) lembra que “a identidade masculina, branca, heterossexual deve ser, supostamente, uma identidade sólida, permanente, uma referência confiável” (Louro, et alii, 2003, p. 44). O uso de artefatos culturais, como *piercings*, brincos, tatuagens, cabelos longos ou curtos e as vestimentas podem ser exemplos de como essas relações de poder são produzidas no corpo.

Nesse sentido, o professor Zoroastro é exemplo de como o corpo masculino pode ser produto de contestação: ele é o único dos nove professores pesquisados a usar cabelos mais longos. Em seu depoimento, Zoroastro narra o conflitante encontro entre ele e uma diretora, logo após sua aprovação no concurso da PBH. O professor relata que, no mesmo dia de sua visita à escola, uma mulher amiga da diretora e também aprovada no mesmo concurso chegou, conversou com a diretora e acabou assumindo o cargo. Ele comenta o impacto que seus cabelos longos provocaram na diretora e como ele reagiu a isso.

“Cheguei à escola e fui me expor para a diretora. Já tinha experiência com crianças, uma experiência muito vasta. Ela virou para mim e falou: ‘Olha, os meninos dessa escola aqui são terríveis’. Então eu disse a ela: ‘Não [tem problema,] já trabalhei em regiões de periferia, com menino infrator, menino que é espancado todo dia, mergulhado em um tanto de problemas. Menino violentado sexualmente, espancado, largado... Então, os meninos dessa escola aqui são verdadeiros anjinhos comparados com outros com os quais já trabalhei. Eu já conheço.’ A mulher pura e simplesmente depreciou a escola ao extremo. A diretora marretou intensamente. E me indagou sobre a questão do cabelo. Eu disse: ‘É uma homenagem a Jesus Cristo. Jesus Cristo era cabeludo, eu também sou cabeludo. Sou fã de Jesus Cristo, então é um jeito de homenageá-lo, deixar meu cabelo crescer igual ao dele...’” (Zoroastro).

Na relação conflituosa estabelecida entre o professor e a diretora, as indagações sobre a justificativa de um professor cabeludo são exemplos de como a diretora teria ficado

irritada com aquela aparência. Sua resistência é construída a partir de uma visão notadamente perturbadora. Afinal, ter cabelo grande ainda é uma condição socialmente normal apenas no universo feminino. Louro et alii (2003) lembra que “se a instabilidade é perturbadora, mais ainda nos parecerá a existência daqueles sujeitos que ousam assumi-la abertamente, ao escolherem a mobilidade e a posição de trânsito de seu ‘lugar’” (Louro, et alii, 2003, p. 49). Entretanto, se, por um lado, usar cabelos grandes ainda é sinal de resistência em relação aos “papéis” socialmente definidos para os gêneros e para corpos femininos, por outro lado, a ação do professor pode ser lida como um momento de confronto e de luta.

Talvez, sem guardar o devido distanciamento das paixões provocadas pela lembrança do momento, ou talvez até, pelo contrário, narrando a história tal como dela se recordou, o fato é que o depoimento do professor evidencia a existência de um embate com a diretora. Tentando convencê-la de suas qualidades como professor, a fim de ocupar o cargo vago na escola, Zoroastro tenta, praticamente sem nenhuma *habilidade*, persuadir a diretora em reposta à primeira questão levantada por ela (“os alunos são terríveis”). Ele tenta fazer com que a diretora desista de *amedrontá-lo* em relação aos problemas da escola. Para isso, Zoroastro relata suas diferentes experiências com crianças *mais difíceis* do que aquelas nomeadas pela diretora como “terríveis”. Entretanto, conforme relata Zoroastro, a diretora insiste em dizer dos problemas da escola como tentativa de desestimulá-lo a ocupar a vaga de professor naquela escola. O desfecho da história é ainda mais significativo: de um lado, está a diretora, que questiona o professor sobre seu cabelo e, do outro, o professor com uma resposta provocadora. Zoroastro, que no questionário declarou que não possuía religião, mas que era espiritualista, resgata aquilo que parece ser um importante símbolo para a diretora e legítima, de maneira irônica, sua opção por usar cabelo longo. Ele recorre àquilo que parece ser importante para ela, como forma de deixá-la sem argumentação: a figura inquestionável de Jesus Cristo, objeto de (provável) crença religiosa da diretora.

De toda forma, fica evidente, nesse depoimento, como o corpo *fala* sobre os sujeitos. Fica claro ainda que o corpo adquire as marcas da cultura e é ele próprio objeto de inspeção e preocupação dos indivíduos. Como sintetiza Louro (2000a, p. 61), ilusório será acreditar que “em algum momento as instâncias pedagógicas deixaram de se ocupar e se preocupar” com o corpo (Louro, 2000a, p. 61).

Diferentemente do que afirmou o professor Luciano, para quem o corpo serve como um local de resistência ou protesto, e mais próximo da atitude de embate de Zoroastro, também outro professor, Eduardo, fala sobre como uma relação conflituosa com outras professoras e *molda* ou *ajusta* uma (re-)significação de seu corpo pronto para a *batalha*. No início de seu depoimento,⁵⁰ Eduardo registra que duas professoras tinham medo dele.

“Quando eu fui para a escola, duas professoras não gostavam de mim. Elas achavam que eu iria bater nelas. Elas chegaram a falar para mim que tinham esse medo. Elas nunca me viram bater em algum aluno, algum dia na vida delas. E nem em alguma mulher. Só que elas não queriam trabalhar comigo de jeito nenhum. Elas faziam de tudo. Uma, na época, era a coordenadora dessa escola. A outra era uma professora comum. Elas não andavam perto de mim, não chegavam perto de mim. E olha que lá tinha aluno, de quarenta e tantos anos, maior do que eu, alunos violentíssimos! [...] Elas podem gritar, berrar, falar, xingar. Mas na hora em que vou falar alguma coisa, elas dizem: ‘Você está falando alto, você está gritando’. Isso é agora nessa escola. Até vir trabalhar nela eu nunca tinha sentido essa diferença de tratamento” (Eduardo).

Parece que o corpo de Eduardo e a maneira como se expressa são os grandes responsáveis pelo temor das professoras⁵¹. Eduardo também conclui que as duas professoras em questão tinham medo dele devido ao seu tamanho físico, à sua altura e ao tom de sua voz. Mas será que somente o tamanho e o tom de voz do professor são as características que o tornaram *assustador*? Como explicar que alunos maiores e mais velhos do que ele não produzissem o mesmo temor nas duas professoras?

Embora nunca tivessem presenciado cenas de agressão a algum aluno, nem a alguma mulher, as professoras evitavam contato com Eduardo. Inicialmente, ele diz não saber o motivo exato pelo qual as professoras o evitam. Contudo, em seguida, o professor deixa claro que, quando trabalhou próximo a uma favela, esse tipo de *estranhamento*, entre ele

⁵⁰ A entrevista feita na residência do professor contou com a participação de sua irmã mais nova, a pedido do próprio professor. Durante muito tempo, ela permaneceu calada, manifestando-se apenas para lembrar ou corrigir Eduardo de algumas informações. Ela também é professora da rede da PBH atuando na mesma escola em que o irmão. Durante o depoimento, ela se referiu ao irmão como sendo *muito grande* e *assustador*.

⁵¹ Eduardo é uma pessoa grande, de gestos espalhafatosos e voz muito alta. Tudo, segundo ele, fruto da mistura do “sangue”, do “temperamento” do casamento de seus pais, uma espanhola e um brasileiro.

e as professoras, não existia. Eduardo só notou a diferença de tratamento quando foi trabalhar na escola em que ainda atua, em um bairro de classe média da região leste da cidade.

É possível que o fato de as professoras terem tanto medo de Eduardo esteja alicerçado em um outro conflito: a existência de uma representação social de classe estritamente ligada a uma representação social de gênero. Como professor na periferia da cidade, Eduardo revela nunca ter notado ou *sentido essa diferença* que se coloca na escola cujos profissionais seriam representantes de uma classe média com interesses diferentes dos seus. Segundo ele, interesses voltados para o consumo.

“Agora eu não trabalho mais com pessoas, vamos dizer assim, mais ‘socialmente envolvidas’. É uma escola dita de elite. Periferia para elas não existe, porque a escola era, e é, uma das melhores escolas de Belo Horizonte. É outro grau de mulheres economicamente, financeiramente, falando. São pessoas que ambicionam coisas que não possuem, que almejam coisas que não têm. Mulheres que têm carro que, com muita dívida, muita dificuldade, elas vão de alguma forma pagando. De vez em quando uma delas não paga, e tomam o carro... É uma disputa por *status* muito grande, sabe? É comum ouvir: ‘Nossa, onde você comprou esse sapato?’. ‘Menina, no Minas Shopping. Está R\$ 49,90. De graça, corre lá!’. No outro dia todas as professoras... Todas não, dez. Todas com o mesmo sapato. Só variam as cores: um é vermelho, outro é preto, outro é cinza, outro é marrom. Algumas até compram da mesma cor! Eu não participo dessas coisas... Não participo de ‘festas’ nesse sentido. Se já existe a recusa delas a mim, da minha parte também existe em relação a elas. Eu não pactuo com esse tipo de coisa” (Eduardo).

Somada à aparência do corpo do professor e ao seu tom de voz está a transferência de uma escola de periferia situada às margens de uma favela para uma escola dita *de elite*. O depoimento do professor remete a uma importante questão: a relação de poder existente na convivência entre os gêneros que, nesse caso, soma-se às diferenças de classe existentes entre ele e as professoras. Segundo Eduardo, que não concorda com a postura *consumista* de suas colegas, há claramente uma resistência a ele, uma “recusa delas”, tanto quanto existe também a dele em relação às professoras. Ele define suas colegas como pessoas que não estão “socialmente envolvidas” com os problemas sociais de Belo Horizonte. Não é difícil perceber a representação que o professor tem de

suas colegas: elas são apenas consumidoras fúteis. Eduardo relata não participar daquilo que ironicamente chama de “festas” das professoras mulheres. A atitude dele indica uma prática masculina muito comum em que “os homens tendem a construir posições-de-sujeito para as mulheres tomando a si próprios como ponto de referência” (Woodward, 2003, p. 10).

Para Eduardo, as professoras são os significantes de uma identidade feminina oposta a sua masculinidade e, acima de tudo, contrária a sua classe social: as professoras da *elite* são ambiciosas, consumistas e fúteis. Como a identidade é marcada pela diferença (Silva, 2003b), o professor faz questão de definir claramente a fronteira entre ele e as demais professoras da escola. Nesse *lugar* social definido pelo professor, a diferença impõe seus valores, mais importantes, justos e nobres que os valores das professoras.

Cabe registrar que todo o depoimento do professor Eduardo foi muito emotivo. Ao resgatar suas memórias a respeito de sua trajetória como professor da PBH, ainda em início de carreira, na periferia da cidade, mais precisamente na zona norte, por vários momentos, Eduardo chorou. Não foram raros os momentos em que a entrevista teve de ser interrompida. Sensível aos problemas da classe trabalhadora e dos mais pobres, Eduardo se mostrou contrário à atual política pública de ensino do município. Política que, segundo ele, não garante melhorias das condições de vida dos/as alunos/as das vilas e favelas da cidade. Em suas palavras,

“Belo Horizonte está socialmente abandonada. Totalmente abandonada [e a] Escola Plural não existe mais. A Escola está estourando de problemas e não tem jeito. Professor não tem como resolver” (Eduardo).

Devo ressaltar que, de modo geral, quase todos os demais professores reclamaram do desprestígio social da profissão e da baixa remuneração⁵².

⁵² É importante considerar que, no contexto de sua proletarização (Hipólito, 1997), os professores homens reclamaram, seja por meio das entrevistas, seja por meio dos questionários semi-estruturados, da falta de prestígio social no reconhecimento da profissão, da desvalorização do trabalhador, dos baixos salários e, em alguns casos, da falta de recursos materiais nas escolas. Contudo, mesmo com todas as queixas possíveis, os professores também elogiam aquilo que consideram como conquista na melhoria de seu trabalho: a proposta político-pedagógica da Escola Plural. Segundo eles, a proposta contribuiu para o aumento do número de professores por turma (1.5) e a flexibilização dos tempos escolares com momentos para encontros de projetos e de preparação de aulas ou correção de atividades pedagógicas.

Outra importante questão a se considerar é a identidade étnico-racial. De todos os professores brancos e *pardos*, apenas Marx se definiu como “negro”. Ele também foi o único a analisar, rapidamente, a questão do *ser negro* no Brasil. No entanto, em nenhum momento, Marx evidenciou os conflitos existentes entre sua raça e seu trabalho docente. Disse já ter sido vítima de preconceito, mas referiu-se apenas à sua classe social como o problema. Disse ter sido “humilhado, uma vez, por ser pobre – por ter poucos recursos econômicos”. Em todo o texto, o professor faz referência à sua identidade de classe, em detrimento de sua identidade étnico-racial.

A escola não é, sem dúvida, território neutro. Nela, classe, gênero e raça estão em constante luta contra as formas de representações de racismo, preconceito e discriminações que circulam em nossa sociedade. Essas representações estão presentes nas escolas, na relação entre os/as professores/as, entre os/as alunos/as e na produção do conhecimento. O silêncio de Marx parece desconsiderar, por exemplo, “o quanto a questão racial interfere no cotidiano escolar e na trajetória dos professores e dos alunos” (Gomes, 1994, p. 57). No entanto, embora novas arenas de conflitos sociais, tais como as que se baseiam no gênero, na sexualidade ou na raça, sejam palco para a construção de novas identidades, a classe ainda é uma identidade determinante para o professor Marx. O sentido da lealdade política do professor pode ser explicado se considerarmos que os diferentes espaços sociais fazem com que nos envolvamos em diferentes significados sociais. Marcado pela influência do partido, do sindicato e dos movimentos sociais dos quais participou, Marx elegeu a classe como categoria importante de sua identidade. Em outras palavras, “somos posicionados – e também posicionamos a nós mesmos – de acordo com os ‘campos sociais’ nos quais estamos atuando” (Woodward, 2003, p. 30).

Os motivos sociais que levam os professores a adotarem um repertório de significados culturais de acomodação/resistência como roteiros para a sua vida, pessoal ou profissional, são a base para a construção de sua identidade como homens e de seu corpo como agência de sua masculinidade. Tentar conciliar ou contradizer o atendimento das expectativas da identidade com as demandas normativas sociais não é tarefa simples. Imerso em relações de poder, o processo de acomodação/resistência das identidades de gênero ressaltam que a esfera social não é uma posição consensual, harmoniosa, nem mesmo única. Age, claramente, também sobre os sujeitos, a força da

cultura. Em síntese, os professores homens se colocam de forma conflituosa em relação aos *papéis* socialmente definidos para sua masculinidade e seu corpo. Tal construção é dinâmica e contraditória e ocorre em meio a um processo contínuo de acomodação/resistência em relação às prescrições e normas construídas culturalmente e fixadas nas diferentes relações sociais do cotidiano dos professores.

7 OS HOMENS E A DOCÊNCIA: VOZES MASCULINAS NA EDUCAÇÃO

O que isto quer dizer é que saberíamos muito mais das complexidades da vida se nos aplicássemos a estudar com afinco as suas contradições em vez de perdermos tanto tempo com as identidades e as coerências, que essas têm obrigação de explicar-se por si mesmas.

(José Saramago. *A caverna*)

As formas como direcionamos nossas trajetórias na vida são marcadas pela cultura. Testemunhamos sobre ela a todo tempo por meio de nossas ações, concepções e vivências de nosso corpo e de nossa sexualidade, de nossas escolhas e de nossas práticas mais rotineiras no mundo. A cultura é o instrumental que produz os sentidos que damos às nossas experiências e a aquilo que somos. A cultura é, sobretudo, “atividade, ação, experiência. Como tal, ela é sempre trabalho sobre alguma coisa, sobre materiais existentes” (Silva, 1999, p.17), uma espécie de *gramática* que estabelece diferenças e produz identidades.

Este último capítulo de análise serve para pensar como os professores homens constroem sua identidade com base nas relações de gênero vivenciadas no dia-a-dia das escolas. Meu objetivo é compreender que sentido eles atribuem à docência e, a partir daí, a si próprios e às professoras com as quais convivem. Argumento que as práticas de significação – “formas de compreender o mundo social, de torná-lo inteligível” (Silva, 1999, p. 17) – servem para traduzir os sentidos da identidade que os professores homens produzem e reproduzem na docência com crianças, segundo as representações de gênero que têm. Representações aqui entendidas como um processo que “envolve as práticas de significação e os sistemas simbólicos através dos quais esses significados – que nos permitem entender nossas experiências e aquilo que somos – são construídos” (Meyer, 2000c, p. 58).

A representação refere-se à forma pela qual as pessoas produzem significados provisórios, a partir dos artefatos disponíveis na sociedade. Ela envolve as práticas de significação e os sistemas discursivos e simbólicos, por meio dos quais, estes são construídos, posicionando os sujeitos no mundo com base em um complexo repertório de recursos estilísticos, identitários, lingüísticos, retóricos e semióticos. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência, o que significa dizer que “os diversos campos e aspectos da vida social só podem ser completamente entendidos por meio de sua dimensão de prática de significação” (Silva, 1999, p. 18).

Dessa forma, uma perspectiva teórica que define as práticas de significação como produção de sentido, ressalta o “caráter fundamentalmente produtivo, criativo” da cultura (Silva, 1999, p. 19). Nessa abordagem, importam os processos de construção de significados adotados pelos professores no cotidiano escolar tendo em vista as representações de gênero que apresentam.

Ao atribuir sentidos, estamos recorrendo aos significados que dispomos na cultura, e tais significados são dependentes de outros, que deslizam e mudam conforme a circunstância e o contexto da cultura. São os sistemas simbólicos de representação social que constroem os lugares nos quais os professores homens se posicionam ou são posicionados, e, a partir dos quais, *falam* ou *são falados*. Segundo Giroux e McLaren (2001, p. 149), uma análise crítica da representação pode “começar a dissolver a prática de essencializar o sujeito histórico [e] sublinhar a grande diversidade e diferenciação das experiências históricas e culturais desses sujeitos”.

7.1 Falantes de si: representações da docência masculina

As representações que os homens possuem de si na docência dizem muito dos sujeitos professores que são. Elas permitem *conhecer* um pouco mais sobre as características que eles se atribuem, suas crenças, seus modos e traços. Elas definem seus contornos e

caracterizam suas escolhas e trajetórias na docência. Entretanto, essas representações não são apenas descrições reproduzidas de suas práticas. Elas são, na verdade, sinalizações que constituem e produzem as identidades profissionais dos professores homens.

A identidade profissional, como qualquer outra identidade, não é uma propriedade adquirida, pronta e acabada. Ela é um campo de conflitos e de lutas, que se constrói com base nas mais variadas maneiras de ser e de estar na profissão. Também, na docência, o processo identitário é elaborado de maneira complexa e dinâmica. Ele tanto acomoda inovações quanto assimila modificações (Anyon, 1990).

Na escola, circulam construções e definições diferentes de gênero porque, nela, pessoas estão vivenciando suas identidades: afirmando-as, contrapondo-as, negociando-as ou negando-as. Uma análise sobre as relações de gênero e seus efeitos na identidade profissional dos professores homens deve “compreender a natureza recíproca do gênero e da sociedade e as formas particulares e contextualmente específicas pelas quais a política constrói o gênero e o gênero constrói a política” (Scott, 1995, p. 89). Isso equivale dizer que a identidade profissional dos homens está intimamente ligada às representações de gênero e às práticas de significados da função docente a que têm acesso. Entretanto, cabe ressaltar que o próprio processo de interpretação das representações disponíveis aos professores (Giroux e McLaren, 2001) não ocorre de forma linear e homogênea. Ele se caracteriza por ser um processo contínuo e conflituoso de acomodação e resistência aos múltiplos lugares relativos ao *papel* social, vivenciados ou disponíveis, para professores ou professoras.

Assim, as formas pelas quais os professores⁵³ constroem, reconstróem ou mantêm a sua identidade de professores homens revelam-se de suma importância não só para a compreensão de suas ações no processo educativo, mas também para o entendimento dos conflitos e das contradições existentes no desempenho de sua profissão. Afinal, os professores exercem uma profissão socialmente definida como feminina. Dessa forma, tanto a prática como a identidade docente dos professores devem ser compreendidas como formas de se representar a masculinidade na escola. Uma masculinidade que é

⁵³ Lembro que os coordenadores, o diretor e o bibliotecário entrevistados são também, por formação e exercício da docência no passado, professores e que os cargos são provisórios.

aprendida antes mesmo do contato com a profissão. Conforme lembra Denise Cattani e outros (1998, p. 34),

“as concepções sobre as práticas docentes não se formam a partir do momento em que os alunos e professores entram em contato com as teorias pedagógicas, mas encontram-se enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem, até mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se a partir daí por todo o percurso de vida escolar e profissional”.

Também é importante registrar que as circunstâncias históricas e sociais de constituição da docência como profissão no Brasil produziram, e ainda produzem, representações sobre a própria docência, a escola e o gênero dos/as professores/as, conforme abordei no capítulo Comunidade Imaginária. Essas são categorias muito recorrentes quando os professores entrevistados revelam quais são os sentidos dados à carreira no magistério, a si próprios e às professoras com as quais trabalham. Esses sentidos são construídos ao longo das trajetórias pessoais e profissionais desses homens e dizem respeito às experiências vividas e aprendidas, tanto no interior do fazer pedagógico como fora dele.

Durante as entrevistas, quase todos os professores afirmaram que o trabalho docente independe de quem o desempenha, se um homem ou uma mulher. No entanto, foram vários os momentos em que eles acabaram se contradizendo e mostrando que têm outras noções sobre a questão. Analisando as atividades e as situações de trabalho, os professores acabam comparando seu desempenho com o desempenho das mulheres em atividades e situações semelhantes. Além disso, muitos deles recorreram constantemente ao discurso do profissionalismo⁵⁴ para justificar suas atividades de trabalho. De um modo geral, julgam possuir maior autonomia e independência no trabalho docente do que as mulheres.

A incoerência entre a afirmação de que o trabalho docente independe do sexo daquele/a que o desempenha e a diferença atribuída à prática docente de homens e mulheres nesse mesmo trabalho revelam uma questão importante: embora haja um propósito de pensar as relações de gênero de uma forma mais igualitária, na prática, os professores homens continuam se representando de forma desigual em relação às professoras mulheres. Em

⁵⁴ É preciso considerar a interferência do próprio contexto da pesquisa, uma vez que todos os professores haviam sido previamente informados das questões que seriam levantadas durante a entrevista. Ficou evidente que os depoentes preocupavam-se com as respostas dadas, o que significa que elas foram *pensadas* de modo a tentar *satisfazer* as análises desta dissertação.

quase todas as entrevistas, os homens se colocaram hierarquicamente em uma posição de vantagem, sempre superiores em relação às mulheres. O sentido atribuído pelos professores homens a sua identidade profissional revela construções positivas de suas práticas na docência. Eles se consideram melhores que as professoras mulheres porque seriam mais auto-suficientes e menos *formatados* ao sistema escolar.

“na escola tinha que rezar e não concordo com esse negócio de rezar em escola... Até rezava, mas pegar a frente para rezar eu não fazia. Eu penso assim: se a escola determinou uma coisa, tem que fazer. Enquanto eu não consigo mudar, estou cumprindo. Mas esse negócio de fila, essas coisas... Eu ficava meio chateado. Por exemplo, todo dia tinha uma apresentação de manhã e eu nunca fiz isso. Até mesmo porque aí já é um jeitinho diferente de fazer que eu não me sentia à vontade” (Luciano).

“Ando muito com os meninos sem fila e acho que eles andam perto de mim e as professoras querem que eles façam fila. Eu estava vendo como é a diferença: para mim, isso não é problema e, para as professoras, é. Eu sinto um pouco isso...” (Sérgio).

Nos depoimentos, Luciano e Sérgio mostram-se descontentes com um determinado tipo de ritual escolar: o uso da fila *indiana* com os/as alunos/as. Na escola investigada, por exemplo, pude notar que o professor Élson realmente não se preocupava em colocar as crianças em fila. Assim como Luciano e Sérgio, Élson também mostrou-se inconformado com o *rigor* com que as crianças são tratadas. Embora muitas atitudes de professores e professoras no cotidiano escolar sejam muito parecidas, os homens se consideram mais *independentes* e *ousados* que as mulheres. O professor Sérgio chega a creditar a elas a preocupação de uma *ordem* na escola, problema que, segundo ele, seria uma característica feminina.

A atitude de não-adoção da fila serve de pretexto para que os professores homens se afirmem mais autônomos e mais objetivos que as professoras. Ao mesmo tempo, ela indica a representação que os professores possuem das mulheres: “conservadoras, menos ativas e mais dispostas a aceitar a autoridade e a hierarquia” (Comiotto et alii, 1997, p. 139). A esse respeito, relatou o professor Zoroastro:

“num ambiente quase totalmente feminino, é a questão da pouca ousadia, do conservadorismo mesmo. A tendência a conservar, a

não dar passos muito ousados. A mulher tem... Isso é perigoso falar, mas existe uma tendência maior à conservação, ao tradicionalismo mesmo” (Zoroastro).

Os depoimentos dos professores Luciano, Sérgio, Élson e Zoroastro relatam a diferença entre homens e mulheres no trabalho docente. Neles, os professores definem a diferença entre uma identidade feminina, em que as professoras são *conservadoras e tradicionais*; e uma identidade masculina, em que os professores são menos *presos* aos rituais do cotidiano escolar. Nesse sentido, a diferença é parte ativa da formação da identidade dos professores homens. É por meio da diferença, do *outro* representado pelas professoras mulheres, que eles conseguem dar sentido a si mesmos.

Outra importante característica do trabalho docente masculino seria a auto-suficiência desses professores. Durante as entrevistas, foram unânimes em dizer que seu trabalho independe das mulheres. *Autocompetentes*, os professores afirmaram, mesmo trabalhando em um ambiente majoritariamente feminino, que desempenham suas funções sem a ajuda das professoras. A única exceção relatada foi quando iniciaram a carreira.

“Não dependo das mulheres no meu trabalho. Eu pego cada turma uma vez e trabalho com uma colega, nós dois juntos. No começo ela me deu uns ‘toques’: ‘Ah, não! Faz assim... Faz desse outro jeito’. Mas hoje não, hoje já está tranqüilo, no segundo ano, já estava tranqüilo. Se ela se ausentasse, já estava tranqüilo. Tanto eu quanto ela estávamos, no começo, tensos. Ela me deu uns toques. Você não vai chegar dando aula assim, de qualquer jeito né?” (Cláudio).

O trabalho docente só ficou “tranqüilo” para Cláudio a partir de seu segundo ano como professor. Ele foi o único a relatar que passou por um período de *tensão* no início de carreira. Assim como Cláudio, Élson também relatou precisar de alguns “toques”:

“no início acho que eu dependi mais, logo no começo mesmo. Como não tinha experiência, logicamente era o primeiro ano que eu estava trabalhando, pedia muita ajuda nessa questão de elaborar aula, que tipo de material usar, que formas de trabalhar com os alunos, o tratamento com os alunos, essas coisas básicas que a gente vai pegando com uma certa experiência e que são uns ‘toques’, na verdade. Mas eu digo: em sala de aula, para elaborar meu trabalho, eu não dependo! Eu acho que consigo, eu

acho que posso estar desenvolver meu trabalho normalmente” (Élson).

Depois de assumir ter sido ajudado por professoras, Élson fez questão de registrar que já não depende mais de suas colegas. Ele disse já conseguir desenvolver “normalmente” seu trabalho, como se *normal* (a *norma* social) fosse um homem não depender das mulheres. Ao contrário do professor Élson que começou assumindo que já foi ajudado pelas professoras, Luciano apresenta dificuldades em aceitar que já dependeu delas. Ele relata que pediu ajuda às professoras, mas explica como fez o pedido.

“Não sou muito de pedir ajuda. Mas várias vezes eu conversei com muita gente a respeito sim, querendo saber como é que era, como é que funcionava... Eu olhava muito o pessoal fazendo. Pedi muita ajuda, não no sentido de fazer assim: ‘Me ajuda a fazer isso daqui porque eu não sei!’ Mas falar: ‘Como é que vocês fazem isso daqui?’. Aí nisso eu conversava muito com as pessoas. Mas eu aprendi observando” (Luciano).

Depois de afirmar que preferia aprender olhando a pedir ajuda às mulheres, Luciano relata a estratégia que encontrou para pedir ajuda. Ele evitava mostra-se *incompetente* em não saber fazer algo deixando simplesmente de perguntar às professoras como elas faziam determinadas atividades.

Embora possam admitir que foram ajudados pelas mulheres, Cláudio, Élson e Luciano justificam que a ajuda só foi necessária no início da carreira, momento em que o vínculo com as professoras não significou uma dependência. Segundo eles, foi preciso apenas alguns “toques” para que pudessem desenvolver seu trabalho. No entanto, quando os professores resumem a aprendizagem com as mulheres em alguns “toques”, o que isso significa? Eles não teriam realmente nada a aprender com as professoras? E se tivessem, deveriam ter vergonha de dizê-lo?

Ao relatarem que não dependem das mulheres, os professores parecem criar uma estratégia de defesa e proteção (“ela me deu uns ‘toques’”, “no começo são uns ‘toques’”, e “aprendi observando”) contra aquilo que seria um indicador de sua limitação para atender às exigências de seu *papel* social, definido pela norma social. Assim, as narrativas excluem de maneira proposital os sentimentos de insegurança e *tensão* que seriam próprios na experiência inicial da carreira docente. As narrativas

também comprovam a dificuldade que os professores parecem ter em admitir que já foram ajudados pelas mulheres.

Entretanto, se os relatos deixam entrever que as relações estabelecidas com as mulheres são mínimas, resumindo-se apenas aos primeiros dias na escola, eles também indicam a dificuldade encontrada pelos professores em desenvolver um trabalho mais coletivo. Isso significa que o processo de socialização com as professoras “não é algo que ele vá aprender, exercitar e desenvolver” (Nolasco, 1997, p. 20).

Novamente um outro depoimento serve para discutir como os professores constroem uma identidade profissional de sujeitos auto-suficientes. Jainimar afirma que as professoras eram *prestativas*, mas que não necessitava da ajuda delas. No lugar disso, afirmou que era ele que as ajudava.

“Elas [as professoras] se faziam prestativas. Mas a partir do momento em que eu começava a desenvolver o meu trabalho, vinha o contrário: ao invés de prestar ajuda elas me pediam ajuda, porque viam que eu estava bem tranqüilo no exercício da profissão. Por exemplo: eu estou fazendo uma matriz para o aluno e geralmente tem aquela coisa: ‘Homem tem letra feia’. Eu sempre tive uma caligrafia legível. Segundo as minhas colegas, muito mais bonita do que a de algumas mulheres. E eu tenho habilidade em termos de desenho, essa coisa que compete ao magistério de 1ª à 4ª série, ao ponto de chegarem e me pedirem para fazer ficha de aluno, quando ainda se fazia. ‘Faz esse desenho nessa matriz para mim!’. Esse tipo de coisa...” (Jainimar).

Na fala do professor, fica claro que o possível problema da *falta de experiência*, provavelmente imaginado pelas professoras, era solucionado tão logo as mulheres conheciam o trabalho dele na escola. Isso indica o sentido positivo que o professor atribui a si mesmo em relação à docência.

Contudo, no que se refere à atividade que o professor desenvolve, está presente uma noção socialmente menos *comum* de *trabalho masculino*, conforme ele próprio admite: “tem aquela coisa: ‘Homem tem letra feia’”. E embora o professor reflita de maneira crítica sobre uma representação de homem disponível na sociedade (a de que homens têm letra feia ou não sabem desenhar), Jainimar não apenas reforça a mesma

postura dos demais professores (quando afirma que não depende das professoras), mas também sugere que elas é que dependiam dele. Assim, mesmo sendo um profissional iniciante, mesmo estando em início de carreira, as professoras solicitam sua ajuda.

Expectativas sociais e culturais divergem em relação ao que se espera de homens e mulheres. Connell (1995) considera a existência de uma narrativa convencional que pressiona os homens a agirem em conformidade ao que a norma social considera como apropriado a algumas condutas e sentimentos masculinos. Assim, Jainimar tem razão ao relatar que sua habilidade é *diferente* daquela que se espera de um professor homem.

Nos horizontes plurais de representação da docência, os professores homens, então, não apenas se representam como também representam as professoras mulheres. Jainimar relata que, no início de sua carreira, as mulheres se faziam *prestativas*. No entanto, esse não é o único sentido que os professores homens atribuem às mulheres. No capítulo “Identities em trânsito: homens ‘fora do lugar’?”, observei que a presença de professores homens em escolas para crianças proporciona um certo tipo de estranhamento. Em uma perspectiva relacional, o conjunto de concepções, expectativas, práticas e valores dos professores reflete os sentidos que eles dão a si mesmos e às professoras mulheres. Assim, muitos outros adjetivos foram utilizados pelos professores para qualificarem as professoras mulheres. Silva (1996) lembra que os significados produzidos pelas representações não preexistem no mundo. Eles são criados socialmente via relações de poder, eles são parte de um processo social de conhecimento.

Quando os professores entrevistados se referem às professoras mulheres como muito *emotivas* ou *sentimentais*, características que configuram problemas no cotidiano das escolas, conforme apresento a seguir, eles estão estabelecendo diferenças, *fabricando o outro* por meio de suas representações. No entanto, ao representar as mulheres, os professores acabam por revelar a si próprios também. Nessa política de identidade/diferença, os professores manifestam suas posições no processo de acomodação e resistência em relação à norma social.

7.2 Fabricando *o outro*: representando as professoras mulheres

Por meio do processo de significação, construímos os lugares, a partir dos quais, nos posicionam ou somos posicionados, “construímos nossa posição de sujeito e nossa posição social, a identidade cultural e social de nosso grupo, procuramos constituir as posições e as identidades de outros indivíduos e de outros grupos” (Silva, 1999, p. 21). Marisa Costa (1998) lembra que os sentidos construídos pelas práticas de significação são produzidos em relações de poder que classificam, descrevem, diferenciam, explicam, hierarquizam, identificam e nomeiam as experiências culturais e seus sujeitos. São as relações de poder que definem quem está consoante ou dissonante nas posições e nos grupos sociais.

Representar é produzir significados segundo um jogo de correlação de forças no qual grupos mais poderosos – seja pela posição política e geográfica que ocupam, seja pela língua que falam, seja pelas riquezas materiais ou simbólicas que concentram e distribuem, ou por alguma prerrogativa – atribuem significado aos mais fracos e, além disso, impõem a estes seus significados sobre outros grupos. (Costa, 1998, p. 42).

Na medida em que o gênero atribui significados sociais às pessoas, ele também pode ser entendido como um sistema de representações, cujas práticas de significação se desenvolvem de acordo com os contextos culturais, econômicos, de cada sociedade e de cada tempo. Assim, a construção do gênero é tanto produto e produção da representação que o sujeito faz de si mesmo, quanto da representação desse *outro*. A política de representação dos professores homens parte da própria referência para narrar as mulheres, por eles entendidas como *o outro*, como o diferente e o exótico, como “ex-cêntrico” (Costa, 1998, p.43). Para esses docentes, as mulheres são muito *diferentes* e estão muito *distantes* da realidade que vivenciam. Em grande parte, isso acontece porque os professores homens atribuem às professoras características disponíveis em nossa sociedade e que são facilmente lidas como *femininas*: “paciência, minuciosidade, afetividade, doação” (Oliveira, 2000, p. 171). Segundo eles, as mulheres são mais emotivas, detalhistas, e sentimentais. O professor Cláudio diz que

“as mulheres são mais sentimentais, mais detalhistas. Têm uma carga maior de sentimento em tudo. O homem, não. Eu, por exemplo, sou mais prático. Elas não. Elas choram, choram

muito. Externizam muito o sentimento: quando estão com raiva, xingam e brigam. Elas são detalhistas mesmo. Existem coisas que você não está pensando, e elas pensam. Puxam uma carga emocional muito grande” (Cláudio).

O professor Sérgio, por sua vez, relata que

“o homem é mais objetivo quando discute alguma questão. Existe um modelamento na fala. Ele é mais racional no momento de colocar, ou encaminhar alguma questão. Às vezes, eu não sentia isso de manhã, quando eram muito mais professoras por lá. Se alguma coisa não caminhasse bem, ou estava desagradando, o trem virava... E, às vezes, as professoras saíam chorando. Uma falava uma coisa, a outra não concordava, e saíam chorando. E, às vezes, dava briga, assim, que eu ficava sem saber o que falar. As próprias mulheres acabavam falando: ‘Fala você! Coloca ordem aqui. Fala que você é mais objetivo, fala melhor’. Elas me davam o direito da fala porque justamente associavam à masculinidade a objetividade. Não sei até que ponto isso influencia, mas as discussões, por exemplo, à noite, [com a presença de mais homens] eram mais objetivas. Era mais rápido: discutia-se bastante, mas saía mais rápido” (Sérgio).

Os depoimentos de Cláudio e Sérgio indicam algumas características que eles atribuem às professoras mulheres –sentimentais e detalhistas – e outras que são deles próprios, práticos e objetivos. No jogo da representação, os professores indicam suas *dificuldades* em trabalhar com as mulheres. Eles produzem uma importante demarcação de fronteiras ao definirem *quem eles são e como eles pensam que elas são*.

Uma importante marca cultural da identidade feminina, segundo os professores, seria o choro das mulheres. Há um certo espanto dos professores ao relatarem que as professoras choravam, talvez cristalizada aí a idéia da norma social masculina de quem *homem não chora*. Expor o sentimento daquilo que é íntimo seria próprio do *universo feminino*. Ou seja, “em nossa cultura, a denominação ‘intimidade’ está associada ao universo da mulher: íntimo; que está dentro; que atua no interior; muito cordial, afetuoso; ligado por afeição e confiança.” (Nolasco, 1997, p.20). Portanto, o *modelo* social de masculinidade a ser seguido é o do homem “solitário e reservado quanto a suas experiências pessoais, ou então superficial e prático, orientado para agir e realizar atividades. Expressar emoções é coisa de mulher”. (Nolasco, 1997, p.20).

A clara demarcação de fronteiras entre os professores homens e as professoras mulheres apresenta importantes efeitos simbólicos e materiais.

“Trabalhar com mulheres é a coisa mais difícil na minha vida. Nunca passei por algo tão difícil. Elas guardam raiva, elas guardam rancor. Elas se odeiam e me odeiam. Existe muita inveja. Esse ódio não existe, pelo menos nos lugares onde eu trabalhei com homens. E essa inveja, essa disputa de amor e de gostar também não existe. Mulher, você dá mais atenção para uma, a outra já fica com raiva de você. Já fica com inveja de você. Já fica com ciúme de você. Elas cobram: ‘Ah, por que você deu beijo na Fulana e não deu em mim? Por que você sabe o aniversário da Cicrana e não sabe o meu? Por que você gosta de tal pessoa e não gosta de mim?’ Quer dizer, eu não falei que eu não gosto. Mas você entende? É algo horrroso! É horrrosa a relação delas entre si. É o menos profissional possível. A relação é totalmente afetiva, emocional. Cento e um por cento afetiva e emocional” (Eduardo).

“O trabalho com os meninos não me desanimava tanto quanto o trabalho com as colegas, que eu achava muito chato. Era só eu de homem, não tinha nenhum papo que me agradava. As reuniões eram avacalhadas, muita briga, umas coisas que eu não entendia. Tinha gente fazendo crochê, ou estava fazendo desenhos para depois rodar e passar para os meninos. E aquilo me inquietava muito. Eu falava: ‘Gente, como é que pode? A gente não decide nada...’ Quando começava a discutir alguma coisa, às vezes tão pequena, rendia demais. Eu falava: ‘Isso aqui está difícil demais para mim’. Foi uma coisa que me desanimou muito. Não gostava de ficar lá, não gostava do estudo, não gostava das discussões que eram feitas, não gostava da forma como o povo agia em reuniões, de não prestar atenção, de discutir por pequenas coisas” (Luciano).

Os depoimentos de Eduardo e Luciano *falam* sobre as mulheres a partir de um lugar legitimador de representação das mulheres disponível em nossa sociedade. Elas seriam praticamente *Mulheres à beira de um ataque de nervos*⁵⁵. Com frequência, os professores homens referem-se às mulheres a partir de um conjunto de características ligadas à emoção e aos sentimentos. Nos depoimentos, os professores apresentam a emotividade como uma importante marca feminina, um “exercício visceral” (Nolasco,

⁵⁵ Aqui há ressonâncias do filme homônimo de Pedro Almodóvar, diretor espanhol conhecido por suas incursões nas questões relativas ao gênero, à sexualidade e à subjetividade. Na comédia de 1988 são produzidas inúmeras representações endereçadas às mulheres (Ellsworth, 2001). Segundo o *universo feminino* do filme, as mulheres são ansiosas, emotivas e nervosas, características que permeiam os seus relacionamentos e sua vida em família.

1997, p. 21) do qual eles se consideram distantes. Eles relatam que o trabalho com as mulheres é um trabalho *difícil*. Exageradamente Eduardo chega a mencionar ser esse o trabalho “mais difícil” em sua vida. Relação “horrorosa”, elas *avacalham* as reuniões, brigam entre si, têm inveja...

Também outros professores relataram suas dificuldades em trabalhar com as mulheres. Rogério disse que a dificuldade em trabalhar com as mulheres o deixava *angustiado*. Os efeitos simbólicos são facilmente notados quando os professores se identificam com a norma social de masculinidade que, distanciada das questões relativas às mulheres, apresenta as professoras como *exóticas, diferentes*, um universo inacessível.

O depoimento de outro professor auxilia o entendimento acerca da questão. Jainimar também descreve as mulheres a partir de um repertório muito comum disponível em nossa sociedade. Assim como Eduardo e Luciano, ele também relata aquela que seria uma característica do *lado feminino* presente nas reuniões.

“As mulheres têm tendências a ficarem mais tempo em uma determinada situação, discutirem mais os pormenores. Talvez isso seja a coisa típica do lado feminino. Os detalhes, as mínimas coisas. Homem, não. Homem já é mais decidido: ‘Vamos fazer isso, pronto e acabou’. Em uma discussão, por exemplo, sobre o que fazer na semana das crianças. Partindo das mulheres, mil coisas. Uma concorda, a outra não, elas entram naquela coisa assim... Se prendem a discussões que talvez naquele momento não vão adiantar nada... Custam a chegar a uma solução. Aí, quando chegam, sempre vão na [opinião da] maioria. Ou seja, discutem, discutem e tem gente que ainda não concorda. Às vezes é uma coisa muito simples. Com os homens tem-se a tendência a resolver as coisas mais rápido. Não é sempre, mas eu acho que nós somos mais objetivos. Não são todas as mulheres, mas a maior parte. Eu acho que é essa coisa mais do espírito materno... naquele momento vem um pouco o lado materno, ou o lado esposa... Enfim, elas jogam tudo naquilo ali e a coisa acaba demorando demais” (Jainimar).

Em sua fala, Jainimar aparenta um certo cuidado para não universalizar os sujeitos. Segundo ele, não são “todas as mulheres” que se enquadram em sua análise. Tampouco nem sempre os homens são “mais objetivos”. No entanto, o professor reafirma o sentido socialmente atribuído às mulheres de que elas seriam mais *detalhistas*, menos *objetivas*. Ele descreve a ação das professoras como próprias de um “lado feminino”. Contudo,

para explicar por que as professoras vivenciam as reuniões de maneira tão diferente dos homens, Jainimar formula duas importantes hipóteses. Para ele, a existência de um “lado materno” e de um “lado esposa” são responsáveis pelas ações mais detalhistas das professoras na escola.

O depoimento do professor é exemplar. Ele demonstra como os sentidos construídos pelos homens no magistério produzem constantes conflitos com as mulheres. Menos presos ao sistema escola, mais auto-suficientes e mais objetivos, são as representações que têm sobre as mulheres e as suas próprias que estão em luta. Por um lado, os professores não entendem o magistério como uma atividade de amor, cuidado, doação ou entrega, pressupostos ligados à idéia do magistério como uma carreira de vocação. Por outro, atribuem às mulheres as mesmas características que eles estão (assim como muitas mulheres!) negando. No fundo, “os homens tendem a construir posições-de-sujeito para as mulheres tomando a si próprios como ponto de referência” (Woodward, 2003, p. 10).

Não resta dúvida de que os professores homens representam as professoras como *mães* e *esposas*. Ao acreditarem que elas não são profissionais, porque entendem que as mulheres atuam na escola como no domínio doméstico, eles não apenas se identificam em relação à norma masculina dominante como também representam as professoras segundo a norma feminina disponível em nossa sociedade. Conforme indicam Leonardo Boff e Rose Marie Muraro, há uma norma convencionada para as mulheres que lhes atribui as características da “intuição, sensibilidade, emoção, concretude [e] subjetividade” (Boff e Muraro, 2002, p. 196). O depoimento do professor Sérgio comprova essa norma.

“As professoras, elas têm que se entender como profissionais. Elas não devem assumir o papel de mãe. E você ainda tem professoras que insistem em ter aquela relação muito, muito básica, que ultrapassa até o papel de professora. Como se fosse mãe, ou vocação. Você ainda tem professoras mais antigas [de idade] que pensam assim que têm essa visão da tia, ou da segunda mãe” (Sérgio).

Sérgio defende a idéia de que as professoras devem atuar de maneira mais profissional na docência. Segundo ele, o magistério ainda é muito marcado por características muito

afetivas, sentido que as mulheres continuam a imprimir. Sérgio considera que as professoras mais antigas são aquelas que insistem em manter a visão de *tia* ou de *segunda mãe*, abordando aí um conflito de gerações. Assim como Sérgio, também os professores Cláudio e Rogério associam a imagem da professora a características ligadas à *tia*, ao magistério como vocação ou à extensão da maternidade:

“as mulheres têm um sentimento maternal, né? Esse negócio de segunda família, tornar-se uma família, ser a segunda mãe... Eu não tenho isso. Tenho relação de afeto com o aluno, mas não chega a esse ponto. Uma relação mais superficial. Existe na escola um sentimento que a mulher tem que ser uma segunda mãe para o aluno” (Cláudio).

“Existem umas [professoras] que se encaixam muito numa imagem que eu tinha de ‘professora’, sabe? Aquela que gosta de ser chamada de ‘tia’, aquela imagem de quem, talvez, vai continuar sempre trabalhando, dez, vinte anos na mesma escola... Que fez um curso superior por necessidade de conseguir um aumento salarial, mas não tem ambição profissional. Não é a expectativa que eu tenho, por exemplo. Eu não me imagino daqui a cinco anos nessa escola. Entro aqui, se der, bem, beleza. Se não der, estou pulando fora. Vou para outra escola. Eu atravesso a cidade para dar aula porque estou querendo ganhar tempo de profissão, não porque é perto de casa, mais perto da minha família, porque eu tenho que ir para casa cuidar do meu menino e não sei o quê. A minha lógica não funciona por aí” (Rogério).

Ter na escola uma *segunda família* não é objeto do professor Cláudio, para quem as relações profissionais são mais superficiais se comparadas com as relações de suas colegas de trabalho. Rogério, por sua vez, afirma que não é seu objetivo continuar na mesma escola por muito tempo. Ele aposta em uma outra *lógica*, mais dinâmica e menos dependente de sua família, uma vez que ele não precisa trabalhar mais próximo de sua família. Relações *superficiais* e *ambições* profissionais são outras duas marcas da identidade dos professores homens em acomodadas na norma social de masculinidade.

Os depoimentos de Sérgio, Cláudio e Rogério demonstram, na verdade, as representações que eles têm das professoras. *Tias velhas, mulheres que adotam outra família e mulheres acomodadas na profissão* são as três principais imagens que os professores produzem de suas colegas de profissão. Os depoimentos evidenciam que as

representações de gênero que os professores homens têm, ou que a elas estão expostos, não são apenas múltiplas e variadas, elas também estão particularmente envolvidas e interessadas no jogo de poder. Essas representações acabam por interferir ou influir na construção da identidade profissional desses homens. Certamente, eles consideram alguns fatores, tais como: com quais professoras eles são relacionar, quais professoras serão evitadas, o que evitar (por exemplo, morar perto do trabalho, *adotar* uma outra família), a relação que irão estabelecer com os/as alunos/as etc.

Dessa forma, se as mulheres ainda são representadas (e, segundo os professores, se representam) como mães, os homens se dizem profissionais e não admitem o vínculo de sua profissão à vocação ou comparações com a figura paterna.

“Nunca fui um professor com visão paternalista. Sempre procurei trabalhar com os meus alunos a seguinte relação: eu sou um profissional, gosto deles como profissional, como professor, mas não sou pai, não sou tio, mesmo que alguns tentassem me chamar disso. Principalmente os mais novinhos. E nunca permiti essa relação. Sempre me fiz ver como professor. Essa relação eu sempre procurei estabelecer com os meus alunos. E sempre consegui, sempre tive sucesso, estabelecendo essa relação: quem é o tio e quem é o professor. E a partir daí passavam a me chamar ou de professor ou pelo nome, Jainimar, que também nunca fiz questão de ‘Senhor Jainimar’.” (Jainimar).

Se nos depoimentos está presente que os homens são professores por profissão, também existe a idéia de que, para eles, as mulheres se achem professoras por vocação. Essa *vocação*, lembra Louro (2004) “estaria justificada por uma lógica que se apoiava na compreensão social do magistério como função adequada para as mulheres e na aproximação dessa função à maternidade” (Louro, 2004, p. 465). Isso significa que os homens demarcam simbolicamente quem são, ao mesmo tempo em que assinalam quem são as professoras. Nessa relação, os homens são a grande referência de professores. Eles se produzem negando as professoras como profissionais, rejeitando a idéia de que elas também possam exercer a docência livre das amarras da vocação. Para Hall (2003b, p. 110),

é apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu

exterior constitutivo, que o significado “positivo” de qualquer termo – e assim, sua “identidade” – pode ser construído.

Os significados simbólicos, notados na forma pela qual os professores se representam e como representam as professoras, produzem ainda efeitos educacionais e materiais. Os efeitos *educacionais* são apresentados pelos professores homens como um legado feminino à educação de crianças. Segundo eles, justamente por serem sentimentais e ligadas à idéia de exercitarem a docência por vocação, as mulheres seriam responsáveis pela heteronomia das crianças. Os depoimentos abaixo demonstram como os professores homens entendem a influência das mulheres no processo educativo de crianças.

“Penso que os meninos andavam na rédea curta lá [na escola]. Não tinham muita autonomia de falar, pensar, ou em uma atividade que a gente fazia. Acho que nem os meninos mais velhos tinham essa autonomia. Sempre no ritmo do professor: ele dá as tarefas, o menino faz. Terminou a tarefa, aí vai pegar uma revista e lê. Não tem essa coisa do fazer se quiser, ter mais autonomia. O aluno tem uma rotina, ele sabe o que vai ter que fazer...” (Rogério).

Segundo Rogério, os/as alunos/as da escola são muito controlados, eles/elas andam na *rédea curta*, não têm liberdade para fazer o que querem. Ainda, segundo ele, os/as alunos/as acabam comungando da rotina de trabalho das professoras. Já Sérgio, e também Zoroastro, relata que a *permissividade* masculina, o jeito mais *largado* de trabalhar dos professores homens contribuiria para que as crianças se tornassem mais autônomas.

“Existem coisas... Realmente eu vejo que na relação com os meninos a gente acaba sendo mais permissivos e que isso ajuda, em algum ponto, a desenvolver mais a autonomia, a serem mais independentes do que com as professoras. Principalmente a professora que trabalha nas turmas iniciais. Elas são muito mais próximas, têm um contato muito mais amoroso, eu acho. Não que eu não tenha essa relação também, mas é uma relação de deixar o menino ser mais independente em alguns momentos. Então, eu vejo essa diferença” (Sérgio).

“Os alunos são dependentes. Eles pedem as coisas o tempo todo. Não conseguem cuidar das coisas deles. Não conseguem se organizar sozinhos. Não conseguem tomar decisões sozinhos.

Elas [as professoras] dirigem muito. É uma coisa que eu estou falando não em relação às minhas colegas de trabalho lá da escola, nem com relação às mulheres aqui de Belo Horizonte. Estou querendo falar sobre o universo feminino. O universo feminino, ele é mais assistencial. Eu acredito que tem alguma ligação com o fato de a mulher ter esse lado mais materno, mais assistencial com os alunos. Noto isso perfeitamente... Eles estão sempre aguardando a regra, a norma, para poder proceder: ‘Professor, caneta ou lápis?’ ‘Pode ser de caneta?’ ‘Pode ser de lápis?’ ‘Professor, fulano de tal puxou o meu cabelo’. ‘Fulano de tal pegou a minha borracha’. É uma coisa assustadora! É claro, patente, óbvio, que os alunos são absolutamente, 100%, dependentes para tudo. Eles obedecem a conjuntos de regras que vêm de fora. Não têm regras próprias. Eles não conseguem tomar atitudes” (Zoroastro).

As falas denunciam claramente de quem é a *culpa* pela heteronomia dos/as alunos/as. Nelas consta também a idéia de que os homens proporcionam maior liberdade aos/às seus/suas alunos/as, há uma *permissividade* própria dos homens. Zoroastro acredita que haja um “universo feminino” assistencialista e uma ligação entre esse universo e a autonomia dos/as alunos/as. Ou seja, o cuidado e o tratamento afetivo das professoras prejudicaria o desenvolvimento das crianças que não seriam instigadas a buscar novos conhecimentos, a solucionar velhos problemas e a vencer suas dificuldades. Há ainda uma fala mais representativa: sua análise não deve ficar limitada apenas às professoras com quem trabalha, sequer às mulheres de Belo Horizonte.

Os estudos culturais (Nelson, et alii, 2003; Silva, 2003a e Hall, 2001) apontam que não há uma identidade essencialista dos sujeitos, mas, sim, identidades fluidas, instáveis, parciais, particulares e múltiplas. Além disso, afirmam que as identidades são atribuições sempre ditas e nomeadas no interior contextual de uma cultura, em relações de poder (Louro, 2000a). Enquanto a definição essencialista de “universo feminino” relatada pelo professor sugere um conjunto autêntico, cristalino e sólido de características que *todas* as mulheres vivenciam e partilham em qualquer tempo, a definição cultural preocupa-se em responder como historicamente essas características foram destinadas às mulheres.

Observando uma reunião de pais ocorrida na escola investigada, pude notar a presença de *um único* pai. Não parece novidade que as mães participam mais ativamente da trajetória escolar de seus/suas filhos/as. Segundo levantamento do Sistema Nacional de

Avaliação da Educação Básica – SAEB – ⁵⁶ de 2003, em exame com uma amostra de 300 mil estudantes da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e do último ano do ensino médio das escolas das redes pública e privada, os/as alunos/as registram que as mães participam mais da vida escolar dos/as filhos/as. Na 4ª série, a participação delas é de 75%; na 8ª série, 72%; no 3º ano do ensino médio, 66%.

Ao mesmo tempo em que a maioria dos/as alunos/as é mais acompanhada pelas mães do que pelos pais, é preciso considerar que elas, cada vez mais, atuam no mercado de trabalho. Segundo levantamento do Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Sócio-econômicos (sic) – DIEESE –, a participação das mulheres na População Economicamente Ativa – PEA – passou, em dez anos, de 39,4% para 42,5%, de 1992 até 2002⁵⁷.

Se as mulheres e mães atuam mais diretamente na educação de seus/suas filhos/as que os homens, maridos e pais, por que elas ainda são culpadas pela heteronomia das crianças? Os/As alunos/as seriam de fato heterônomos/as? Ou será que a idade infantil requer mesmo os cuidados diferenciados que foram considerados pelos professores? Se as professoras mulheres, principalmente as que trabalham em *turmas iniciais*, são responsáveis pela heteronomia das crianças, por que os professores homens não se encarregam do trabalho de promoção da autonomia aos/às alunos/as no primeiro ciclo de formação?

Além dos efeitos simbólicos e educativos produzidos pela representação que os homens possuem das mulheres na docência, outro aspecto relevante deve ser considerado: o efeito material. É isso que passo a discutir.

⁵⁶ Documento disponível em < <http://www.inep.gov.br/download/saeb/2004/resultados/BRASIL.pdf> >, último acesso em 25 nov. 2004.

⁵⁷ Documento disponível em < http://www.dieese.org.br/esp/boletim_mulher04.pdf >, último acesso em 25 nov. 2004.

7.3 O gênero retirante: migrações de professores homens na carreira docente em função do *temor da alfabetização*

O discurso da diferenciação do trabalho docente de homens e de mulheres inclui ou exclui materialmente professores e professoras em suas carreiras pela escola. Parece que há maiores oportunidades aos homens para que eles abandonem a sala de aula a fim de ocupar cargos de administração e chefia. Ficou claro que, mesmo que alguns homens tenham trabalhado como professores do primeiro ciclo por um determinado período, a mudança de cargo ou a ascensão a um novo cargo foi um rápido processo em suas carreiras. De modo geral, os professores pesquisados parecem *temer* a experiência da alfabetização. No entanto, três professores, Élson, Eduardo e Sérgio, se definiram como professores alfabetizadores, embora nenhum deles estivesse atuando como alfabetizador na época em que esta pesquisa foi feita. Além deles, o diretor Jainimar também trabalhou com alfabetização. Por sua experiência, foi o único que justificou o abandono da sala de aula por motivos diferentes do *temor da alfabetização*.

Os demais professores homens não alfabetizaram e atuaram durante pouco tempo no ensino do 1º ciclo. Esses professores eram o Luciano, coordenador; Rogério, funcionário da SMEd; Cláudio, que assumiu as aulas de educação física logo quando chegou à escola; Zoroastro, que ficou com as turmas do 2º ciclo; e Marx, o *bibliotecário*. Todos optaram por não trabalhar com a alfabetização. Os argumentos para evitá-la assim como para buscarem outros cargos, são diversos: *apreensão em alfabetizar, busca de melhoria técnica e pessoal, melhoria salarial, menor dedicação, maior flexibilização do tempo de trabalho, cansaço da lida diária com crianças*, e até um caso de *depressão*.

Luciano diz ter trabalhado um ano e quatro meses como professor de história, geografia e ciências, para logo depois assumir o cargo de coordenador. Temeroso da incumbência de alfabetizar, ele registrou.

“Você faz um curso de pedagogia e não sabe alfabetizar. Negociamos lá [na escola]: eu falei que não queria alfabetizar e não fui para a alfabetização. O pessoal se reuniu, discutiu e me colocou em outra função. A diretora que ganhou [a eleição]

queria, em cada turno, um coordenador em que ela confiasse, e gostaria que eu assumisse uma coordenação. Eu precisava trabalhar pela manhã e ao mesmo tempo surgiu a educação de jovens e adultos à noite. O pessoal já falava que eu tinha perfil para coordenar. Pensei: 'Já estão me chamando para coordenador. O pessoal acha que eu sou bom é para isso. Eu também acho que sou bom para isso. Então, já que tem oportunidade de estar mudando de nível, vamos juntar a fome com a vontade de comer'. Fui para a noite e o pessoal me aceitou como coordenador" (Luciano).

A educação de crianças, profissão socialmente considerada como feminina, não negou ao professor a possibilidade de exercer, dentro da própria docência, a atividade que considerava melhor. Mesmo com pouco tempo de atuação na PBH, Luciano conseguiu facilmente trocar o magistério com crianças por um cargo de coordenador. Em seu depoimento não é difícil concluir que os homens teriam que se esforçar muito mais para se manterem no cargo de professores do que deixá-lo. Esse é um dado impressionante quando se considera que talvez haja tratamento diferenciado aos homens que exercem uma atividade considerada feminina e em um local majoritariamente ocupado por mulheres. Luciano demonstra como, ao menos aparentemente, os professores gozam de uma certa *facilidade* ou negociações que os impulsionam a ocupar cargos de sua escolha.

O depoimento do professor aborda ainda outra questão: Luciano faz um curso de pedagogia e não sabe alfabetizar. O argumento do professor representa uma espécie de *desculpa* dada pelos homens para evitarem a alfabetização. Uma vez não recebida a formação específica necessária para desempenhar tal atividade, nada mais *justo* que os professores homens desempenhassem outras atividades no magistério com crianças. No entanto, o curso de pedagogia também é um território majoritariamente ocupado por mulheres. Por que então os homens não aprendem a alfabetizar e as mulheres aprendem? A *responsabilidade* em aprender a alfabetização é apenas da instituição? Ou ela é marcada também pela conflitante relação de gênero (em que os homens optam por não alfabetizar, pois isso seria coisa para mulheres)?

Tal como Luciano, Rogério também não tinha experiência de alfabetização. Por opção, sua formação, durante o curso de pedagogia, esteve voltada para os jogos e as brincadeiras, sua área atual de trabalho na PBH.

“Na sala de aula, no cotidiano, eu tinha mais dificuldade. Como se trabalha produzindo um texto? Como explorar o texto, em todos os seus aspectos, com os alunos?. Como é que eu trabalho com um texto num grupo de alfabetização? Como trabalho com aquele que tem uma dificuldade maior em alfabetização? Chegou uma época em que eu abandonei essa discussão: ‘Vocês trabalham com isso daqui que eu vou trabalhar com outras coisas. Eu sei que tem tanta gente investida nisso que não vou nem ficar puxando isso aí como problema principal. Vou investir em outras áreas. Eu vou fazer projeto’. Fiquei muito desgastado nesse último trabalho que eu tive com criança. Então, fazia brinquedos com os meninos. O ano seguinte mudou da água para o vinho porque fui trabalhar com crianças menores. Jogaram-me para a educação física, uma área que amei, porque eu já tinha experiência com jogos e brincadeiras. Aí, cara, aí foi farra. [...] E aí eu saí para buscar outros campos de trabalho, ter outras experiências. Trabalho aqui na prefeitura na parte da coordenação. Dentro desse setor específico existe um grupo de educação infantil, do qual faço parte, voltado para a discussão do brincar. Acompanho as instituições, faço pesquisa, dou formação às educadoras de creches. O ritmo aqui é mais tranquilo, não tem aquela coisa de precisar de horário, de ficar no batidão da sala” (Rogério).

O caso de Rogério é exemplar para discutir a questão da saída dos homens da sala de aula. Após perceber suas limitações com o trabalho de alfabetização, o professor simplesmente abandona o “batidão da sala de aula” e opta por fazer “farra” com as crianças. Obviamente não desejo colocar em questão a qualidade do trabalho do professor com seus jogos e brincadeiras na educação física. O que desejo é propor algumas considerações acerca da facilidade encontrada pelos professores para abandonarem a sala de aula ou um trabalho que consideram mais difícil e para o qual apresentam limitações. Ao mesmo tempo em que Luciano e Rogério relatam não se sentirem preparados para atuar na alfabetização, também não buscaram a formação continuada disponível na Rede Municipal de Ensino para se prepararem para esse trabalho. Enquanto Luciano *negocia* sua saída, Rogério simplesmente abandona suas dificuldades com a alfabetização e as discussões a ela referentes.

O *fardo* do professor é também uma questão importante para ser analisada, uma vez que ele significa a forma pela qual Rogério representa a docência. Fica claro no depoimento que o professor não tem interesse de assumir o cansaço da alfabetização, deixando a

cargo das mulheres tal responsabilidade. A fala de Rogério “supõe a existência de escalas que permitem classificar e hierarquizar trabalhos como masculinos e femininos, como mais ou menos valorizados [...], e classificar e hierarquizar implica, sempre, exercício de poder” (Meyer, 2003, p. 23). Ao mesmo tempo em que o professor se considera inapto para o exercício da alfabetização e admite que as mulheres são *mais competentes*, sua opção é a busca de um trabalho mais “tranquilo”.

O professor Cláudio relata a mesma *facilidade* ao escolher seu cargo na PBH. Assim como Luciano e Rogério, ele também não chegou a atuar na alfabetização do 1º ciclo. O cotidiano da sala de aula é também representado pelo professor Cláudio como *cansativo*. Ele relata que um dia pode até se *cansar* da sala de aula (sem sequer ter trabalhado nela!), e procurar “um cargo mais administrativo”:

“chegando lá [na escola] o diretor até achou engraçado [um homem querendo assumir turma do primeiro ciclo no turno da manhã]. ‘Ah, é de manhã?’ Eu até concordava em pegar turma. Só que sempre gostei de esporte. Então, não por pressão, falei: ‘Posso ficar com Educação Física?’. Eles já me deixaram com Educação Física mesmo. E continuo até hoje nessa área. Tive oportunidade de pegar turma de regência lá e não quis, continuei com Educação Física porque gosto de fazer esporte. Para mim sempre foi muito agradável. Nunca tive interesse em trocar. Talvez chegue um tempo em que eu procure um cargo que não seja sala de aula; às vezes posso me cansar de sala de aula e querer um cargo mais administrativo... Algo como a direção. Até já me chamaram lá esse ano, para um cargo administrativo. Não sei em qual escola vai ser, mas acho que isso vai acontecer” (Cláudio).

É preciso registrar ainda que a “farra” de Rogério e o interesse de Cláudio na escolha pela educação física devem-se, em grande parte, à fuga da alfabetização. Entretanto, essa escolha é também marcada pelas representações que os professores homens projetam sobre a educação física. As atividades esportivas, dadas as suas “exigências físicas” estariam socialmente ligadas às “características masculinas” (Fraga, 2000a, p. 145). Nesse sentido, as representações masculinas de virilidade e força são condizentes com a disciplina escolhida por Rogério e Cláudio. Segundo Eustáquia de Sousa (1994, p. 211), o ensino da disciplina de educação física, em Belo Horizonte,

“vem reforçando os argumentos da separação entre homens e mulheres, antes fundamentados nas diferenças biopsicológicas, atrelando-os a conteúdos de ensino, considerados relevantes no processo educacional do corpo, com destaque para os esportes e as atividades rítmicas artísticas. Com a masculinização do esporte e feminilização das atividades artísticas, a Educação Física reitera a construção social do corpo masculino e do corpo feminino destituídos de totalidade”.

Ao optarem trabalhar com a educação física, os professores homens não estão apenas procurando uma atividade que, segundo eles, seria mais *cômoda*, mais *fácil* de ser desempenhada e, por isso, menos *cansativa* em relação ao “batidão” do cotidiano da sala de aula. Além disso, e da fuga da alfabetização, os professores homens parecem procurar a educação física pelo fato de ela representar um espaço adequado, conveniente e útil à sua masculinidade. A prática de sentido dada à educação física, a partir da masculinização do esporte, é coerente com a idéia de que, assim como a própria escola, “o esporte moderno desenvolveu-se segundo princípios da moderna sociedade industrial, idealizada e concretizada por e para o sexo masculino” (Sousa, 1994, p. 226).

Além deles, outro professor, Marx, optou pela educação física como forma de fugir da alfabetização. Seu caso é exemplar para o entendimento do *temor* que os professores homens têm da alfabetização. Antes de ser desviado para a função de auxiliar de bibliotecário, Marx trabalhou durante sete anos como professor de educação física. Ele foi o único professor, dentre aqueles que não estão na sala de aula, a relatar que saiu por problemas pessoais.

“Tive oportunidade de trabalhar com educação física – psicomotricidade, ginástica, recreação e lazer. Realmente tive muitas alegrias em atuar na área pois a criança é muito receptiva ao trabalho de educação física de base. Pessoalmente e profissionalmente, foi um trabalho muito prazeroso tanto na fase de projeto como de execução. Mas, como entrei em depressão, não estava emocionalmente bem, devido a um processo de separação judicial, preferi sair. Decidi me tratar” (Marx).

No momento de assumir o cargo de professor, Zoroastro também foge do trabalho de alfabetização.

“Na hora de determinarem qual seria a minha área de atuação, como professor, estavam precisando de um professor de

português e de um ciências. Relatei que eu havia feito Colégio Técnico, que tive muito contato com laboratório, essas coisas todas. Tive notícias de que existiam alguns equipamentos na escola, apesar de o lugar não ser adequado para a montagem do laboratório. Isso me animou muito, e eu fiquei com a matéria de ciências, no 2º Ciclo” (Zoroastro).

Em seu relato, o professor deixa claro que o trabalho com a língua portuguesa para crianças em fase de alfabetização é um problema. Novamente o trabalho com a alfabetização não é a escolha de um professor homem. Assim como Rogério, Cláudio e Marx, Zoroastro parece optar por uma atividade *masculina*. Zoroastro relata que assumiu o conteúdo de Ciências pela experiência de ter estudado no Colégio Técnico (mesmo que por um curto período de tempo e que não tenha completado seu curso).

A fuga da alfabetização e a ascensão na carreira docente parecem estar atreladas a vários fatores: representações do magistério (do que é ser *professor*, *coordenador*, *diretor* ou *funcionário* direto de alguma regional ou da SMEd). Também parecem influenciar fatores econômicos (mais altos salários) e representações de gênero relativos ao exercício de uma atividade de homens (administração, controle, organização etc) em um ambiente feminino. Contudo, mais do que uma melhoria salarial, a fuga da alfabetização, a ascensão na carreira docente ou a ocupação de funções fora da sala de aula parecem demonstrar que os professores procuram uma forma de se fixar em áreas mais apropriadas à sua masculinidade, mantendo estrategicamente componentes masculinos ao seu alcance.

Assim, a ascensão na carreira docente não deve ser compreendida apenas como mais um espaço de atuação do trabalho do professor. Ela também deve ser entendida como um lugar em que as representações de gênero se expressam, em que as práticas de significação produzem sentidos. Reproduz-se e reforça-se, no trabalho docente, uma hierarquia doméstica: as mulheres ficam no “batidão” das salas de aula, executam as funções mais imediatas de ensino, como a alfabetização, enquanto os homens dirigem e orientam o sistema (Louro, 2004, p. 460). Da mesma forma em que, no âmbito doméstico, há pais que não dividem com as companheiras a responsabilidade da educação dos/as filhos/as, na escola, o professor homem parece ser solitário, reservado e independente quanto às suas experiências pessoais. Ele é superficial, prático, objetivo e pronto para agir e realizar atividades mais cômodas.

Em síntese, fica evidente que os sentidos atribuídos pelos professores homens à docência, a si mesmos e às professoras mulheres, bem como suas escolhas na carreira do magistério, são construídos por meio das representações de gênero que eles têm. Os professores homens adotam para si uma identidade de sujeitos autônomos, críticos e mais ousados que as mulheres, repertórios de significados culturais ancorados na norma social. Da mesma forma, os professores homens representam as professoras a partir dos discursos, disponíveis em nossa sociedade, que se referem às mulheres: elas são *emotivas* e *sentimentais*, ao passo que eles são mais objetivos e racionais. Também ficou evidente que os professores homens investigados não permanecem no cargo de professor dentro da sala de aula por muito tempo, eles fogem da alfabetização e optam por desenvolver atividades ou ocupar cargos considerados mais *masculinos*. Nesse sentido, é por meio das representações e das práticas de significação que os professores homens produzem sua identidade.

8 CONCLUSÕES...

*A maior conquista do pensamento ocidental foi o emprego das reticências...
As reticências são os três primeiros passos do pensamento que continua por
conta própria o seu caminho...*

(Mário Quintana. *Caderno H*)

Durante muito tempo esta pesquisa esteve entre a busca e a dúvida. Algumas (das inúmeras) dúvidas que surgiram deixaram-me completamente perdido frente à complexidade e ao grande número de conceitos, informações e temas que se estenderam perante mim durante a pesquisa bibliográfica. Ainda assim, é preciso registrar a relativa escassez de materiais bibliográficos específicos sobre a questão gênero e identidade de professores homens na docência com crianças. Dessa forma, certas dúvidas foram sanadas e contribuíram para o processo de desenvolvimento deste estudo. Contudo, muitas outras, sequer objetivadas no projeto inicial, emanaram sorrateiramente durante o momento da própria pesquisa, seja nas observações de campo, seja durante as entrevistas. Por isso, este estudo não tentou responder todas as demandas e questões surgidas, embora tenha procurado dar maior visibilidade às questões relativas ao processo conflituoso de construção e reconstrução da identidade dos professores homens que trabalham com crianças.

Vivemos um momento ímpar na história mundial. Todo o planeta experimenta um processo de mudanças jamais vistas em tão curto período. O novo milênio, o novo século proporcionam o sentimento de que vivemos em uma época ambígua, em um novo tempo, um tempo paradoxal. Um tempo de alegrias e satisfações assim como um tempo de tristezas e contrariedades. Esse é um tempo de profundas transformações na organização da produção, do mundo do trabalho, da economia, da política, das artes e da

cultura em geral. Novas possibilidades se estendem a nossa frente, novas formas de estarmos no mundo, novos modos de nos relacionarmos no mundo. Esse tempo tem se caracterizado pela exploração, divulgação, produção e o uso acelerado do conhecimento. Surgem novas formas de comunicação, de movimento, de diminuição da dor, de deleite dos prazeres, da própria sustentação da vida. Vivemos um tempo em que nossas capacidades, corporais e intelectuais, são ampliadas, diversificadas e intensificadas. Vivemos em um mundo social marcado pela cultura, mediado por diversas trocas simbólicas e diferentes representações, em que novas identidades são constantemente afirmadas, contestadas, experimentadas, negociadas, perseguidas, produzidas, reproduzidas, transgredidas.

Paradoxalmente, vivemos, também um tempo de exploração e dominação intensa das pessoas. Um tempo de horror e de guerras, um tempo de incertezas, medo e violência. Vivemos uma época de destruição, preconceito e repressão. Uma sociedade panóptica que controla, explora, destitui e vigia a privacidade, uma sociedade em que o *outro* é consumido como batatas fritas baratas⁵⁸. Um tempo em que *guardas de alfândega* controlam, espiam e monitoram os espaços, geográficos e simbólicos, do mundo social⁵⁹.

Igualmente, vivemos épocas difíceis de demanda por uma nova identidade masculina, ao mesmo tempo em que, paradoxalmente, práticas de significados sobre um determinado tipo de homem continua a circular em nossa sociedade constituindo e formando os sujeitos. Análises e debates da condição masculina gradativamente têm ganhado espaço e reconhecimento, tanto na literatura acadêmica como nas informalidades do cotidiano das pessoas. A *crise da masculinidade*, experiência que nós, homens, vivenciamos desde as transformações dos anos sessenta, parece residir no conflito de os homens diferenciarem-se do padrão de masculinidade socialmente estabelecido, ou a ele se acomodarem.

É nesse contexto que se situa a construção, desconstrução e reconstrução da identidade dos professores homens, sujeitos desse tempo ambíguo e paradoxal. A disponibilidade,

⁵⁸ Confira Apple (2000).

⁵⁹ Para iniciar esta conclusão, caracterizando o tempo paradoxal em que vivemos, inspirei-me na introdução do livro “*O Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*”, de Tomaz Tadeu da Silva (1999).

o esforço e o investimento necessários para que os professores homens desenvolvam uma identidade diferente da norma social fazem parte do cotidiano deles tanto como a aceitação, a acomodação e o engajamento a essa mesma norma.

Assim, procurei mostrar neste estudo que, embora construam sua identidade de professores homens em processos contínuos de resistência e acomodação às normas culturalmente construídas sobre homens e mulheres, *os professores homens não identificam o magistério como uma profissão feminina*. À medida que o Brasil vai se industrializando, tornando-se mais moderno e urbano, os homens abandonam o magistério para se ocuparem com outras profissões, e as mulheres assumem esse papel. Nesse sentido, o magistério é o primeiro lugar de trabalho para muitas delas. Embora discursos tenham sido criados para associar o magistério às mulheres, como uma tarefa que exige dedicação, docilidade, cuidado e paciência, os professores homens não se enxergam em uma profissão feminina e não aceitam que essa seja uma profissão feminina. Ao contrário, consideram que precisa haver nessa profissão mais professores homens, uma vez que eles são mais independentes e trabalham melhor a autonomia das crianças. Eles também se acham melhores que as mulheres nas atividades que ambos desenvolvem nas escolas. Embora se nomeiem *profissionais* e não aceitem a representação da feminização de seu trabalho, os professores continuam evocando as referências de *vocação*, *mãe*, e *esposa* para explicarem as ações das professoras mulheres nas escolas. Dessa forma, as características historicamente atribuídas a homens e mulheres continuam sendo utilizadas pelos professores homens para entender por que eles são necessários no magistério e por que se consideram melhores.

Em segundo lugar, procurei mostrar que *o trânsito na carreira docente é uma marca da identidade masculina*. Os professores homens fogem da alfabetização. Poucos deles assumem o ensino da língua portuguesa. Durante a pesquisa pude notar que há uma *preferência* dos homens em assumir as aulas de educação física, espaço notadamente ainda demarcado para vivência de suas masculinidades. Eles também parecem acessar os cargos disponíveis nas escolas com mais *facilidade* que as mulheres, contando, inclusive, com elas para que isso seja possível. Ocorre, assim, a reprodução das relações sociais de gênero em que os homens continuam gozando de mais privilégios na hierarquia de cargos com mais prestígio, em funções administrativas de atribuição de controle e poder.

Outra importante característica da identidade dos professores homens diz respeito ao fato de que eles *são oriundos de classes sociais mais baixas*. Durante as entrevistas, os professores homens relataram que as dificuldades financeiras foram um fator importante para a definição de sua escolha profissional. Nesse sentido, a profissão docente representaria tanto uma *fuga* dos homens de classe popular como uma *facilidade* ocupacional em tempos de crise do emprego. Durante a pesquisa, pude constatar que magistério masculino de crianças é socialmente compreendido como uma *anomalia* por representar uma incapacidade de os homens competirem com outros homens em carreiras prescritas como *masculinas* que incluíam características voltadas para a competição, a força física e a virilidade, carreiras de maior prestígio e sucesso social.

Também pude notar que *a identidade dos professores homens não faz referência a questões étnico-raciais*. Exceto o professor Marx, que se nomeou negro, todos os demais professores disseram-se brancos ou pardos. Nenhum deles fez referência às questões relativas a raça. O único professor negro, cuja trajetória de vida é marcada por participações político-partidárias, também não parece identificar-se com os problemas relativos a essa questão. Mesmo para ele, os elementos definidores de sua experiência como professor passam, necessariamente, pela classe social. Isso implica dizer que, para os homens investigados, a raça não se apresenta como um elemento importante para a construção da identidade de professor. Dessa forma, ficou claro que, na política da identidade, algumas diferenças são *esquecidas* e, assim, a afirmação da identidade profissional e da identidade de classe favorece a omissão das diferenças de raça.

Pude também observar que *a representação de magistério e de homens e de mulheres na docência é construída em processos de acomodação e resistência em relação às normas estabelecidas*. Os professores homens atribuem diferentes sentidos ao magistério, a si próprios e às professoras mulheres. Assim, os docentes ora se representam em consonância com a norma social de uma masculinidade estabelecida, ora dela divergem. É importante ressaltar que, tanto a adesão às normas sociais, como a resistência a elas, não foram processos *absolutos* que se esgotaram em si mesmos. Tampouco eram processos excludentes. A identidade dos professores é marcada *tanto* pela acomodação *como* pela resistência a essas normas. Se, por um lado, as experiências de acomodação não eram cristalinas, devotas e *cegas*, por outro, a resistência

apresentada pelo professores não produzia bruscas rupturas em relação à norma social vigente. Nesse sentido, a fronteira entre a acomodação e a resistência como aspecto constitutivo da identidade dos professores homens era muito tênue. Os professores apresentavam uma identidade conflitante: eles se valiam da acomodação e da resistência ao mesmo tempo ou optavam por uma ou por outra segundo suas necessidades.

Nesse sentido o “*cavalheirismo*”, *marca da identidade dos professores homens é produzido de acordo com a demarcação de sua funcionalidade*. Nas escolas os professores homens fazem uso de seu corpo, e o representam, a partir de uma demarcação social de funcionalidade. Estão dispostos a *ajudar* as professoras sempre que preciso, construindo, assim, uma identidade de cavalheiros. Donos de corpos *aptos* para o trabalho mais *pesado*, os professores homens são constantemente requisitados e cumprem com prazer esse chamado. Há uma acomodação do *papel* social masculino: os professores homens representam-se como fortes, protetores, provedores.

Os professores consideram que *o comportamento masculino influencia positivamente na educação da criança*. Isso deve-se, em grande parte, às representações que eles têm sobre o que é *ser professora* e ao que é *ser mulher*. Apesar de enxergarem nas professoras *esposas* e *mães*, relacionado o magistério ao lar, os professores sugerem uma certa *inabilidade* por parte delas no cuidado e no tratamento das crianças. Essa característica expressa, ainda, um movimento de *culpabilidade* das mulheres, tidas como as responsáveis pela heteronomia dos/as alunos/as. Por se julgar menos condicionados à hierarquia escolar, mais flexíveis e dinâmicos no cotidiano docente, os professores homens se acham mais autônomos que suas colegas de profissão. Ao contrário das mulheres, representadas por eles como muito sentimentais – o que desenvolveria nas crianças laços de dependência –, os professores representam-se como mais objetivos e racionais nas relações que estabelecem com seus/suas alunos/as. Nesse sentido, as representações que os professores possuem de *homens* e de *mulheres* estão claramente acomodadas nos “papéis” sociais que caracterizam formas de ser masculinas e femininas.

Essas foram algumas das questões relativas ao *universo masculino* na docência com crianças que pude mapear. Para observá-las, foi necessário o esforço de tentar tirar a *roupa* de professor homem e tentar visitar a escola investigada sem que meus

preconceitos traíssem minhas observações, embora soubesse que isso jamais seria totalmente possível. Com Louro (2004) aprendi que não é possível me separar do objeto de investigação. Ainda assim, como professor homem, os vícios do olhar e o conhecimento prévio da noção de *escola* exigiram de mim maior atenção. Depois de *treinar* esse olhar, pude perceber como é (e às vezes me assustar com) o cotidiano masculino na escola. Cotidiano no qual eu também me reconhecia, embora, tantas vezes, eu também o tenha estranhado.

As diferenças e as desigualdades que presenciei e que tanto me perturbaram durante a pesquisa não estavam projetadas em algum lugar distante, longe das relações que eu, como professor, freqüentemente vivenciei. Elas estavam sendo vividas de maneira corriqueira ali, naquele cotidiano escolar. Elas também tinham algo a ver comigo, com minha prática docente, com as minhas representações sociais de *homem* e de *mulher*, agora colocadas em dúvida... Aprendi, de alguma forma, que as questões vivenciadas na escola e os depoimentos dos professores falavam não apenas deles, ou de uma *realidade* teoricamente longe. Falavam *para mim* e *de mim* também. Eram *histórias pessoais* (mas “*o pessoal é político*”!) que diziam muito dos homens, mas também das mulheres. Ouvir, ver e analisar as relações de gênero que se descortinavam a minha frente serviram para que eu pudesse refletir um pouco mais sobre o *professor cavalheiro* que eu achava ser.

Enfim, este estudo levou-me a ver que há uma enorme diferença entre termos uma história dita sobre nós, os homens no magistério, e termos uma história nossa. Quando nós próprios construímos a nossa história, ganhamos uma identidade própria: aquilo que somos e que desejamos ser como professores homens. Isso nos permite deixar de perguntar como as coisas devem ser para perguntarmos como queremos que as coisas sejam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDALÓ, Carmem Silvia de Arruda. *Fala, professora!* repensando o aperfeiçoamento docente. Petrópolis: Vozes, 1995.

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y a la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Mãos dadas. In: ANDRADE, Carlos Drummond de. *Sentimento do mundo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

ANYON, Jean. Interseções de gênero e classe: acomodação e resistência de mulheres e meninas às ideologias de papéis sexuais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 73, p. 13-25, maio 1990.

APLLE, Michael W. Consumindo o outro: branquidade, educação e batatas fritas baratas. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). *Escola básica na virada do século: cultura, política e educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 64, p. 14-23, fev. 1988.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 1992.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 4. ed. rev. e ampl. Brasília, EDUNB, 1963.

_____. *A transmissão da cultura*. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

AZEVEDO, Lúcio. *Épocas do Portugal econômico*. Lisboa: Clássica, 1973.

BARROS, Manoel de. *O fazedor de amanhecer: textos de Manoel de Barros*. Rio de Janeiro: Salamandra, 2001.

BELO HORIZONTE. *Normas para a educação infantil no sistema municipal de ensino de Belo Horizonte*. Lei nº 7.543, 07 nov. 2000. Diário Oficial do Município (DOM). Belo Horizonte, s/nº, de 11/11/00. p. 15-17.

BOGDAN, Robert C., BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Trad. de Maria J. Alvarez, et alii. Porto: Porto Editora, 1994 (Coleção ciências da educação, n. 12).

BOFF, Leonardo, MURARO, Rose Marie. *Feminino e masculino: uma nova consciência para o encontro das diferenças*. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394. Diário Oficial da União. Brasília (DF), n. 248, 23 dez. 1996.

BRITZMAN, Deborah P. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jul. 1996.

CASTRO, Mary Garcia. Identidades, alteridades, latinidades. *Caderno CRH*, Salvador, n. 32, p. 11-29, jan./jun. 2000a.

CASTRO, Mary Garcia. Palavras em busca de corpos e terras: identidade, identificação, políticas de identidade – leituras de esquerdas. *Caderno CRH*, Salvador, n. 32, p. 55-86, jan./jun. 2000b.

CATANI, Denice B., BUENO, Belmira O., et. alii. Os homens e o magistério: as vozes masculinas nas narrativas de formação. *Revista Portuguesa de educação*, Lisboa, v. 11, n. 1, p. 05-22, 1998.

CERISARA, Ana Beatriz. *Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez, 2002 (coleção questões da nossa época, v. 98).

COMIOTTO, Mirian Sirley, et alii. Libertação das normas culturais e auto-imagem da mulher educadora. *Educação*, Porto Alegre, n. 32, p. 137-149, jan./jul. 1997.

CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 185-206, jul./dez. 1995.

CORTEZ, Mariana Gracina. Ainda a Problemática da Identidade de Gênero na Educação...! a escolha da profissão de educador(a) de infância. *Revista O Professor*, Lisboa, v. 3, n. 65, p. 20-26, maio/jun. 1999.

COSTA, Marisa Vorraber (Org). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. *Escola básica na virada do século: cultura, política e educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000a.

_____. *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Ed. Universidade / UFRGS, 2000b.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Antropologia do Brasil: mito, história, etnicidade*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

DELEUZE, Gilles *Microfísica do poder*. 19. ed.. Rio de Janeiro: Graal, 2004. (Conversas entre Deleuze e Foucault. Org. e Trad. Roberto Machado).

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org e trad). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001 (coleção estudos culturais, n.7).

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. 15. ed. Trad. de Maria Thereza da C. Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2003a.

_____. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. 10. ed. Trad. de Maria Thereza da C. Albuquerque. Rev. Técnica de José Augusto Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2003b.

_____. *História da sexualidade 3: o cuidado de si*. 07. ed. Trad. de Maria Thereza da C. Albuquerque. Rev. Técnica de José Augusto Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2003c.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 27. ed. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2003d.

_____. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a.

_____. *Microfísica do poder*. 19. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004b. (Conversas entre Deleuze e Foucault. Org. e Trad. Roberto Machado).

FRAGA, Alex Branco. Anatomias de consumo: investimentos na musculatura masculina. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 2, n. 25, p. 135- 150, jul./dez. 2000a.

_____. *Corpo, identidade e bom-mocismo: cotidiano de uma adolescência bem-comportada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

FRANCA, S. J. Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas – o ratio studiorum*: introdução e tradução. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande e senzala*. Rio de Janeiro: Record, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001 (coleção leitura).

FURLANI, Jimena. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, Guacira, et alii (Org). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 66- 81.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A Produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira, et alii (Org). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Professoras negras: identidade e memória. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 18/19, p. 49-58, jan. 1994.

GIROUX, Henry A. A Disneyzação da cultura infantil. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos culturais*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 49-81.

_____. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 85-103.

GIROUX, Henry A., MACLAREN, Peter L. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos culturais*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 144-157.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Trad. Guacira Lopes Louro, Tomaz Tadeu da Silva. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Trad. Adelaine La Guardiã Resende et alii. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003a.

_____. Quem Precisa de Identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2003b.

HIDALGO, Luciana. *Arthur Bispo do Rosário: o senhor do labirinto*. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

HYPÓLITO, Álvaro Luiz Moreira. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas: Papirus, 1997.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26. ed. 11ª reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

HOLLANDA, Chico Buarque. *Estorvo*. 9ª reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

IANNI, Octávio. *Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

IBGE. *Censo demográfico 2000: características da população e dos domicílios – resultados do universo*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2001 (Também disponível em < <http://www.ibge.gov.br/censo/default.php> >, último acesso em 25 nov. 2004).

JAGGAR, Alison M.; BORDO, Susan R. (Orgs). *Gênero, corpo, conhecimento*. Trad. Britta Lemos de Freitas. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997 (coleção gênero, v. 01).

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org e trad). *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 9-131.

KARTCHEVSKY, Andrée, et alii. *O sexo do trabalho*. Trad. Sueli Tomazini Cassal. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986 (coleção mulheres em movimento, n. 01).

KLEIN, Hert. Tráfico de escravos. Trad Lúcia Ribeiro. In: IBGE. *Estatísticas Históricas do Brasil: séries econômicas, demográficas e sociais de 1550 a 1985*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1986, p. 52-59 (série estatísticas retrospectivas).

KOFES, Suely. Categorias analítica e empírica: gênero e mulher – disjunções, conjunções e mediações. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 1, p. 19-30, 1993.

LISPECTOR, Clarice. *Perto do coração selvagem*. São Paulo: Círculo do Livro, 1980.

LOPES, Marta Júlia Marques, et alii (Orgs). *Gênero e saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 53-67, 1992.

_____. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 101-132, jul./dez. 1995.

_____. Corpo, escola e identidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 2, n. 25, p. 59-75, jul./dez. 2000a.

_____. Mulheres em Sala de Aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org). BASSANEZI, Carla (Coord. de textos). *História das Mulheres no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000b, p. 443-481.

_____. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004 (coleção educação pós-crítica).

_____. et alii (Org). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. 7. ed. Trad. Luiz Damasco Penna; J. B. Damasco Penna. São Paulo: Nacional, 1975 (coleção atualidades pedagógicas, v. 59).

MACHADO, Lia Zanotta. Gênero, um novo paradigma? *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 11, p. 107-125, 1998.

MATOS, Maria Izilda S. de. Estudos de gênero: percursos e possibilidades na historiografia contemporânea. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 11, p. 67-75, 1998.

MELVILLE, Pauline. *A história do ventríloquo*. Trad. Beth Vieira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. As mamas como constituintes da maternidade: uma história do passado? *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 2, n. 25, p. 49-58, jul./dez. 2000a.

_____. Cultura teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul: articulando gênero com raça, classe, nação e religião. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 25, n.1, p. 135-161, jan./jul. 2000b.

_____. *Identidades traduzidas: cultura e docência teuto-brasileira-evangélica no Rio Grande do Sul*. Santa Cruz do Sul: EDNUSIC; São Leopoldo: Sinodal, 2000c.

_____. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes, et alii (Org). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis / Rio de Janeiro: vozes, 2003, p. 9-27.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 4. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 2000.

MONTEIRO, Roberto Alves. *Fazendo e aprendendo: pesquisa qualitativa em educação*. Juiz de Fora: Feme, 1998.

MUSZKAT, Malvina Éster. Violência de gênero e paternidade. In: ARILHA, Margareth, UNBEHAUM, Sandra G., MEDRADO, Benedito (Orgs). *Homens e Masculinidades: outras palavras*. 2. ed. São Paulo: ECOS/Ed. 34, 2001, p. 215-233.

NELSON, Cary, et alii. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 7-38.

NOLASCO, Sócrates Álvares. Um homem de verdade. In.: CALDAS, Dario (Org). *Homens*. São Paulo: Ed. SENAC, 1997.

NÓVOA, António (Org). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1991 (coleção ciências da educação).

OLIVEIRA, Valeska Fortes de (Org). *Imagens de Professores: significações do trabalho docente*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000 (coleção educação).

PARAÍSO, Marlucy Alves. *Currículo em ação e a ação do currículo na formação do/a professor/a*. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da UFRGS. Porto Alegre.

_____. Lutas entre culturas no currículo em ação da formação docente. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 1, n. 21, p. 137-158, jan./jul. 1996.

_____. *Práticas de produção e tecnologias de subjetivação no currículo da mídia educativa brasileira*. 2002. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da UFRJ. Rio de Janeiro.

_____. Contribuições dos estudos culturais para a educação. *Revista Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 10, n. 55, p. 53-60, jan./fev. 2004.

POTER, Roy. História do corpo. In: BURKE, Peter (Org). *A escrita da história: novas perspectivas*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992, p 291-326 (coleção biblioteca básica).

QUINTANA, Mario. *Caderno H*. 9. ed. São Paulo: Editora Globo, 2003.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: evolução e o sentido do Brasil*. 2. ed. 9ª reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

_____. *O processo civilizatório: estudos de antropologia da civilização – etapas da evolução sociocultural*. 2ª reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

ROSA, João Guimarães. *Primeiras estórias*. 15. ed. 2ª imp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil, Classe, Raça e Gênero. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 96, p. 58-65, fev. 1996.

_____. Educação Formal, Mulher e Gênero no Brasil Contemporâneo. *Revista de Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 515-540, 2001.

SABOYA, Maria Clara Lopes. *Direção escolar: na interface do masculino e feminino*. Um estudo de gênero sobre os diretores de escolas e suas representações sobre seu trabalho. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da USP. São Paulo.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. *O poder do macho*. São Paulo: Moderna, 1987 (coleção polêmica).

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Descobrir o corpo: uma história sem fim. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 2, n. 25, p. 49-58, jul./dez. 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 159- 177.

SANTOS, Luíz Henrique Sacchi dos. Pedagogias do corpo: representação, identidade e instâncias de produção. In: SILVA, Luiz Heron (Org). *Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999, p. 194-212.

SARAMAGO, José. *A caverna*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Isabel de Oliveira e. *Profissionais da educação infantil: formação e construção de identidades*. São Paulo: Cortez, 2001 (coleção questões da nossa época, v. 85).

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *Teoria cultural e educação: um vocábulo crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003a.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003b, p. 73-102.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de. *Meninos, à marcha! Meninas, à sombra! A história do ensino da educação física em Belo Horizonte (1897-1994)*. 1994. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas.

SOUZA-E-SILVA, M. Cecília Pérez; FAITA, Daniel (Orgs). *Linguagem e Trabalho: construções de objetos de análise no Brasil e na França*. Trad. Inês Polegatto, Décio Rocha. Rev. Técnica: Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Os professores como sujeitos socioculturais. In: DAYRELL, Juarez (Org). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996 (coleção humanitas).

VALENTIM, Silvani dos Santos. Crianças escravas no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 11, p. 30-38, jul. 1990.

VERÍSSIMO, José. *A educação nacional*. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985 (coleção novas perspectivas, n. 14).

VILLALTA, Luis Carlos. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: NOVAIS, Fernando A. (Org). *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 331-385 (volume 1).

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 207-226, jul./dez. 1995.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 35-82.

WHITAKER, Dulce. *Mulher & Homem: o mito da desigualdade*. São Paulo: Moderna, 1988. (coleção polêmica).

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 7-72.

APÊNDICE

APÊNDICE: o roteiro das entrevistas

1. História de vida. (Informações preliminares sobre os entrevistados. Local de nascimento, história familiar – pais, irmãos, grau de escolaridade –, namoros, empregos etc).
2. Conte um pouco sobre sua história profissional. (Em que, quando, onde e como se formou?)
3. Como é trabalhar no magistério com crianças? (Lembranças boas e ruins desse trabalho).
4. Você já sofreu algum tipo de preconceito por trabalhar com crianças? (Preconceitos na família ou na escola?)
5. Como foi recebido na escola?

6. Fale sobre seu trabalho e a relação com as professoras mulheres na escola. (Você depende do trabalho das professoras? Já pediu algum tipo de ajuda a elas? Como é trabalhar em um ambiente com muitas mulheres? Qual o conteúdo das conversas entre você e as professoras?)
7. Fale sobre sua relação com os/as alunos/as. (As crianças dependem muito dos/as professores/as? Que tipo de carinhos um professor e que tipo de carinhos uma professora destinam aos/às seus/suas alunos/as? Como você trata as crianças e delas cuida?)
8. Fale sobre o papel político do educador. (Sua opção política, participou de algum movimento grevista? Qual sua opinião sobre a Escola Plural?)
9. Você percebe alguma diferença entre o trabalho masculino e o trabalho feminino na escola? Se sim, qual? Se não, por quê?
10. Por que você abandonou a sala de aula? Deseja voltar? (Para os professores que não estão em sala de aula.)
11. O que é ser homem?
12. O que é ser professor?