



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Julio Cezar Pereira Araujo

**Professores gays nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:
a docência em disputa**

Rio de Janeiro

2020

Julio Cezar Pereira Araujo

**Professores gays nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:
a docência em disputa**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cotidianos, Redes Educativas e Processos.

Orientador: Fernando Altair Pocahy

Rio de Janeiro

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

A663

Araujo, Julio Cezar Pereira.

Professores gays nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: a
docência em disputa / Julio Cezar Pereira Araujo. – 2020.
68 f.

Orientadora: Fernando Altair Pocahy.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Professores de ensino fundamental –
Teses. 3. Homossexuais – Teses. I. Pocahy, Fernando Altair. II.
Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III.
Título.

es

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou
parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Julio Cezar Pereira Araujo

**Professores gays nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:
a docência em disputa**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cotidianos, Redes Educativas e Processos.

Aprovada em: 21 de dezembro de 2020.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Fernando Altair Pocahy (Orientador)

Faculdade de Educação – UERJ

Prof. Dra. Ana Karina Brenner

Faculdade de Educação – UERJ

Prof. Dra. Ileana Wenez.

Centro de Educação Física e Esportes - UFES

Rio de Janeiro

2020

DEDICATÓRIA

À minha mãe Roziane, ao meu pai Cézar, à minha irmã Arianni e à minha sobrinha Manuela, com muito carinho.

AGRADECIMENTOS

Durante o decorrer da investigação que culminou com a escrita desta dissertação, não posso deixar de agradecer a colaboração de várias pessoas e instituições, sem elas este trabalho não seria possível.

Ao meu pai César, à minha mãe Roziane, à minha irmã Arianni e à minha sobrinha Manuela, que acreditaram em mim, investiram e não mediram esforços para que eu chegasse ao fim desta etapa. Valeu a pena toda distância, todo sofrimento, todas as renúncias... valeu a pena esperar.

À minha família, extensivo aos meus avós, tias, tios, primas e primos, que mesmo distante, cederam suas preocupações, ajudas e palavras de conforto.

Ao meu orientador Fernando Pocahy por acreditar em mim mais do que eu mesmo. Muito obrigado por respeitar o meu tempo e por tem conduzido esse percurso com muito afeto. Sem a sua orientação, seu apoio, confiança e amizade, não somente neste trabalho, mas em todo o caminho percorrido até aqui, nada disso seria possível.

Ao Thales Aquino, meu companheiro, pela presença! Obrigado por me proporcionar tantos momentos leves e aprazíveis, por me provocar a (re)pensar o meu lugar nessa dissertação e pelo suporte com a tradução do resumo.

À Joalice Conceição, minha amiga e ex-orientadora, por ser tão atenciosa e cuidadosa. Obrigado por me oportunizar acreditar na vida acadêmica.

Ao meu amigo Antônio Jeferson, que muitas vezes me ajudou neste árduo percurso acadêmico, que compartilhou importantes conhecimentos comigo e me ensinou muitas coisas, estando ao meu lado, sempre que precisasse.

Aos/as professorxs do ProPEd pelas aulas, pelas conversas, pelas transformações, pela luta.

Aos professores participantes desta pesquisa que movimentaram os meus pensamentos com as suas narrativas.

Aos amigos de perto Matheus Oliveira, Raphael Portugal, Pedro Dias, Caique Assis que fizeram a quarentena se tornar consideravelmente mais leve. A presença de vocês foi muito importante.

Aos amigos que estão longe, José Alencar, Iúry Fagundes, Letícia Teixeira, Maria Laura e Larissa Gonçalves, pelas trocas, pelos aprendizados e pelo constante incentivo. Da UFF para a vida!

À Rosângela Campos e Regina Mele, duas grandes amigas que o período letivo de 2020 me trouxe. Obrigado pelas ligações, pelos conselhos e, em alguns momentos, por cuidarem de mim como se fossem minhas mães.

Ao Geni, meu grupo de estudos, pela acolhida e pelas possibilidades de transformação. Um espaço poético, potente e afetuoso. Em especial à Rafaela Cotta, Aline Martins, Thayz Athayde (AMIGA), Daniel Vieira, Thalles Amaral, Sara Wagner York, Willian Scheidegger e Richard Roseno. Muitas saudades de todxs vocês!

Agradeço ao ProPEd pelos inúmeros encontros, como Karina Marinho, Bruno Batista, Cíntia Arielle, Jaqueline Cordeiro...

À Ana Karina Brenner e Ileana Wenez, pela generosidade, pelo cuidado, pela participação na banca final e por suas leituras sensíveis e atentas.

À Raquel Romano, minha psicanalista, por ter sido fundamental nas provocações e por me acompanhar durante a construção deste trabalho.

Ao CNPq, pela bolsa concedida para o desenvolvimento dessa pesquisa.

A todxs que me ajudaram, direta ou indiretamente, no processo de construção desta pesquisa.

Eu os vejo nas ruas quase que diariamente.
São uns homens devagar, são uns homens quase que misteriosos.
Eles estão esperando.
Às vezes procuram um lugar bem escondido para esperar
Estão esperando um grande acontecimento.
E estão silenciosos diante do mundo, silenciosos.
Ah, mas como eles entendem as verdades.
De seus infinitos segundos.

Manoel de Barros - Uns Homens Estão Silenciosos

RESUMO

ARAUJO, Julio Cezar Pereira. **Professores gays nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a docência em disputa.** 2020. 68 f. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Esta dissertação buscou analisar experiências formativas e de trabalho, bem como relações de gênero e sexualidades no exercício da docência de homens gays nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa pesquisa teve caráter qualitativo, através de entrevistas narrativas com três professores gays, concursados e atuantes na esfera pública, municipal e federal. Além disso, foi apoiada nos campos teóricos dos estudos culturais e pós-estruturalistas. A partir disso, elaboramos duas categorias de análise, através das quais foi possível perceber que a presença dos professores gays na escola provoca, sobre estes corpos, vigilância e abjeção, além de evidenciar que a homofobia, mesmo velada, está presente na relação cotidiana. O estudo pondera ainda que os efeitos controle, tutela e de preconceito contra a presença de homens gays corresponde, em parte, a modos de regulação da infância. Diante das análises apresentadas, espera-se que o estudo contribua para que esses e outros professores gays continuem problematizando e disputando a docência com crianças, mesmo que esta ainda seja socialmente entendida como um espaço para as mulheres, com consequências importantes no jogo da heterocisnormatividade, mais do que a suposta evidência de igualar o acesso ao trabalho.

Palavras-chave: Docência. Professores gays. Disputa. Anos Iniciais.

ABSTRACT

ARAUJO, Julio Cezar Pereira. **Gay teachers in early years of Elementary School: teaching in dispute.** 2020. 68 f. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

This dissertation sought to analyze training and work experiences, as well as gender and sexual relations, of gay men teaching in the early years of elementary school. This is a qualitative research, conducted through narrative interviews with three gay teachers, tendered to public schools and working for the municipal and federal spheres. In addition, it was supported by the theoretical fields of cultural and post-structuralist studies. Based on this, we developed two categories of analysis, through which it was possible to notice that the presence of gay teachers at schools leads to surveillance and abjection regarding their bodies, in addition to showing that homophobia, even if veiled, is present in the daily relationship. The study also considers that the effects of control, guardianship, and prejudice against the presence of gay men correspond, in part, to modes of childhood regulation. Given the analyzes presented, it is expected that the study will contribute to these and other gay teachers to continue problematizing and disputing teaching for children, even though this is space is still socially understood as one for women, with important consequences in the game of hetero-cis-normativity, more than the supposed evidence of equating access to work.

Keywords: Teaching. Gay teachers. Dispute. Early years.

RESUMEN

ARAUJO, Julio Cezar Pereira. **Profesores homosexuales en los años iniciales de la Educación Primaria: la enseñanza en disputa.** 2020. 68 f. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Esta disertación buscó analizar experiencias formativas y laborales, así como las relaciones de género y sexualidades en el ejercicio de la docencia de hombres gays en los años iniciales de la Educación Primaria. Se trata de una investigación cualitativa, realizada a través de entrevistas narrativas con tres profesores gays licitados y actuantes en la esfera pública, de ámbito municipal y federal. Y que se apoyó en los campos teóricos de los estudios culturales y posestructuralistas. A partir de eso, desarrollamos dos categorías de análisis, a través de las cuales se pudo notar que la presencia de dichos docentes homosexuales en la escuela conduce, desde sus cuerpos, a vigilancia y la abyección, además de evidenciar que la homofobia, aunque velada, esta presente en sus relaciones diarias. Este estudio también considera que los efectos del control, tutela y prejuicio frente a la presencia de hombres gays corresponde, en parte, a modos de regulación de la niñez. Ante los análisis presentados, esperase que dicha investigación contribuya a que estos y otros profesores gays continúen problematizando y disputando la enseñanza para los niños, aunque este es todavía un espacio que socialmente se entiende como de mujeres, con importantes consecuencias en el juego de la heterocisnormatividad, más que la supuesta evidencia de equiparar el acceso al trabajo.

Palabras clave: Docencia. Profesores gays. Disputa. Años Iniciales.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALERJ	Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Apoio de Nível Superior
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
Geni	Estudos de gênero e sexualidade
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PL	Projeto de Lei
ProPEd	Programa de Pós-graduação em Educação
PSL	Partido Social Liberal
PT	Partido dos Trabalhadores
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TEDE	Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Dados sobre o crescimento do número de professores homens nos Anos Iniciais.	32
Figura 2 – Dados sobre o número de professoras mulheres nos Anos Iniciais...33	
Figura 3 – Dados sobre o percurso geracional dos professores homens nos Anos Iniciais.	33
Figura 4 – Desenho do professor Criatividade	45
Figura 5 – Desenho do professor Alegria	46
Figura 6 – Desenho do professor Desafio	48

SUMÁRIO

O INÍCIO DO QUE TALVEZ NÃO SEJA O COMEÇO	13
1. (DES)CAMINHOS DE UM PROFESSOR GAY NOS ANOS INICIAIS	17
2. MELINDRES DA TEMÁTICA NA PESQUISA: CAMINHOS ABERTOS(?)	25
2.1 Os números da/na produção da diferença	30
2.2 Ondas conservadoras: o mal-estar com o gênero e sexualidade	36
3. O TRAÇADO DA PESQUISA	40
4. DESENHANDO A CONVERSA COM OS PROFESSORES: CRIATIVIDADE, ALEGRIA E DESAFIO	44
4.1 <i>“Eu era o único gay assumido na universidade”</i> : o professor Criatividade....	44
4.2 <i>“Não, não contratamos para os Anos Iniciais professores, só professora”</i> : o professor Alegria.....	46
4.3 <i>“Sala de aula nunca foi um espaço que eu me sentia atraído”</i> : o professor Desafio.....	47
4.4 <i>“A gente tem que provar que é confiável, que é sério”</i> : tutela, controle e vigilância....	48
4.5 <i>“E a gente que é homem sempre jogam a gente para o 4º ou 5º ano, um inferno”</i> : Homofobia, abjeção e pânico moral.....	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	64
ANEXOS	66

O INÍCIO DO QUE TALVEZ NÃO SEJA O COMEÇO

É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo.

Larrosa, 1994.

Para relatar minha trajetória profissional e acadêmica nas páginas que seguem, faz-se necessário que x¹ leitxr² acompanhe movimentos de minha vida pessoal, na estreita relação com o que as feministas vêm afirmando: o pessoal é político. E essa dissertação posiciona-se em uma das agonísticas da vida contemporânea, na qual a vida pessoal está em disputa, como se ela não fosse política ou como se qualquer corpo em cena pública ou privada não fosse político – efeito de uma política do presente. Os fragmentos da minha vida, que se compõem e se articulam (interseccionalmente) de diferentes formas, em distintos espaços-tempos, não revelam nem metade do que sou, do que me tornei, se vistos aos pedaços. Sou uma mistura contraditória de tudo aquilo que cruzou e adentrou meu caminho nesses vinte e sete anos de caminhada. Sou constituído por marcas visíveis ou imaginárias, que fazem de mim uma reinvenção constante do que sou. Ao elucidar os aspectos cronológicos do tempo e da memória, Ecléa Bosi (2003, p.11) acredita que “a memória opera com grande liberdade escolhendo acontecimentos no espaço e no tempo, não

¹ Recentemente, dois Projetos de Leis foram apresentadas para vedar a utilização de termos como “todes”, “todxs” ou qualquer possibilidade de estabelecer o “gênero neutro” nos documentos da esfera administrativa, na grade e/ou nos materiais didáticos de escolas municipais e particulares, além dos editais de concursos públicos. O PL nº 3325/2020 foi apresentado pelos Deputados Anderson Moraes (PSL) e Márcio Gualberto (PSL) na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ). Já o PL nº 2013/2020 foi apresentado pelo vereador Carlos Bolsonaro (Republicanos) na Câmara Municipal do Rio de Janeiro. Na sua justificativa, o vereador menciona que o seu PL foi baseado no apresentado na ALERJ.

² Como um ato ético-estético-político, opto por fazer a mesma escolha que Pocahy (2019), que vem fazendo o uso do sinal «x» como forma de colocar sob rasura noções consagradas e inflexões binárias de gênero. A noção de que certos conceitos, expressões, noções “[...] não servem mais – não são mais ‘bons para pensar’ – em sua forma original, não reconstruída”. (HALL, 2001, p. 104). Portanto, mais do que fazer caber múltiplos gêneros ou posições de sexualidade por meio de sinais como o próprio X ou @, *, #, _, ´e´ etc. tenta-se, com essa rasura linguística, evidenciar que a gramática marca a diferença. Não se trata de uma forma inclusiva, embora guarde essa potencialidade, mas justamente deseja-se expor que a linguagem não somente não é neutra, mas que corresponde a uma arena de disputa sobre regimes de visibilidade que se articulam vivamente na produção e na marcação da diferença. Ao mesmo instante, introduz-se aqui uma materialidade estética (estilística do signo e do sinal) que corresponde de uma disposição ética, abrindo os termos de uma agonística (política) da/na/com a língua. (POCAHY, 2019, p. 88).

arbitrariamente, mas se relacionam através de índices comuns”. Para ela, a memória não é apenas individual. Na verdade, a autora reitera que as configurações produzidas pela memória são “mais intensas quando sobre elas incide o brilho de um significado coletivo” (p. 11). É, portanto, nesse movimento da memória coletiva, composta pelas lembranças que me foram passadas e pertencentes a um grupo, que busco “arrumar”, “organizar” esse meu vivido em forma de projeto de pesquisa – o (re)traçado de um caminho onde vou compondo novas formas de imaginar-pensar-viver e conhecer-sentir o mundo.

Louro (2007, p. 213), afirma que “o modo como pesquisamos e, portanto, o modo como conhecemos e também como escrevemos é marcado por nossas escolhas teóricas e por nossas escolhas políticas e afetiva”. Portanto, o interesse em discutir questões ligadas a gênero, sexualidade e masculinidades está diretamente afetado pela minha história de vida. Acontece a partir das experiências vividas, dos textos que leio, das histórias que ouço por meio de confidências ou como denúncia pública e dos caminhos que percorri nos últimos anos, atravessado pelas urgências do presente, como o momento atual onde muitas (in)definições compõem os modos de pensar-trabalhar-desejar... viver.

O processo de escrita dessa dissertação foi bem intenso durante o período de pandemia, dentro de casa, dividindo o tempo com as aulas remotas e a saudade da família, do namorado e dos amigxs, razão pela qual chegar ao fim foi árduo! Mais que árduo, quase não foi possível. Por meses, não consegui ler uma página se quer, de qualquer livro acomodado na estante. O sentimento era de fraqueza. Uma insuficiência mental que controlava o meu corpo e me deixava condicionado a estar deitado, utilizando as redes sociais como passatempo. No trabalho, atuo como professor dos Anos Iniciais e, conseqüentemente, a cobrança por aulas que ‘motivassem’ xs estudantes era grande. A cobrança cresceu! No WhatsApp, as mensagens chegavam a qualquer hora do dia, até mesmo aos domingos. Dobrei o tempo de trabalho. As aulas já não eram mais as mesmas, nem o meu eu enquanto professor continua igual. A vontade era pedir demissão!

Entendi, pelas razões explicitadas, que precisava de ajuda. Iniciei, durante a pandemia, encontros com a psicanalista e foi aí que pude começar a jogar os meus sentimentos ao vento, buscando entender todos esses novos movimentos. Reclamei muito! Reclamei de ausência, reclamei da escola, dxs colegas da escola, da minha família, do mestrado e de mim mesmo. A análise também me fez pensar sobre o meu

lugar nessa pesquisa. Na verdade, eu sou a pesquisa! Ela existe porque sou pedagogo, gay e atuo nos Anos Iniciais. Tive interesse em conversar com os meus pares, aqueles que também estão nas escolas tentando modificar um pouco da lógica heteronormativa. E conversar com os meus colegas é conversar comigo mesmo. É parar e refletir sobre as diversas questões que ainda preciso dar conta. Ser um professor gay nos Anos Iniciais é caminhar na direção contrária do padrão hegemônico da feminização do Magistério.

Desde que comecei a atuar como professor, sempre me cobre demais. Sou um sujeito crítico e autocrítico. Logo, quando estou em novo espaço escolar, sinto que preciso entregar mais do que o pedido para ser valorizado enquanto professor. Parece que, eu mesmo, em alguns momentos, absorvo a lógica do senso comum em dizer que aquele espaço não é para mim e que preciso provar minhas capacidades pedagógicas. Eu não gostaria, mas sou engolido por esse sistema e por essa escola, que reproduz a ideia de uma escola feminina, cercada de mulheres professoras (LOURO, 2014).

Este ano, completo 9 anos como professor e nunca, nunca, consegui conversar sobre a minha sexualidade com xs estudantes, sejam elxs da educação infantil e/ou ensino fundamental I ou ensino médio. As oportunidades nunca faltaram. Sempre me questionaram: *Professor, você é casado? Professor, você tem namorada? Professor, você tem filhos? Professor, você namora a tia fulana?* A curiosidade das crianças sobre a forma que movimento a minha sexualidade sempre é questionado e eu, com os meus sentimentos de perder, normalmente entrego uma mesma resposta: não. É, aquele não que encerra o assunto. Para xs meus colegas de profissão, assumir-se nunca foi um problema, até conversamos sobre homens no recreio ou nos momentos de intervalo. A questão está com as crianças, com as famílias, com o medo da perda. Perda do emprego, perda do prestígio de ser um bom professor, perda do afeto ou medo de ser visto como suposto abusador. Quando digo isso, sei que eu mesmo estou me colocando nesse lugar e concordo com essa ideia do professor homem como suposto pedófilo. Os pânico são reais e eu sinto isso.

A minha dissertação é para além de uma pesquisa qualitativa que precisa ser entregue como um requisito para obtenção do título de mestre. Essa pesquisa é um respiro, aquele bem profundo, que eu mesmo dou para (re)pensar a minha prática docente interseccionalizada com a minha sexualidade. Não digo que foi, esteja sendo ou será fácil. Mas quero, junto aos meus colegas, problematizar os pânico e as

violências que estão/são veladas e que me impossibilitam de dizer: sou um professor bicha!

Problematizar, a partir dos moldes de Marshall (2008), é suspeitar do que sabemos e dos modos como agimos. Dessa forma, é importante ter em mente que a dúvida daquilo que sabemos ou achamos que sabemos, é necessária no processo de investigação. Logo, vale enfatizar, essa perspectiva nos convida a olhar os rastros cotidianos e a transformá-los em “problemas” a serem investigados (MARSHALL, 2008). Seguindo esse rastro, organizei a dissertação em três movimentos.

No primeiro capítulo, tento articular minha trajetória e implicação com o tema, compondo elementos do problema de pesquisa. Dos descaminhos de um professor gay, da sua formação até a atuação, passando pelos indicadores sociais da presença de homens nos Anos Iniciais e articulando o momento político atual da cruzada antigênero, resultam inquietações e o desejo de estabelecer interlocuções que possam ampliar o escopo analítico.

No segundo capítulo, traço os movimentos da pesquisa, notadamente a partir de um convite a que alguns homens docentes gays pudessem tecer suas problematizações, ampliando assim essa pequena cartografia da disputa em torno da docência. Meus companheiros de pesquisa são aqui também interlocutores-teóricos.

No terceiro e último capítulo da dissertação, elaborei, a partir dessas conversas, algumas apostas sobre como se produz nos cotidianos escolares a suspeita sobre o fazer desses educadores, repercutindo em ações de tutela, vigilância e controle de suas práticas. Noutra via dessa disputa, a produção da figura abjeta se movimenta, interpelada e acoçada pela homofobia. A partir deste encontro, sugerimos que a docência que se encontra em disputa integra ainda os jogos que pretendem regular a noção do sujeito dito viável e possível para a escola, notadamente, neste caso, a criança.

Por fim, surgem as conclusões desta pesquisa, as quais finalizam o texto, mas não o encerram e tampouco limitam as possibilidades de revisitação destas apostas. Por outro lado, sugerem lances de expansão, novas apostas, novos (des)caminhos e outros (im)possíveis para a docência nos Anos Iniciais do ensino fundamental.

1 (DES)CAMINHOS DE UM PROFESSOR GAY NOS ANOS INICIAIS

Vestida de azul e branco
Trazendo um sorriso franco
No rostinho encantador
Minha linda normalista
Rapidamente conquista
Meu coração sem amor

Eu que trazia fechado
Dentro do peito guardado
Meu coração sofredor
Estou bastante inclinado
A entregá-lo ao cuidado
Daquele brotinho em flor

Mas, a normalista linda
Não pode casar ainda
Só depois que se formar
Eu estou apaixonado
O pai da moça é zangado
E o remédio é esperar

Benedito Lacerda e David Nasser³

A música Normalista, interpretada por Nelson Gonçalves e escrita por Benedito Lacerda e David Nasser traz uma ideia construída socialmente sobre o ser normalista. Um tempo onde ocupar este espaço era um lugar dedicado às mulheres, que tinham interesse e condições sociais; afinal, o ensino não era uma oferta universal. O imaginário de uma moça doce, linda, com sorriso no rosto, quase perfeita, pronta para cuidar dxs estudantes. Essa mesma moça que, posteriormente, estará presente para ser uma ótima mãe e esposa. Essa era a professora primária. Desde algum tempo, o antigo primário e, hoje, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental são ocupados por

³ Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/nelson-goncalves/261107/>. Acesso em: 20 jul. 2020.

sujeitos interessadxs na arte cotidiana do *saberfazer* ensinar. E eu sou um desses homens!

A movimentação para me constituir professor tem início no ano de 2008, com o ingresso no Curso Normal em Nível Médio (antigo Magistério)⁴. Estudar por quatro anos em um ambiente socialmente construído como feminino já me indicava dos prováveis preconceitos que iria encontrar no campo da educação. Enquanto estudante, nunca me atentei e sequer questionei as diferenciações de gênero que eram e são presentes no corpo docente de uma escola, mas era nítido, que no contexto da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a mulher (e certa representação de feminilidade que deveriam informar) se constituía de maneira majoritária e que, nos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, as presenças dos gêneros se apresentam de forma mais equilibrada.

Antes do meu ingresso (no curso de pós ou na formação da graduação era possível perceber o quanto o campo da docência era disputado pelas hierarquizações do gênero e que a mesma não era bem vista para/pelo os homens. O ideário de ter um emprego com boa remuneração e prestígio social fazia com que os poucos homens que ingressavam no curso desistissem antes mesmo do encerramento dos quatro anos de formação⁵. Além disso, sobre nós, homens presentes no Curso Normal, sempre eram produzidas especulações em torno da nossa sexualidade, garantindo a manutenção de normas de gênero, a que denominaremos heteronormatividade. Segundo Louro (2009, p. 90), a heteronormatividade constitui um regime regulatório de gênero que pressupõe um alinhamento entre sexo-gênero-sexualidade. Encontramos o modelo heteronormativo também dentro das escolas, exercendo sobre os corpos dxs estudantes e dxs professorxs a lógica de que todxs sejam heterossexuais.

Apesar de sempre ter a vontade de estudar em uma universidade pública, este objetivo foi socialmente construído como algo distante por pertencer à classe trabalhadora e estudante de escola pública. Em 2011, fiz minha inscrição para o vestibular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e, ao saber do resultado, fiquei desapontado, pois havia tirado o conceito “E”. Infelizmente, esta é a penalidade para muitxs que realizam o Curso Normal, que provoca um déficit com disciplinas das Ciências Exatas e da Natureza, dando-se prioridade às disciplinas

⁴ Garantido pelo Art. 62^o da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96

⁵ Isto é, de um total de 32 formandxs, apenas 3 eram homens.

pedagógicas. No mesmo ano, realizei o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com o objetivo de conquistar uma vaga em alguma instituição pública, tendo êxito no ano seguinte. Falarei sobre essa conquista na próxima página.

Em dezembro de 2011 finalizei o Curso Normal e ingressei no mercado de trabalho, atuando como professor dos Anos Iniciais em duas escolas privadas na cidade de São Pedro da Aldeia - RJ, cidade em que residia. Eu atuava como professor do 1º e 2º ano e sempre fui muito realizado na profissão escolhida, diferente da minha família, que apesar do apoio prestado durante os anos do Curso Normal, acreditavam que esta não deveria ter sido a profissão escolhida, principalmente pelo baixo salário. Consigo compreender as possíveis preocupações dos meus pais, considerando-se que ambos possuem um baixo nível de escolaridade e precisaram submeter-se às diversas profissões por necessidade da garantia da renda familiar. Ao mesmo tempo, um e outro eram só felicidade, pois o que deveria ser comum dentro de um contexto educacional, a conclusão do Ensino Médio, torna-se um motivo de orgulho e alívio para a família.

A educação, enquanto um “direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988), não é um sinônimo dentro do meu contexto familiar, que me encarrega de ser o terceiro membro do montante das duas famílias a concluir o Ensino Médio, logo depois de duas primas com idades próximas.

No lugar que ocupava nas duas instituições, fui o único professor homem regente, retirando os professores de música e educação física que trabalhavam com tempos semanais. Em diversas situações, senti que estava sendo “testado” pelos responsáveis e pela coordenação da escola, como se precisasse, a todo momento, reafirmar uma determinada competência, não destinada aos homens, para ocupar tal vaga. Era comum ouvir frases do tipo: *“quem te ajudou a fazer o mural?”*, *“quem montou estas provas?”*, *“para um homem, você até que leva jeito”* ou até mesmo ouvir sussurros que circulavam pelos corredores e sala dxs professorxs: *“acho que ele é gay, por isso é um bom professor”*, mesmo sem nunca ter produzido nenhum discurso verbal sobre a minha sexualidade. Para Junqueira (2013, p. 484), estas frases podem ser entendidas como a produção de uma “pedagogia do insulto”, por produzirem “piadas, ridicularizações, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes e desumanizantes”. Além disso, nos provoca a problematizar os ideais regulatórios que determinam (ou interpelam) que homens só possam ocupar determinados espaços dentro da educação se estiverem dispostos a seguir as normas

da divisão sexual do trabalho. Problematizações significam aqui, nas palavras de Pocahy (2020):

Abrir problematizações — produzi-las, agenciá-las — nos termos de Michel Foucault (1984/2001a)-, significa realizar movimentos de análise (e reflexividade) que possibilitam compreender como um conjunto de práticas discursivas ou não discursivas faz algo entrar no jogo do verdadeiro e do falso e, ao mesmo tempo, como se constitui esse algo como objeto para o pensamento... Ao mesmo instante em que se constitui como forma de in(ter)venção (POCAHY, 2020, p. 6).

Para Louro (2013), homens e mulheres não são sujeitos produtos de um destino biológico, mas produzidos pelas questões sociais e culturais que os cercam no contato das relações entre os sexos, a partir de dado momento histórico. Logo, “Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos” (LOURO, 2013, p. 25). Neste sentido, é importante mencionar que o debate de uma docência produzida por homens, sempre estará sujeita a ser vigiada; afinal, a docência, segundo o senso comum, estaria ligada ao cuidado, logo, relacionada à mulher ou ao ideal construído socialmente de mulher.

Minha entrada na Universidade aconteceu no momento menos esperado possível. Com a greve dos docentes em 2012, o processo seletivo via Sistema de Seleção Unificada (SiSU) foi adiado e o segundo semestre teve início no dia 19 de novembro⁶. Assim, pude me inscrever para os cursos de Ciências Sociais e Pedagogia, ambos pela Universidade Federal Fluminense (UFF), *campus* Campos dos Goytacazes e Santo Antônio de Pádua, respectivamente.

Ao chegar em casa, após um longo dia de trabalho, verifico a minha caixa de *e-mail* e percebo que havia sido aprovado para o curso de Ciências Sociais. Após realizar os trâmites, incluindo a minha matrícula, decido por não prosseguir por não ter a aprovação dos meus pais. Na semana seguinte, uma nova surpresa: a aprovação para o curso de Pedagogia. Minha única reação foi gritar e dizer à minha mãe: “*agora é o momento, eu irei!*” No dia seguinte, conversei com as diretoras e pedi demissão, pois na próxima semana daria início a uma nova etapa da minha vida.

Depois de muitos questionamentos e sete dias para organizar toda a mudança, migrei de São Pedro da Aldeia para Santo Antônio de Pádua. Deixei familiares,

⁶ Destaco a importância do SiSU, criado durante o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) para a democratização do acesso à educação superior no ensino público, acompanhando outras frentes de ampliação do Ensino Superior e também políticas mais amplas no contexto da educação, algumas delas transversalizadas em atenção às questões de gênero, raça e sexualidade.

amigxs, parentes, estudantes e fui em busca dos meus objetivos pessoais e profissionais.

A ideia de cursar Pedagogia surge a partir da compreensão de que as experiências produzidas no Curso Normal e na docência foram tecidas com êxito. Minhas reflexões me levaram a perceber que as experiências são produtos dos acontecimentos que nos passam, nos acontecem e nos tocam (LARROSA, 2002). Narrar a vida, as histórias e os acontecimentos cotidianos é rememorar as experiências que me constituem professor, entendendo enquanto um movimento que me toma por inteiro e produz significados.

Não é possível pensar a experiência como algo fabricado, calculado, homogêneo, mas entendendo que tem a ver com as formas de produção de subjetividades que construímos com as experiências. Já o sujeito que produz a experiência é aquele que “não se caracteriza por sua força, mas pela sua fragilidade, por sua vulnerabilidade, por sua ignorância, por sua impotência, pelo que uma e outra vez escapa a seu saber, a seu poder, à sua vontade” (LARROSA, 2012, p. 290).

Essas experiências são atravessadas por múltiplos acontecimentos e discursos, reforçando a ideia de que o pessoal é político e que vamos nos constituindo a partir dos atravessamentos políticos, culturais, tecnológicos, econômicos etc. Assim, observando os números da turma de Pedagogia, do segundo semestre de 2012, éramos, aproximadamente, 37 ingressantes, compostos por 31 mulheres e 06 homens. Tal como no Curso Normal, a baixa procura pelo curso me provocou inquietações e a vontade de entender o motivo pelo qual os homens não se interessam pela docência ou pela própria Pedagogia. Por três anos fui bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), atuando por um ano em turmas do 3º ano do Curso Normal e por dois anos em turmas da Educação Infantil.

Circulando pelas escolas de Pádua, era notório perceber que quase não havia professores homens que atuavam com crianças, pois em conversas informais com professoras, diretoras e amigxs da cidade, era possível contabilizar nos dedos os números de professores em atuação. Mas uma coisa que me chamava bastante atenção era perceber que estes professores não estavam em sala de aula, mas ocupando cargos de liderança, como diretores e orientadores pedagógicos, neste caso, partindo de um imaginário social, estes homens estariam autorizados a ocupar essas posições.

A discussão sobre gênero e sexualidade como dispositivos que transitam e produzem o cotidiano escolar teve início a partir do estágio curricular obrigatório

realizado na educação infantil, onde na escola municipal estagiada, xs estudantes utilizavam uniformes de cores diferentes, sendo feita a demarcação do gênero pela cor: os meninos utilizam os uniformes da cor verde e as meninas uniformes da cor rosa. Os rastros que ali me propunha a perceber resultaram na construção de dois textos⁷, ao quais objetivavam problematizar os padrões impostos pelas professoras no uso das cores “certas” ou “erradas”, partindo das minhas observações cotidianas construídas com aquela turma.

O mergulho na temática foi sem volta. Consecutivo a este movimento, intensifiquei a busca por autoras e autores através de novas leituras, participei de outros eventos, todos estes fora de Pádua, e estive a rabiscar produções que pudessem dialogar com as minhas problematizações. No meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresentado em fevereiro de 2017, tive como objetivo “problematizar as representações de masculinidades produzidas pelxs estudantes e responsáveis com o intuito de verificar o lugar do homem na docência, nos anos iniciais do ensino fundamental” (ARAUJO, 2017, p. 9). Como metodologia, produzi entrevistas semiestruturadas com xs responsáveis pelxs estudantes e grupos focais compostos pelas crianças, onde busquei analisar os discursos dos sujeitos empregados nesta pesquisa.

De forma sublinear queríamos saber se a ideia de preconceito velado estaria embasada na crença de que as sociedades são masculinizadas e produzem uma visão estereotipada da mulher, enquanto cuidadora e reprodutora; a partir dos dados coletados e a análise feita com base nos teóricos trabalhados, pode-se dizer que a hipótese foi confirmada, ainda que parcialmente [...] Ademais, foi possível perceber que a existência de alguns preconceitos velados nos discursos dos/as alunos/as, e dos/as responsáveis não convergiam. De forma a tentar responder este questionamento, suspeitamos que os/as responsáveis responderam aquilo que eles/as achavam que o entrevistador gostaria de ouvir (ARAUJO, 2017, p. 53).

Os caminhos por mim construídos me trouxeram até ao Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da UERJ e à Linha de Pesquisa Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais. O interesse pelo ProPEd surge, inicialmente, a partir da leitura de textos produzidos pelxs docentes do programa e, posteriormente, pelo contato com o projeto *Guarda-Chuva*, do Grupo de Pesquisas Geni – Estudos de Gênero e Sexualidade – coordenado pelo Professor Dr. Fernando

⁷ A comunicação “*Meninos usam verde, e meninas usam rosa: questão de gênero na educação infantil*” foi apresentada e publicada no IV Congresso Brasileiro Psicologia: Ciência e Profissão, realizado pela Universidade Nove de Julho, São Paulo/SP. E o relato de experiência “*As cores no cotidiano da Educação Infantil: um relato de experiência*” foi apresentado e publicado no XII Congresso Nacional de Educação, realizado na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba/PR.

Pocahy e intitulado *Intersecções de gênero, raça, sexualidade e geração nos cotidianos da educação e(m) saúde*. Com a pesquisa supracitada, (Pocahy, 2018) buscava “compreender como se estabelecem tanto intersecções de marcadores de diferença quanto aqueles modos-práticas decorrentes dessas a engendrar vulnerabilidades – social, programática e individual – e precarização da vida, bem como modos de resistência (produção de saúde)”. Ser integrante de um programa cujos docentes focalizam suas discussões para o campo das relações dos gêneros e sexualidades é um imenso movimento de resistência.

O plano de trabalho apresentado no processo de seleção do mestrado tinha como interesse **“compreender de que maneira as práticas discursivas dos professores homens contribuem para legitimar a permanência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”**. Mesmo passados alguns semestres, algumas orientações e encontros com outros temas de pesquisa, continuar com a temática da docência de professores homens é um movimento que produz um diálogo com a minha trajetória de vida profissional. Além disso, concordo com Louro (2013, p. 93), na afirmação de que a escola é um ambiente “atravessado pelos gêneros” e que não podemos abrir mão de “reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino”.

Em 2019, ao ingressar como professor substituto em uma instituição pública federal, experienciei uma nova experiência de trabalho ao lecionar para uma turma do 1º ano do ensino fundamental. Meus grandes-pequenos companheiros de jornada tinham entre seis e sete anos. Suas inquietações sobre os cotidianos muito me impressionavam e me levavam a conhecer lugares nunca antes pensados. A experiência foi a melhor possível, sendo um ano muito afetivo, investigativo e produtivo. Mas uma situação me inquietava: é possível atuar como professor nos Anos Iniciais e não vivenciar a sexualidade dentro da escola? Trabalho com educação desde dois mil e doze, mas este ano, esta pergunta ecoava em meus pensamentos e na minha prática docente. Em alguns momentos, senti a minha sexualidade sendo tutelada, tendo como justificativa o receio de como xs estudantes entenderiam esta informação. Além de mim, no setor dos Anos Iniciais tínhamos mais três professores homens. Destes três, dois também eram gays. Como total, tínhamos quatro professores homens e três que possuíam dois marcadores em comum, a homossexualidade e a inserção na pós-graduação, seja no mestrado ou doutorado. Comecei a entender que enquanto um professor pesquisador poderia e deveria assumir a minha própria realidade escolar como um objeto de pesquisa.

De posse de um novo quadro, alterei, também a questão investigada, que passou a ser: **Compreender como os professores gays tecem suas experiências formativas e de trabalho, a partir das relações de gênero e sexualidades no exercício de sua docência nos Anos Iniciais do ensino fundamental.** Outros objetivos foram somados a essa questão:

- a) **Analisar como a docência de professores gays é interpelada pela relações de gênero e sexualidade;**
- b) **Problematizar as narrativas sobre homossexualidade, homofobia e formação docente (re)produzidos nos cotidianos escolares, considerando os contextos onde estes homens atuam.**

2 MELINDRES DA TEMÁTICA NA PESQUISA: CAMINHOS ABERTOS(?)

Ao acessar o repositório de teses e dissertações do ProPEd/UERJ e realizar uma busca utilizando algumas palavras-chave, encontrei os seguintes resultados: nenhum trabalho a partir das palavras “**docência masculina**” e “**professores homens**”; seis trabalhos a partir do “**sexo masculino**”. Mesmo com alguns resultados disponíveis, não encontrei nenhum trabalho que se relaciona com a minha temática. Assim sendo, destaco a importância deste trabalho para um Programa de Pós-Graduação, que com quarenta anos em exercício, ainda encontra limites em relação a este tema tão necessário para a historização da educação básica brasileira.

Ao buscar no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), especificamente no GT 23 sobre “Gênero, Sexualidade e Educação”, não encontramos resultados de trabalhos utilizando as palavras “**docência masculina**” e “**sexo masculino**”. Com as palavras “**professores homens**”, obtivemos dois resultados.

O trabalho de Cardoso (2007), intitulado *Homens fora do lugar? A identidade de professores homens na docência com crianças*, é um recorte de sua dissertação de mestrado, defendida no ano de 2004. Sua pesquisa é realizada com nove professores homens, lotados em diferentes funções escolares, incluindo a sala de aula, na rede municipal de ensino da cidade de Belo Horizonte/MG e atuantes com alunxs de 6, 7 e 8 anos de idade. Dentre estes homens, apenas um atuava em sala de aula. Os demais ocupavam cargos diversos: professor de educação física, diretor, coordenador de turno, auxiliar de biblioteca, administrativo da Secretaria Municipal e monitor do laboratório de Ciências. Para a coleta de dados, o autor faz uso de entrevistas e, como consideração final, percebe que os professores homens participantes não enxergam o Magistério como uma profissão feminina, apesar de conseguir perceber que suas identidades foram socialmente construídas.

Já o trabalho de Monteiro e Altmann (2013), intitulado *Trajetórias na docência: professores homens na Educação Infantil*, é fruto de uma pesquisa feita anteriormente, com sete professores homens que atuam e/ou atuavam na educação infantil da rede pública de uma cidade de grande porte no interior do Estado de São Paulo. Os sujeitos entrevistados variam de idade, entre 25 e 43 anos, e, apesar da pesquisa não dar ênfase às questões da sexualidade, é importante mencionar que cinco são casados, com filhxs. Os outros dois, mais novos, solteiros (a pesquisa não menciona a orientação sexual dos professores). A pesquisa teve como objetivo

investigar a trajetória de vida e profissional desses professores homens que atuam e/ou atuavam na educação infantil, a partir de uma perspectiva sobre escolha da profissão, o percurso profissional e de formação, além de perceber como as relações de gênero atravessavam suas trajetórias. Como consideração final, as autoras perceberam que a presença/ausência desses professores na educação infantil pode contribuir para a desnaturalização do espaço infantil ocupado pelo gênero feminino.

Além do referido site, no Brasil, existem dois importantes repositórios de teses e dissertações: a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), através do Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações (TEDE); e o Banco de Teses da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Apoio de Nível Superior (CAPES). Optei por realizar as buscas pela Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e encontrei diversas pesquisas, seja na Educação Infantil e/ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sobre a presença de professores homens no ensino de/com crianças. Nas próximas linhas, apresento algumas dessas pesquisas encontradas. É importante destacar que não conseguirei abranger todas as pesquisas sobre a temática, mas aquelas que, de alguma forma, cruzaram o meu percurso de escrita.

Entre os trabalhos que dialogam com o presente estudo, destaquei alguns, como a tese de doutorado de Déborah Thomé Sayão (2005), intitulada “*Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creche*”. Considero que esta pesquisa seja muito relevante no cenário sobre as pesquisas produzidas com professores homens. Não digo que seja a primeira, mas é um trabalho muito referenciado por sujeitos interessados em problematizar a docência de homens, seja na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa buscou perceber como homens se constituem como docentes na educação de crianças de zero a seis anos, entendendo as relações de gênero como construção social. A autora apresenta e problematiza as narrativas dos sujeitos da pesquisa, que são professores em atuação e professores que desistiram da docência com crianças. A pesquisa possibilitou compreender que o trabalho docente na educação das crianças de zero a seis anos está permeado por questões que envolvem as masculinidades e as feminilidades. A autora considera que se faz urgente uma mudança na formação docente, para que as discussões de gênero possam ganhar um novo sentido no espaço da creche, a fim de superar os mais diversos binarismos encontrados.

Na obra *Professores Homens: suas Trajetórias na Educação Infantil*, de Jéssica Daniele Fávaro (2020), a autora propõe um debate sobre a presença de professores homens na Educação Infantil. O estudo buscou evidenciar as expectativas, as vivências, as memórias e as demandas que surgem no dia a dia do trabalho do ser professor, além de problematizar o conceito da divisão sexual do trabalho e do ato de cuidar como, exclusivamente, uma atribuição feminina. A pesquisa, de caráter qualitativo, foi realizada em um município no interior de São Paulo. Na coleta de dados, a autora faz uso de entrevistas semiestruturadas e uma roda de conversa com três professores homens atuantes na Educação Infantil. Por fim, a autora enfatiza a necessidade desses profissionais na escola e reafirma que a presença pode ser um dos fatores que auxiliam no processo de desconstrução da profissão enquanto feminina.

O trabalho de José Edilmar de Souza (2011), intitulado *Por Acaso existem homens professores de Educação Infantil?*, propõe uma análise sobre o ingresso e a trajetória desses homens em duas instituições de Educação Infantil, lotadas uma na área urbana e outra na área rural. Além dessas instituições, a pesquisa, de abordagem qualitativa, também foi realizada na Secretaria Municipal de Educação. Gestores municipais, gestores escolares, docentes, familiares e crianças formaram, juntos, os 84 participantes dessa pesquisa. Além das entrevistas, procedimentos de análise documental e observações que também foram utilizadas na construção da metodologia da pesquisa. Foi utilizada, como base teórico-metodológica, a Teoria das Representações Sociais e as teorias dos estudos de gênero. A partir das análises, foi possível perceber que, naquele contexto da pesquisa, muitas pessoas ainda associam a docência ao gênero feminino, ao estado “natural” do cuidado com crianças. Já os homens, podem ser considerados inadequados, principalmente pelos casos de pedofilia, vinculados pela mídia. O autor menciona que esses argumentos são vistos em ambas as escolas, mas que consegue perceber uma diferenciação entre elas, principalmente no processo de aceitação desse corpo na escola. O autor afirma que conhecer o professor torna-se um critério para aceitar ou não esse profissional na Educação Infantil. Por fim, o trabalho reforça a necessidade de discutirmos sobre o conceito de gênero nos espaços escolares e na formação de professorxs.

A pesquisa de Peterson Rigato da Silva (2014), intitulada *Não sou tio, nem pai, sou professor! A docência masculina na Educação Infantil*, teve como objetivo perceber como ocorrem as relações de gênero e poder em creches públicas, quando há professores homens atuantes. O estudo foi realizado com dois professores, um

morador da cidade de Piracicaba/SP, Brasil, e o outro morador da cidade de Roma, Itália, ambos professores em creches com crianças de 3 a 6 anos. A pesquisa assume uma inspiração etnográfica, a partir de observação de cenas cotidianas da escola e da relação entre professores e crianças. Na construção metodológica, o autor utilizou a entrevista, a fotografia e o caderno de campo. Dados finais da pesquisa evidenciam que existe um medo de que as crianças pequenas sofram violências físicas. Por muitas vezes, é possível até desconfiar desse professor como potencial abusador, como se fosse um sujeito infiltrado na docência. Além disso, é evidenciado que as identidades docentes continuam fixadas nos binarismos entre masculino e feminino, corroborando para as desigualdades de gênero.

A tese de Amanda Oliveira Rabelo (2008), intitulada *A figura masculina na docência do ensino primário⁸: Um “corpo estranho” no cotidiano das escolas públicas “primárias” do Rio de Janeiro-Brasil e Aveiro-Portugal*, é um encontro entre professora/estudante⁹. A pesquisa apresenta um estudo comparativo entre professores homens que atuam no ensino público de Rio de Janeiro, Brasil, e em Aveiro, Portugal. A autora buscou analisar os motivos pela escolha da docência destes profissionais, mesmo percebendo este espaço como amplamente associado às mulheres. Ou seja, buscou-se entender o motivo da escolha desses homens, como sua profissão é vista no cotidiano, se sofrem preconceitos, se estão satisfeitos, entre outras questões. A tese utilizou o método quantitativo, na aplicação de questionários, e o método qualitativo, na realização de entrevistas com os professores homens. A autora aponta que a inserção de homens na docência no ensino primário (Anos Iniciais) possibilita produzir discussões sobre gênero na escola, defendendo um ensino não pautado no sexo e/ou no gênero, mas por profissionais qualificados.

A dissertação *Quem é o professor homem dos Anos Iniciais? Discursos, representações e relações de gênero*, de Thomaz Spartacus Martins Fonseca (2011),

⁸ “Utilizar-se-á nesta tese o termo “ensino primário” de acordo com a Classificação Internacional Tipo da Educação da UNESCO (CITE 1, 1997, citada por Eurydice, 2001) e como tentativa de usar um termo compreensível no Brasil e em Portugal (pois este já foi utilizado em ambos os países) para designar o “1.º ciclo do Ensino Básico (1.º CEB)” (que é o nome dado em Portugal às quatro primeiras séries do ensino básico, onde a criança entra aos seis anos de idade) e a “1.ª fase do Ensino Fundamental” (utilizado no Brasil para designar as 5 primeiras séries do Ensino Fundamental, onde a criança entra aos seis anos de idade). Em ambos os países este ensino é obrigatório, gratuito e oferecido pelo poder público” (RABELO, 2008, p. 3 e 4).

⁹ Durante o período da graduação, na UFF, em Santo Antônio de Pádua/RJ, tive a oportunidade de realizar algumas disciplinas com Rabelo, realizar cursos de extensão e trocar experiências *teórico-práticas* sobre como introduzir as discussões de gênero e sexualidade na escola. Meu primeiro artigo, escrito durante a graduação, foi provocado por acontecimentos observados no estágio curricular, sob orientação de Rabelo.

problematizada na perspectiva pós-estruturalista, teve como objetivo conhecer os discursos e as representações de gênero e masculinidade que aparecem no cotidiano escolar, a partir da presença do professor homem nos Anos Iniciais do ensino fundamental. É importante destacar que este trabalho faz parte de um pequeno grupo de pesquisas sobre a temática realizada nos Anos Iniciais. Foram organizadas entrevistas semiestruturadas com dois professores, bem como gestoras e professoras que possuíam contato com os sujeitos em destaque. O foco da pesquisa de Fonseca (2011) foi analisar quais os discursos, as representações e as relações de gênero que se constituem quando há a presença de professores homens nos Anos Iniciais do ensino fundamental, levando em conta que, neste segmento, ainda existe um domínio da presença de mulheres como professoras. Nas narrativas apresentadas, o autor se propõe a problematizar temas relacionados à homossexualidade, à formação docente, ao poder disciplinar e à construção de identidades e das masculinidades.

A pesquisa “O Gênero vai à roça: a presença de professores homens na educação do/no campo”, de Antônio Jeferson Barreto Xavier (2017), é uma inspiração para quem pesquisa sobre professores homens. O estudo foi situado em duas roças no interior baiano e teve como objetivo analisar as questões de gênero e sexualidade a partir da presença dos homens atuantes nos Anos Iniciais. A etnografia foi a metodologia escolhida pelo autor que, durante um período, esteve em campo, observando-participando e realizando entrevistas com os sujeitos desse roçado (XAVIER, 2017). O autor ainda conversou com pais, professores, gestores e algumas crianças. A partir desse estudo, foi possível concluir que a presença de professores homens nos Anos Iniciais pode provocar “questionamentos, tensões e pânico morais” (p. 10). Além disso, o autor conduziu suas discussões a partir de três categorias: 1) o medo da pedofilia. 2) os questionamentos em torno das masculinidades dos professores. 3) as práticas pedagógicas que o distanciam da docência. Xavier (2017) destaca que os professores homens, ao assumirem a docência nos Anos Iniciais, acabam estando sobre uma constante vigilância, mesmo que velada, e, ao serem vigiados, iniciam um processo de autovigilância sobre seus movimentos, afastando-se de problemas.

Diante desses trabalhos, podemos observar que existem muitas pesquisas que problematizam a presença/ausência dos professores homens na Educação Infantil e/ou nos Anos Iniciais do ensino fundamental. É sabido que homens atuam nesses segmentos há muitos anos, mesmo que em pouca quantidade, mas não falavam sobre si. Foram as mulheres, como Marília Pinto de Carvalho (1998) e Elizabete Franco Cruz

(1999), que foram pioneiras nas problematizações sobre essa temática. Mulheres que considero aliadas nesse processo de desconstrução do binarismo docente. Mulheres que abriram caminho para que nós homens pudéssemos falar sobre nós, sobre as nossas angústias, nossas masculinidades, nossas sexualidades e sobre as possibilidades de poder ocupar a docência para/com crianças.

Além disso, podemos observar a trama complexa das normas de gênero e sexualidade nas práticas docentes. No entanto, é necessário também destacar que essas práticas são produzidas em alguma medida espelhando o cenário mais amplo das lutas e políticas que redefiniram a educação básica nos últimos anos. Destaco, na sequência, os números que compõem essa intensa e disputada produção da/na diferença.

2.1 Os números da produção da/na diferença.

Não é difícil perceber que nas sociedades, incluindo a brasileira, homens e mulheres não possuem posições iguais; as relações de gênero que xs constroem estão ligadas aos *scripts* (GUIZZO; FELIPE, 2017), normas e ideais regulatórios que operam no sentido de produzir inteligibilidade aos corpos. Estas relações são construídas através de cenários que produzem posições de sujeito, representações, marcas, lugar social da mulher e o do homem, de acordo com as delimitações feitas pelo discurso heterocisnormativo¹⁰.

De acordo com Goellner (2010, p. 72), a construção social dos sujeitos se configura de maneira distinta, pois “os sujeitos são diferentes não apenas porque pertencem a classes sociais distintas, mas, sobretudo, porque são produzidos também a partir de outros marcadores identitários”, tais como gênero, raça/etnia, sexualidade, religião, capacidade física, dentre outros. Apoiado nesta construção, é legítimo perceber o investimento que a sociedade faz para produzir a naturalização dos sujeitos, a partir da divisão sexual do trabalho.

Refletindo sobre isso, torna-se relevante observar dados quantitativos, no Censo Escolar, no período de 2007 a 2019 de professoras e professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O Censo Escolar é o principal instrumento para a coleta de informações sobre a educação básica. É gerido pelo Instituto Nacional

¹⁰ A cisnorma é a construção de uma expectativa para que todas as pessoas sejam cisgêneras – coerentes ao corpo-gênero (Pocahy, 2020) – e que desfrutem de privilégios por se identificarem com o sexo de nascimento, construindo e/ou reforçando a binaridade macho/homem, fêmea/mulher.

de Estudos e Pesquisas (INEP) e a avaliação é produzida em colaboração com as secretarias municipais e estaduais de educação e abrange todas as escolas públicas e privadas.

Analisando os dados do Censo, evidenciado pelas Sinopses Estatísticas da Educação Básica, em um contexto nacional e marcado pelo sexo e pela idade, teremos as seguintes conclusões: as Sinopses Estatísticas começaram a ser produzidas em 1995, com dados referentes a estabelecimento, matrícula, função docente, movimento e rendimento escolar, para as diferentes modalidades de ensino brasileiras. Mas, os dados sobre os docentes a partir dos marcadores de gênero e de geração, só começaram a serem contabilizados, a partir de 2007. Em 2009, estes dados se modificam novamente, ampliando a faixa etária dos docentes.

Nos últimos anos, desde 2010, os dados apontam que a realidade do gênero de docentes no Brasil está aumentando. A partir de 2007, ano em que as sinopses se dedicaram a começar a discutir o número de docentes no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, o total correspondia a 624.850 mulheres e 60.175 homens, tais dados indicam que mais de 91% das vagas ocupadas nas instituições educacionais do país, nos Anos Iniciais, eram por professoras do sexo feminino¹¹. Apesar de não terem sido tão grandes as alterações em 2008, a realidade se altera infimamente, passando para 652.917 mulheres e 64.415 homens, ainda ficando acima dos 91% das vagas ocupadas por pessoas do sexo feminino, mas com acréscimo de 0,2% de homens nas escolas que oferecem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil.

Não destoante disso, podemos verificar o ano de 2009, em que o acréscimo tem um aumento de 0,4%, o que corresponde a um salto maior do que no ano anterior, já que agora as vagas ocupadas por profissionais do sexo feminino ficam em 90,79% e do sexo masculino a 9,21%, respectivamente a 655.097 e 66.416.

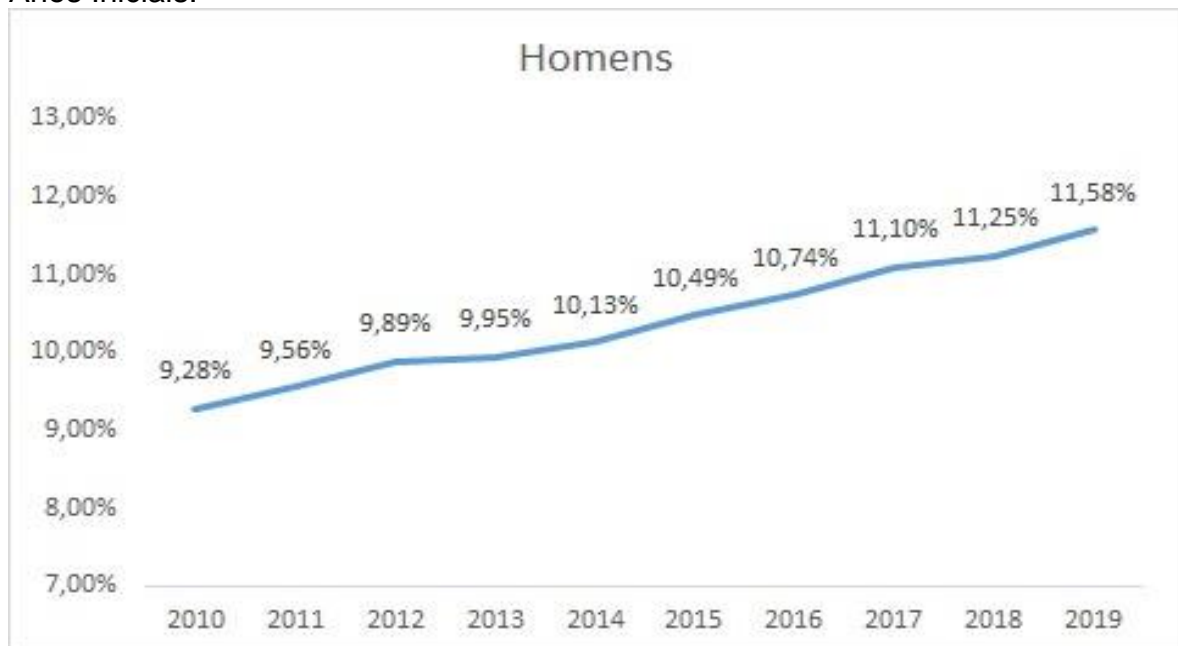
Além do sexo (gênero) desses/as professores/as, é importante destacar que a relação geracional foi contabilizada e categorizada em idades, com o objetivo de facilitar a identificação da faixa etária atuante nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essas categorias eram formadas por: (i) até 24 anos; (ii) de 25 a 32 anos; (iii) de 33 a 40 anos; (iv) de 41 a 50 anos e (v) mais de 50 anos. A partir desses dados, foi possível perceber que uma maior quantidade de professores/as, neste período de 2007 a 2009, ocupava a faixa etária de 41 a 50 anos. Já a menor porcentagem ocupava a faixa etária de até 24 anos.

¹¹ O termo feminino e masculino é utilizado pelos documentos oficiais, obtidos no site do MEC. Mas, durante este trabalho, utilizarei os termos mulher e homem.

A partir de 2010, período que opto por me debruçar de forma mais detalhada, as Sinopses optam por ampliar os dados sobre os professores, criando novas categorias de geração e dividindo a análise entre os sexos masculino e feminino. As categorias geracionais foram ampliadas para: (i) até 24 anos; (ii) de 25 a 29 anos; (iii) de 30 a 39 anos; (iv) de 40 a 49 anos; (v) de 50 a 54 anos; (vi) de 55 a 59 anos e (vii) 60 ou mais. Com o aumento de duas categorias e uma melhor divisão das idades, foi preciso direcionar um novo olhar sobre a idade e o quantitativo de professores homens atuantes no período de 2010 a 2019.

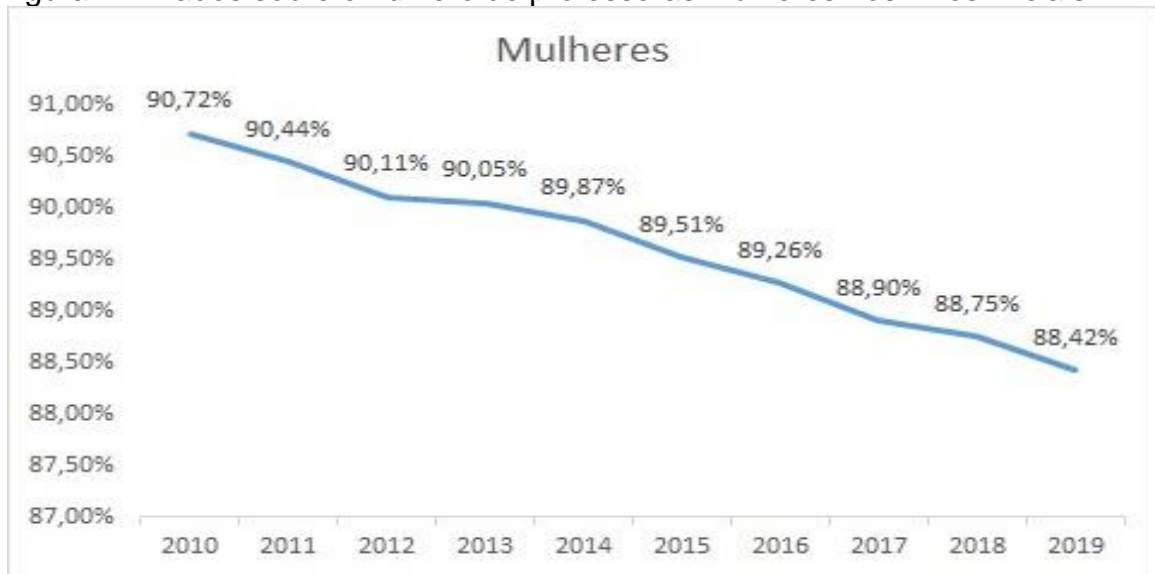
Sobre a quantidade, em números, os dados apontam que, em 2010, o número total de professores atuantes nos Anos Iniciais correspondia a 67.930 homens. Já em 2019 este número alcançou a marca de 87.108 professores. Diante disso, é possível verificar que o aumento, neste período de tempo, foi de aproximadamente 28% no número total de professores homens. Decido não utilizar o gráfico de barras, com o objetivo de visualizar a quantidade de professores homens, por comprometer o entendimento sobre os dados. Como a diferença entre a quantidade de professores homens e professoras mulheres é grande, o gráfico não atingiria o real interesse, que é identificar o crescimento dos homens nos Anos Iniciais.

Figura 1 – Dados sobre o crescimento do número de professores homens nos Anos Iniciais.



Fonte: Inep – Sinopse do Professor da Educação Básica (2010 – 2019).

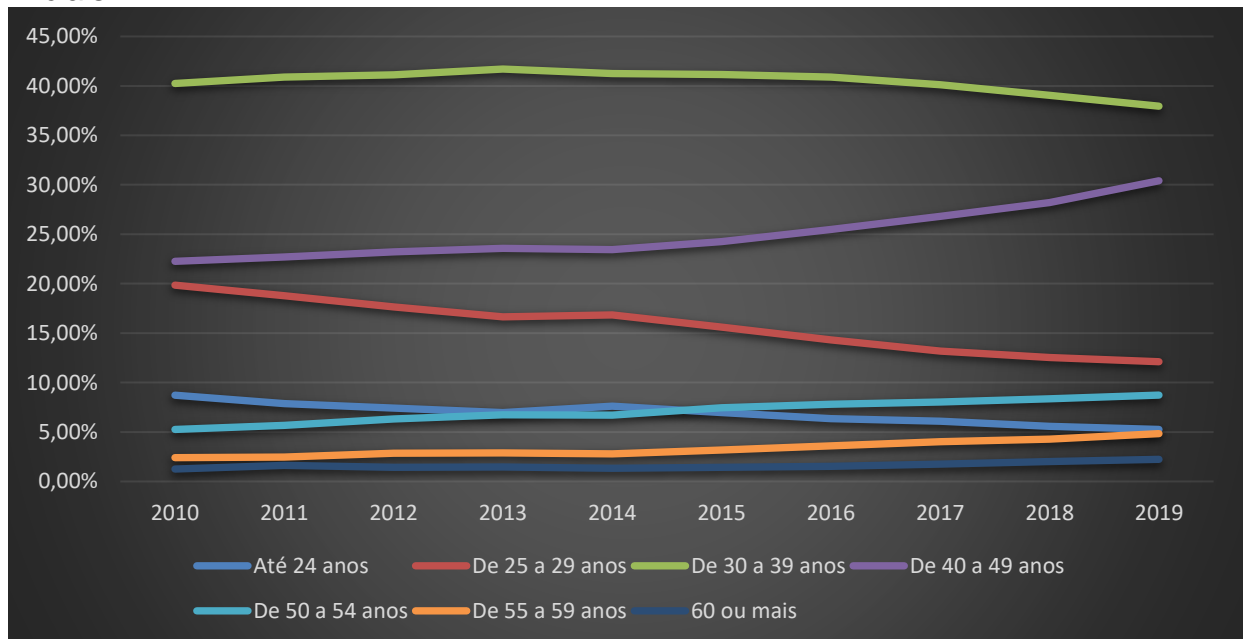
Figura 2 – Dados sobre o número de professoras mulheres nos Anos Iniciais.



Fonte: Inep – Sinopse do Professor da Educação Básica (2010 – 2019).

Com relação à categoria geracional, em todos os anos, a maior quantidade de professores homens está alocada na categoria (iii), correspondente a faixa etária de 30 a 39 anos. Já a menor quantidade estará fixada na categoria (vi), correspondente a professores com idades de 60 ou mais.

Figura 3 – Dados sobre o percurso geracional dos professores homens nos Anos Iniciais.



Fonte: Inep – Sinopse do Professor da Educação Básica (2010 – 2019).

Sobre os números da figura 3, penso que, não será possível encontrar uma explicação objetiva para o aumento significativo de docentes no país, mas quero

arriscar algumas hipóteses. A primeira versa sobre evidenciar à ampliação de vagas dos cursos de Pedagogia pelo país, através do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que a partir de 2008 tinha o objetivo de ampliar o número de vagas nos cursos de graduação das Universidades Federais, o acesso aos homens foi proporcionado. Além de ser uma hipótese, é importante destacar que, nesta mesma década, tivemos uma ampliação significativa de instituições privadas oferecendo o curso de Pedagogia, modalidade a distância.

A segunda versa sobre o impacto crescente nas produções e discussões sobre gênero e sexualidade, nas últimas duas décadas. Além disso, a construção de políticas públicas para a/na diferença, produziu um movimento com políticas de equidade. É importante mencionar a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)¹² e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)¹³, ambas as secretarias criadas no início do governo Lula, mas extintas posteriormente. A SECADI, em especial, conseguia movimentar um conjunto de ministérios do governo, a fim de possibilitar debates sobre novas políticas de enfrentamento às desigualdades e de dar visibilidade às discussões sobre diversidade. Especificamente no campo da produção teórica, em 2005, foi criado o Prêmio Igualdade de Gênero, que tinha como objetivo

Estimular a produção científica e a reflexão acerca das relações de gênero, mulheres e feminismo, além de promover a participação das mulheres no campo das ciências e das carreiras acadêmicas. O Prêmio é resultado da parceria entre o Ministério da Educação e a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres (ONU Mulheres) (BRASIL, 2005, s/p).

Essa produção científica englobava estudantes do Ensino Médio, graduado/a e/ou estudante de graduação, mestre/a e/ou estudante de mestrado, doutor/a e/ou estudante de doutorado, escolas que desenvolvessem ações e/ou projetos para a igualdade de gênero e secretarias estaduais e municipais que também promovessem ações e/ou projetos para a igualdade de gênero. Essas produções estavam contribuindo para a construção de políticas de igualdade, em parceria com os diversos

¹² Criada pela Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003 e extinta nos primeiros meses do governo Bolsonaro, em 2019.

¹³ Criada em 2004, mas modificada pelo decreto de nº 7.480, de 16 de maio de 2011 e extinta em 02 de outubro de 2015. Foi o resultado da unificação da Secretaria de Educação Especial - SEESP e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD.

ministérios. Além disso, os movimentos estudantis e os inúmeros grupos de pesquisas nas universidades foram apoiados por diversos editais promovidos pelo SECADI.

Outra grande contribuição do SECADI foi a criação do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE). O GDE foi uma “experiência inédita de formação de profissionais de educação à distância nas temáticas de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais” (BRASIL, 2009, p. 11). O curso foi construído a várias mãos por diversas secretarias no governo da época em parceria com o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ).

A extinção da SECADI, através do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, reforça o viés neoliberal do governo Bolsonaro. Um governo que não está preocupado em discutir questões da/na diferença e a diversidades dos gêneros e sexualidades. O que temos encontrado é um Ministério da Educação (MEC) completamente aparelhado ideologicamente, sem compromisso com a gestão democrática e popular.

E, por último, como consequência das ações anteriores, é muito importante mencionar o processo de oxigenação nas mentalidades com discussões sobre gênero e sexualidades, o qual vem ganhando espaço nas músicas, filmes, programas de TV, rádios, internet. Essas discussões podem ter contribuído para a superação, em partes, de alguns homens, dos preconceitos em relação à carreira. Não que isso tenha se tornado uma realidade passada, mas, aliada à ampliação dos cursos de Pedagogia, contribuiu para tal mudança de realidade estatística.

Essa mudança, apesar de lenta, pode ser vista, problematizada e vivida. Nós, professores homens e/ou gays, estamos, cada dia mais, produzindo resistências, ingressando e ocupando os Anos Iniciais, narrados como de mulher e marcados pela cisnormatividade. Apoiando-nos nas discussões acerca das resistências produzidas por Foucault (1988), inferimos que as resistências se operam junto às relações de poder. Para ele, “onde há poder há resistência” (p. 105). Desse modo, compreendemos a resistência como parte do poder.

[...] lá onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo), esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder. Deve-se afirmar que estamos necessariamente “no” poder, que dele não se “escapa” [...]. Esses pontos de resistência estão presentes em toda rede de poder. Portanto, não existe com respeito ao poder *um* lugar da grande Recusa – alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas sim, resistências no plural que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso,

interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder” (FOUCAULT, 1988, p. 105 e 106, grifo do autor).

Além do mais, podemos compreender a resistência como uma estratégia que compõe as relações de poder. Foucault (1998, p. 241) afirma que “para resistir é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele [...], como ele, ela vem de baixo e se distribui estrategicamente”. Portanto, é necessário que nós, professores homens, nos posicionemos frente às posições hierárquicas e desiguais de gênero, criando resistências aos modelos hegemônicos de masculinidade que são praticados dentro e fora da escola.

2.2 Ondas conservadoras: o mal-estar com o gênero e sexualidade.

No dia 10 de outubro de 2019, Janaína Paschoal (PSL), Letícia Aguiar (PSL) e Valéria Bolsonaro (PSL), deputadas estaduais de São Paulo, propuseram o Projeto de Lei (PL) de número 1174/2019, que tem como objetivo conferir “a profissionais do sexo feminino a exclusividade nos cuidados íntimos com crianças na Educação Infantil”. (SÃO PAULO, 2019, p. 1).

Artigo 1º - Na Educação Infantil, os cuidados íntimos com as crianças, com destaque para banhos, trocas de fraldas e roupas, bem como auxílio para usar o banheiro, serão realizados exclusivamente por profissionais do sexo feminino.

Artigo 2º - As atividades pedagógicas e aquelas que não impliquem cuidado íntimo com as crianças poderão ser desempenhadas por profissionais de ambos os sexos.

Artigo 3º - Os profissionais do sexo masculino que, na data da publicação desta lei, forem responsáveis pelos cuidados íntimos com as crianças serão reaproveitados em outras atividades compatíveis com o cargo que ocupam, sem sofrer prejuízos em sua remuneração.

Artigo 4º - No Ensino Fundamental I, quando necessitarem de auxílio para usar o banheiro, as crianças serão acompanhadas exclusivamente por profissionais do sexo feminino.

Artigo 5º - O disposto nesta lei também se aplica aos cuidadores das crianças com necessidades especiais.

Artigo 6º - Esta lei entra em vigor na data da publicação.

Como justificativa, as autoras do PL informaram que uma mãe entrou em contato com a deputada Janaína Paschoal (PSL), informando que, em Araçatuba, professores homens haviam sido admitidos em concurso público e atuariam com crianças de creches e/ou da Educação Infantil. No relato recebido pela deputada, “a mãe se dizia insegura para trabalhar e solicitava auxílio, **por temer ser sua criança vítima de algum tipo de abuso sexual**” (SÃO PAULO, 2019, p. 1, grifo do autor). O

caso ganhou repercussão da mídia e munícipes de outras cidades também entraram em contato com a parlamentar para relatar leis parecidas em seus municípios. Pelo PL, os cuidados íntimos das crianças, em atividades como dar banho, trocar as fraldas e acompanhamento em banheiros, não deveriam ser atribuições para docentes homens e que este ato não constitui discriminação.

No decorrer do PL, as parlamentares tentam construir uma postura de não discriminação contra os professores homens, mas se pegam indicando que os homens poderiam ser sujeitos mais indicados a cometerem crimes sexuais. Assim, “em virtude de os abusos praticados por homens terem efeitos mais danosos, em regra, os registros de estupros de vulneráveis mostram autores do sexo masculino” (SÃO PAULO, 2019, p. 4).

As autoras ainda afirmam que a ampla divulgação na mídia de casos de abuso sexual, por parte de padres, médicos, educadores, artistas e outros acusados de pedofilia, tem promovido certo pânico moral nxs responsáveis e uma mudança de comportamento dos docentes, frente às crianças, por receio de serem confundidos com pedófilos. As parlamentares, autoras do PL, tentam produzir uma comparação a outras profissões, como pediatras e enfermeiros, profissionais que possuem contato direto com crianças. Os pediatras estariam “sem culpa”, porque realizam o seu trabalho, na frente do adulto que estaria acompanhando a criança. Já os enfermeiros, estes teriam recebido formação adequada para exercer tais atividades.

Em data recente, no dia 16 de junho de 2020, na cidade de Jundiaí, no Estado de São Paulo, o tema do cuidado com crianças pequenas novamente é colocado em discussão. O PL de número 13.192/2020, de autoria do vereador Marcelo Roberto Gastaldo, membro do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), é apresentado com o objetivo de criar o Programa *Creche em Casa*. O programa visa contratar e treinar mulheres que receberão uma bolsa de até R\$ 800,00 (oitocentos reais) por criança, para cuidarem de crianças na faixa etária de 6 meses a 3 anos de idade, que não estejam matriculados em creches municipais. O atendimento aconteceria, em período integral, de segunda a sexta-feira, na casa das contratantes, das 8h às 17h. No 2º parágrafo, o PL estipula os requisitos mínimos para que as mulheres possam se candidatar.

I – ilibada reputação pessoal e de seus parentes diretos, se aplicável;

II – ensino fundamental completo;

III – declaração atestando que, no período em que cuidarão das crianças, adolescentes ou adultos do sexo masculino não estarão no mesmo imóvel;

- IV – boas condições de infraestrutura e instalação dos imóveis, que poderão ser previamente vistoriados pela Prefeitura, sem prejuízo de outras vistorias durante o período em que estiver usando o Programa;
- V – ter materiais necessários e alimentação saudáveis disponibilizados para as crianças.

O projeto tem como objetivo “apoiar, solidificar, assegurar e institucionalizar um costume comum entre as comunidades mais carentes, ou seja: o de algumas mulheres tomarem conta dos filhos pequenos de outras mães trabalhadoras” (JUNDIAÍ, 2020, p. 2). O programa visa diminuir o *déficit* de vagas existentes na rede pública de ensino de Jundiaí. Com isso, o PL apresentado continua a (re)produzir uma ideia assistencialista de educação. Mas, na justificativa deste PL, encontramos uma ideia similar sobre o corpo do homem como sendo visto como suposto abusador sexual.

O programa capacitará e profissionalizará mulheres como cuidadoras, em ambiente domiciliar, **vedada a presença de adultos e adolescentes do sexo masculino, pois embora se reconheça que nem todo homem é um abusador, muitas pesquisas e estudiosos do assunto atestam que a maior parcela dos episódios de crimes sexuais tem como autores indivíduos do sexo masculino, o que justificaria a medida preventiva então proposta.** Ora, não faz sentido que em creches do Poder Público a criança esteja protegida, enquanto nas casas de cuidadoras, onde há maior vulnerabilidade das crianças, os riscos não sejam evitados” (JUNDIAÍ, 2020, p. 2, grifo do autor).

Após o parecer favorável da Comissão de Justiça e Redação, o PL encontra-se autuado, tendo em vista que a Procuradoria da cidade de Jundiaí considerou o projeto inconstitucional, pois compete à prefeitura e não à Câmara propor este tipo de projeto. Nada é comentado sobre a violação do princípio de isonomia ao prever que apenas mulheres possam participar do programa.

Os discursos dos dois PL's se apropriam da ótica da desconfiança, do medo, do abuso, do preconceito contra os docentes homens. Sobre a (re)produção no/do imaginário social de que docentes seriam abusadores/pedófilos, a autora Jane Felipe acrescenta:

Cria-se uma ideia corrente de que só os homens são abusadores em potencial, por possuírem uma sexualidade tida no senso comum como incontrolável, quase “animalesca”. Outro equívoco é associar a pedofilia e o pedófilo aos homossexuais, como se estes representassem um perigo constante aos bons costumes e às práticas sexuais consideradas legítimas. É preciso lembrar também que as estatísticas dificilmente fazem referências às mulheres, na medida em que estas, no exercício da maternidade ou na função de cuidadora de crianças, parecem estar sempre acima de qualquer suspeita, o que nem sempre é verdade. (FELIPE, 2006, p. 214)

Cabe questionar: nós, docentes homens, não teríamos formação para a execução destas atividades julgadas como femininas? Estaria esse PL validando

quais os corpos estão autorizados a ingressar e a ocupar a educação básica, exclusivamente na atuação em creches e na Educação Infantil? Dentro do horizonte do sexismo, como a feminização da docência produz(iu) o afastamento de professores homens das creches? Apesar do fato de o PL ser sobre docentes nas creches e/ou Educação Infantil do Estado de São Paulo, é um ótimo documento para pensarmos as formas de vigilância e preconceitos que estão sendo produzidos sobre os corpos dos professores homens inseridos nos cotidianos da escola.

Assim, considero fundamental pensar os desafios impetrados ao campo educacional a partir das moralidades e ideais regulatórios que insistem em preservar privilégios, mantendo hierarquias e desigualdades. O efeito desses movimentos é da fixação da diferença, impactando não somente o acesso de sujeitos ditos “diferentes” ou “inesperados” para determinadas instâncias sociais, mas efetivamente impossibilitando giros epistemológicos e ampliação dos modos de pensar-praticar a educação, o currículo e a política, além de tentar regular certas noções de infância ou do humano dito viável e possível para a escola e para a sociedade.

3 O TRAÇADO DA PESQUISA

Ao perceber que o tema da docência produzida por professores gays foi pouco discutido, além das disputas ideológicas que cercam as (im)possibilidades de atuação de homens na Educação Infantil, é possível pensar que este dado é uma importante justificativa para ampliar as discussões sobre a temática. Não tenho como objetivo encontrar respostas ou verdades, mas conseguir produzir questionamentos, a fim de continuar debatendo esse tema que parece ainda tão sensível (como se pode depreender do levantamento realizado). Opto por assumir a pesquisa na perspectiva dos estudos culturais e pós-estruturalista, os quais delimitam “um campo teórico e político no qual o fazer pesquisa se conecta com determinadas possibilidades de elaborar perguntas e objetos de pesquisa” (MEYER, 2014, p. 51).

Na análise das entrevistas, importante momento na pesquisa, a aposta teórico-metodológica se constituirá na interlocução com teóricos do campo da educação pós-críticas, junto aos estudos feministas e *queer*, especialmente a partir da articulação do discurso, tentando perceber quais jogos de verdade passam a ser acionados nas experiências práticas docentes e mesmo aquilo tudo que nos antecede, aquilo que nos posiciona como sujeitos de um determinado discurso: professor gay, por exemplo. Mas é possível considerar que essa interpelação também pode ser estratégica e deve nos definir e/ou limitar. Quem é o gay? Como deve ser? O que deve dizer, fazer, cumprir para ser reconhecido como professor gay? Analisar esses enunciados, que cercam as experiências desses professores, é problematizar as práticas que produzem ideais regulatórios.

Com o problema de pesquisa delineado, busquei sujeitos que pudessem me acompanhar e me ajudar na investigação à qual tenho apostado. Inicialmente, tinha como interesse realizar grupos focais, mas encontrei muita dificuldade em reuni-los em dias e horários possíveis, tendo cancelado dois encontros já marcados. Após alguns desencontros, optei por, na construção dos dados empíricos, fazer uso da entrevista narrativa no campo de pesquisa pós-estruturalista, com professores gays, que atuam com turmas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ano ao 5º ano).

Podemos considerar as entrevistas narrativas como uma instância central, ao permitir que os sujeitos discurssem sobre os fatos (ANDRADE, 2014). A riqueza das narrativas propõe ainda um desafio ao pesquisador: o de se tornar parte do processo. A utilização de um roteiro semiestruturado (pré-testado), permite que o andamento da

entrevista ocorra de forma mais espontânea. Pode-se, então, pensar a entrevista narrativa enquanto “jogos de linguagem, reciprocidade, intimidade, poder e redes de representação” (SILVEIRA, 2002, p. 125 *apud* ANDRADE, 2014, p. 178). Para Andrade (2014, p. 176), as histórias narradas por meio das entrevistas, “não são dados prontos ou acabados, mas documentos produzidos na cultura e por meio da linguagem, no encontro entre pesquisador/a e sujeitos da pesquisa”.

Cabe considerar ainda que a pesquisa já vinha sendo trilhada e que é no encontro com o Programa e o Grupo de Pesquisa, onde foram se produzindo ferramentas, táticas, etc., que esse itinerário (inacabado) vem sendo composto. Antes de chegar à cidade do Rio de Janeiro, em 2018, para cursar o mestrado, residia em Santo Antônio de Pádua, mas tendo São Pedro da Aldeia como cidade natal. Ao ingressar no ProPEd, iniciei o processo de busca pelos sujeitos que poderiam me acompanhar na construção deste trabalho. Encontrar os sujeitos para a pesquisa era o que mais me deixava preocupado. Mas, por ser um programa de educação, encontrei diversos professores/pesquisadores que atuam e/ou atuavam na educação básica.

O processo para escolha dos sujeitos que construiriam comigo este trabalho foi sendo solidificado a partir da rede de contatos que produzi durante o meu percurso acadêmico e educacional na cidade do Rio de Janeiro. Como já dito nesta dissertação, o plano de trabalho, inicialmente apresentado na seleção, tinha outro objetivo. Em conversa com o meu orientador e por perceber que na revisão de literatura realizada não encontrei nenhum trabalho que discutisse a presença de professores gays nos Anos Iniciais, entendi que este seria um excelente recorte, por conseguir ampliar a discussão sobre a temática. Assim, o perfil buscado para a pesquisa compreende: **graduação em Pedagogia, estudante de pós-graduação, gay e atuante nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.**

Nesse percurso, encontrei três professores/pesquisadores que atendiam o perfil e também faziam parte do ProPEd. Além de outros dois que trabalhavam comigo em uma instituição pública federal e faziam doutorado em Universidades Federais. Nesse caminho, ainda cruzei com diversos outros professores homens, de formações diferentes, alguns atuantes na Educação Infantil, que produzem os mais diversos *saberesfazer*es em suas escolas. Apesar de buscar um perfil para a pesquisa, agradeço a eles por desempenharem uma função tão importante e por possibilitarem novas discussões sobre a presença dos nossos corpos no cotidiano escolar.

Após encontrar os sujeitos participantes da pesquisa, decidi que gostaria de realizar um grupo focal com estes cinco professores. O interesse por esta técnica de pesquisa, de caráter qualitativo, era observar a interação entre os participantes. Além disso, penso que um ambiente coletivo, com diferentes hipóteses e ideias, poderia ser muito enriquecedor para a temática. Mas, por questões de incompatibilidade na agenda dos professores, não foi possível realizar esta técnica, o que me fez rever os próximos passos da pesquisa. Como não poderia perder mais tempo, optei por continuar a coleta de dados de forma individual, utilizando a entrevista narrativa semiestruturada. Tinha como possibilidade entrevistar cinco professores, mas, novamente, encontro questões de disponibilidade e consigo conversar com três professores.

A produção das entrevistas foi realizada a partir de um roteiro móvel, sem intenção de buscar respostas fixas ou fechadas, mas conversar/problematizar com esses professores sobre temas que interpelam o cotidiano docente de cada um deles, de forma individual. Todos os encontros foram realizados na sala da linha “*Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais*”, no ProPEd/UERJ, entre os meses de dezembro de 2019 e janeiro de 2020, com duração média de 50min a 1h10min. A escolha do local veio atrelada à necessidade de um espaço silencioso para a gravação feita no celular e por ser um local de fácil acesso para os entrevistados. Essas gravações foram transcritas, revisadas e, agora, analisadas.

Ter algum vínculo, seja ele acadêmico ou profissional, com os professores entrevistados facilitou o percurso da entrevista. Não percebi um clima de tensão ou inseguranças nas respostas, mas sim colegas interessados em contribuir com as discussões que eram levantadas. Em diversos momentos, a partir das respostas obtidas, me questionava sobre novas possíveis direções que poderia seguir. Os encontros foram aprazíveis, leves e questionadores. Logo, foi possível perceber que não estávamos ali preocupados com os vícios de linguagem oral, mas com a produção de tensionamentos sobre o corpo do professor homem nos cotidianos da escola e nas relações sociais.

As conversas realizadas com os professores iniciaram com uma apresentação inicial, partindo de questões como idade, formação acadêmica, tempo de atuação e rede de ensino (pública e/ou privada). Temas como a expectativa familiar sobre o acesso ao Ensino Superior, relações de gênero na formação do pedagogo, atuação profissional nos Anos Iniciais, estudantes de pós-graduação, relações de gênero,

sexualidades e masculinidades no cotidiano escolar e homofobia foram abordados na entrevista, a fim de perceber como esses sujeitos se percebiam nesse lugar. Para indagá-los, fiz perguntas como “*Por que ter homens na docência dos Anos Iniciais?*”, “*Que diferença faz ou que diferença produz no espaço escolar?*”, “Estar na pós-graduação o ajuda a superar questões referentes às possíveis questões que surgem na escola?” “Já vivenciou algum tipo de homofobia na escola?”, dentre outras, conforme mostra o anexo B.

4 DESENHANDO A CONVERSA COM OS PROFESSORES: CRIATIVIDADE, ALEGRIA E DESAFIO

A seguir, com base nas narrativas coletadas durante as entrevistas, apresento cada um dos professores que participaram dessa pesquisa. Os participantes são sujeitos que fazem e/ou fizeram parte, seja do meu percurso acadêmico, seja profissional. São conhecidos, amigos professores com quem sempre pude dialogar sobre os rastros cotidianos do *fazer-ensinar*. Com isso, estive muito confortável com as narrativas que poderiam surgir. Apesar de serem somente três, são sujeitos heterogêneos, seja pela raça, idade, local de atuação, vivências pessoais e profissionais.

Quando decidi realizar as entrevistas com os professores, optei por, além das narrativas, criar uma leitura estética dos participantes, a partir das suas experiências como professor e pedi que definissem em uma palavra e um desenho como é ser professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esta intervenção foi pautada na minha experiência enquanto professor, a fim de resgatar a ludicidade que está presente no dia a dia dos professores. Com as palavras definidas, opto por fazer uso das mesmas como forma de identificação desses professores, preservando, assim, a identidade pessoal de cada um.

4.1 ***“Eu era o único gay assumido na universidade”***: o professor Criatividade

O professor Criatividade tem 32 anos, gay, casado, formado em Pedagogia pela UERJ, mestre e doutorando em Educação. Trabalha na rede municipal de Duque de Caxias, RJ, e na rede municipal de Nova Iguaçu, RJ, mas, atualmente, goza de uma licença sem vencimento, por causa do doutorado. Antes de ingressar na Pedagogia, Criatividade comenta que ficou seis anos afastado dos estudos e só em 2010 ingressou na Universidade. Para ele, foi muito difícil voltar aos estudos: *“A gente ainda nem tinha essa abertura na universidade, então não era algo que eu pensava “vai rolar”, entendeu? Então eu nem tentei, fui trabalhar”*. Mesmo assim, atua, desde 2012, como professor, porque possui o Curso Normal em nível médio (o mesmo que eu fiz), possuindo habilitação para exercer a profissão antes mesmo da conclusão da graduação em Pedagogia. Já atuou na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e em curso regular com crianças.

Figura 4 – Desenho do professor Criatividade



Fonte: Acervo pessoal.

Tem uma palavra que eu sempre uso quando eu falo sobre ser professor de crianças que é criatividade. Eu acho que é o que me encanta na profissão, porque eu trabalhei durante algum tempo em empresa, em telemarketing, em loja, trabalhei como auxiliar administrativo e aquilo era algo que me engessava muito, sempre tinha que seguir algum script, então era tudo muito preso e eu não tinha nenhuma abertura para modificar aquilo. E a docência me permite pensar o que eu preciso fazer, mas o como eu vou fazer aquilo é minha invenção, entendeu? É a minha criatividade. Então a palavra criatividade é legal. Inclusive me incomoda nas escolas quando vejo mais do mesmo, sabe: “ah, isso já foi feito”, “a gente já tentou isso e não deu certo” [...]

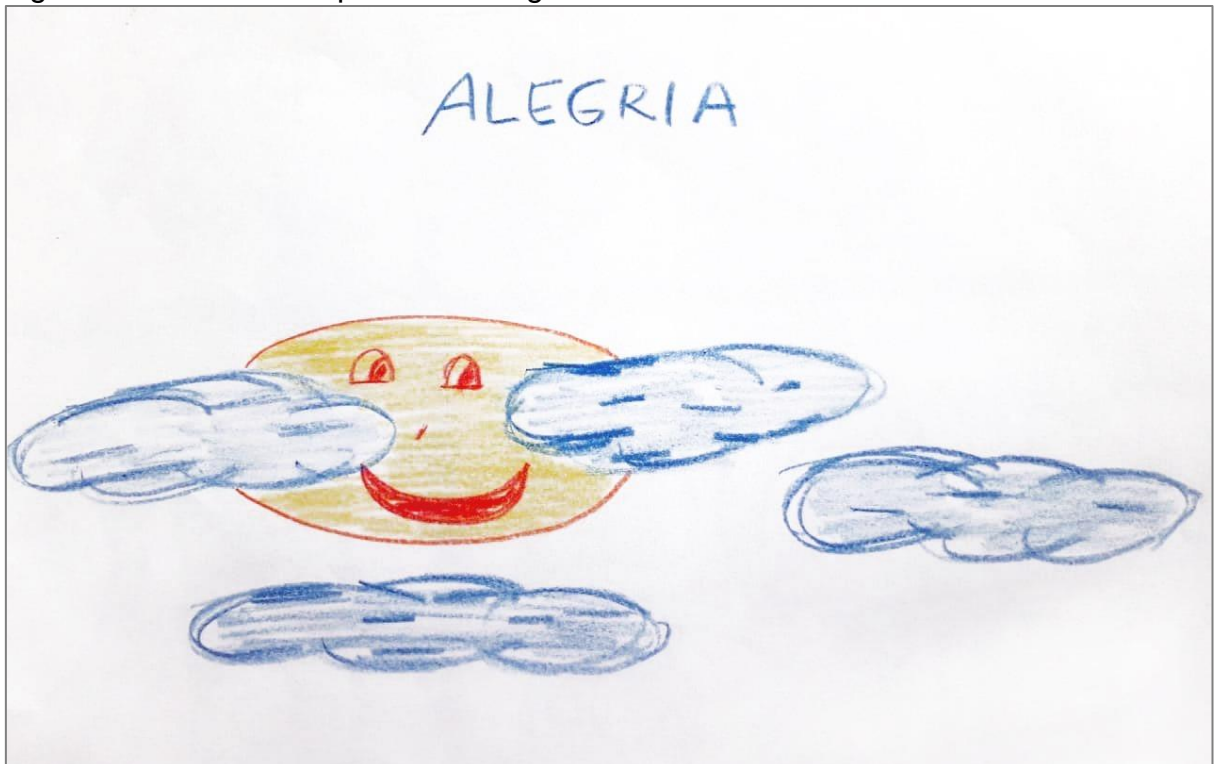
Eu desenhei um olhar, um olho. Porque eu gosto da expressão “olhar atento”. Mas ela pode ser interpretada de várias formas. Tem até um artigo que eu escrevi, na época do GDE, porque às vezes a escola fala assim “ó tem que estar atento”, “tem que estar com o olhar atento” e, geralmente, esse olhar atento é para o menino que rebola, a menina que gosta de jogar futebol, aquele olha atento para ver se ninguém está fugindo da normalidade ali. E eu gosto da ideia de um outro olhar atento, um olhar atento para as violências que ali ocorrem. Um olhar atento pra criatividade, pra melhorar a forma de você abordar aquilo. Da minha experiência que eu tive a oportunidade de vivenciar isso diretamente e ver que às vezes a gente tem muito boa vontade, e a gente vai lá e faz uma merda do caralho. Piora mil vezes a situação, tanto na discussão de gênero, quanto nas discussões de raça, ou de classe, então nosso trabalho é sempre redobrado, quem está fazendo trabalho contra hegemônico tem que pensar fora da casinha mesmo, porque senão você chega lá com a maior boa intenção, querendo discutir aquilo e você... entendeu? Não, vamos discutir, diversidade sexual e tal, e vai “qual é a sua opção sexual”, não, não é assim, tem que abordar... Não tem que chegar para as pessoas e dizer, abordar dessa maneira, ou exemplificar: “tá vendo, fulano é afeminado, mas qual o problema?” E aí, porra, você não trata aquilo de uma forma bacana. Tem que tá com olhar pronto ali, por isso que desenhei um olho (Professor Criatividade).

4.2 “Não, não contratamos para os Anos Iniciais professores, só professora”: o professor Alegria

O professor Alegria tem 36 anos, gay, solteiro, formado em Pedagogia e Letras (Português-Espanhol), pela UERJ, e em Direito, pela UFRJ. É mestre e doutorando em Educação. Antes de ingressar na graduação, concluiu o Curso Normal em nível médio em 2011. Ele conta que ao concluir o curso normal ele organizou alguns currículos e entregou nas escolas. Ele relata que era convidado para a entrevista, mas o queriam atuando como professor de Educação Física, então ele argumentava: “*não, eu não sou professor de Educação Física, eu sou professor dos Anos Iniciais*”. A escola replicava, “*ah, não, a gente não contrata*”. Ele conta que naquela época, 2002/2003, as escolas não tinham esse cuidado e não contratavam e ponto.

Desde 2003, o professor Alegria atua como professor dos Anos Iniciais, tendo sido empossado, nesse período, no município de Nova Iguaçu – RJ. Em 2015, deixa o cargo e assumiu outra vaga, ainda nos Anos Iniciais, mas em uma instituição pública federal, no Rio de Janeiro.

Figura 5 – Desenho do professor Alegria



Fonte: Acervo pessoal.

A palavra que eu escolhi foi alegria. E eu desenhei nuvens, num dia ensolarado, e um sol feliz, porque eu acho que trabalhar com criança

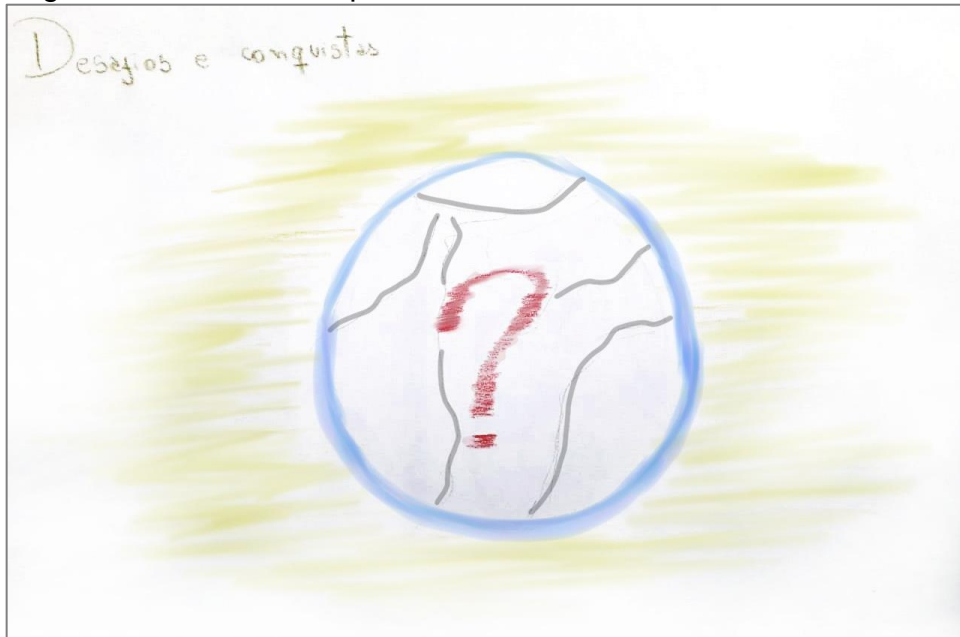
realmente tem esse aspecto da luminosidade, digamos assim, eu acho que traz muita luz para a vida de um professor trabalhar com crianças tão pequenas, ou pequenas. Eu não gosto muito da ideia de trabalhar com adolescentes, eu cheguei a fazer um bacharelado em Letras, mas não fiz a licenciatura porque eu estava fazendo a Pedagogia também, simultaneamente, então falei que não queria trabalhar com adolescente, queria trabalhar com criança. Já era professor na época, na verdade, eu comecei a trabalhar em 2003, eu já estava fazendo Letras, mas não via uma relação com a minha vida profissional, então entrei na Pedagogia, fiz simultaneamente, e acho que trabalhar com criança pequena realmente me traz alegria, porque, enfim, eu gosto do cotidiano, eu me divirto com as crianças, e é isso. Alegria! (Professor Alegria).

4.3 **“Sala de aula nunca foi um espaço que eu me sentia atraído”:** o professor Desafio

O professor Desafio tem 33 anos, gay, solteiro, formado em Pedagogia pela PUC-Rio, mestre em Educação e, hoje, Doutor em Educação¹⁴. Ele comenta que antes de cursar Pedagogia, iniciou o curso de Matemática, o qual acabou sendo interrompido. Diferentemente dos outros professores entrevistados, o contato com os Anos Iniciais do professor Desafio foi tardio. Suas primeiras experiências profissionais foram no curso de formação de professores, em nível superior, e cursos de pós-graduação. Só em 2016 o professor Desafio inicia seu percurso nos Anos Iniciais, como professor uma instituição pública Federal, no Rio de Janeiro. Ele me conta que o seu interesse inicial pela Pedagogia não estava associado à docência. *“Quando eu comecei o curso de graduação, o que eu pensava eram duas perspectivas: uma, que era Pedagogia mais empresarial, ou, se fosse em escola, seria mais na parte de gestão”*. Ao perguntar se ele acredita que alguns homens acessam os Anos Iniciais para, em outro momento, migrar para as atividades de gestão, ele fica pensativo e argumenta que nas escolas que já visitou para realizar pesquisa, sempre encontra uma gestão composta por muitas mulheres e alguns homens na sala de aula. Ao mesmo tempo, ele comenta que pelo *“fato de ser homem estaria mais propício a ocupar mais cargos de gestão do que de sala de aula, nunca tinha parado para pensar nisso”*.

¹⁴ Quando a entrevista foi realizada o professor Desafio encontrava-se aluno do curso de doutorado.

Figura 6 – Desenho do professor Desafio



Fonte: Acervo pessoal.

O desenho é a tentativa de um mundo, e é um mundo desconhecido, cheio de descobertas, assim. Eu acho que é isso como reflete a minha vida em relação aos Anos Iniciais. Quando eu fiz Pedagogia, minha intenção não era trabalhar nos Anos Iniciais, eu nunca pensei, nunca foi de vontade, desejo ou o que quer que seja, trabalhar em Anos Iniciais. Mas, por eventualidade, acabei me inserindo nesse contexto e desde que comecei, venho me encantando e me descobrindo e redescobrimo, por isso essa interrogação no meio, como sempre, dúvidas, e também as palavras que são “desafios” e “conquistas” que estão relacionadas com isso, com algo que não era o que eu pensava inicialmente quando fiz a graduação, mas que no dia a dia foi me encantando e fazendo com que eu me apaixonasse cada vez mais por estar em sala de aula (Professor Desafio).

4.4 “A gente tem que provar que é confiável, que é sério”: tutela, controle e vigilância

Embora a resposta ouvida pelo professor Alegria, quanto das submissões do seu currículo nas escolas privadas, não possa ser dita para os homens que ingressam na docência de crianças pequenas via concurso, outros recursos são utilizados para alocar os professores em posições consideradas ideias para um homem, mesmo que o concurso prestado seja para atuar na sala de aula, como já mencionado anteriormente. No caso do professor Alegria, a saída da escola era contratá-lo como professor de Educação Física, mesmo ele não tendo formação adequada para tal. Além da questão de gênero, há nesse relato um elemento que nos chama atenção: a desvalorização da formação qualificada, como se para trabalhar com criança o fator biológico bastasse, em outras palavras: mulheres tem vocação nata para a educação,

sobretudo para as fases cujo binômio educar-cuidar seja elemento constituinte da atuação, enquanto os homens são vistos como desprovidos dessa vocação, relegando para eles, no máximo, a docência em uma disciplina que não ‘macule’ sua masculinidade e não desvie o seu corpo do lugar ‘natural’ que lhe é indicado. A força dos discursos essencializantes tão evocados para hierarquizações, normatizações e violências de gênero.

Os discursos essencializantes contribuem historicamente para a feminização do Magistério, conforme apontam as pesquisas de Vianna (2002) e Louro (2013), quando lembram que as salas de aulas são, em sua maioria, ocupadas por professoras mulheres, mas que já foi um espaço predominantemente de homens. Os regimes de verdades construídos por esses discursos, sobretudo na metade do século XIX, produzem efeitos até nos dias de hoje, como aponta a resposta dada pelo professor Criatividade.

Guacira Lopes Louro (2013), no livro *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*, interroga qual o gênero da escola? Para a autora, a escola, lugar de subjetivações, pode estar ligada a ambos ou múltiplos gêneros. Mesmo que, na lógica social instituída, o discurso seja de um espaço construído e reservado para mulheres. No entanto, esta mesma escola pode ser vista como um espaço dedicado aos homens, seguindo uma definição de que o homem é o sujeito detentor de todo o conhecimento.

É possível argumentar que, ainda que as agentes do ensino possam ser mulheres, elas se ocupam de um universo marcadamente masculino — não apenas porque as diferentes disciplinas escolares se construíram pela ótica dos homens, mas porque a seleção, a produção e a transmissão dos conhecimentos (os programas, os livros, as estatísticas, os mapas; as questões, as hipóteses e os métodos de investigação "científicos" e válidos; a linguagem e a forma de apresentação dos saberes) são masculinos. (LOURO, 2013, p. 93)

Para a autora, apesar desse ambiente ser composto, em sua maioria, por mulheres, ainda é possível perceber como a relação de poder entre homens e mulheres é efetiva. Entendendo a escola como um ambiente democrático e, parafraseando Louro (2013), qual seria o gênero da docência? Qual o lugar dos homens na construção de uma escola democrática? É possível assumir o lugar de professor dos Anos Iniciais, ser gay e não ser atravessado por questionamentos e tensões? Sobre essas questões, questiono os meus colegas sobre ter homens na

docência dos Anos Iniciais e sobre a diferença que a nossa presença produz. Sobre isso, eles argumentam que

*A resposta para essa pergunta seria outra pergunta: **por que não ter?** Antes e acima de tudo é o profissional. Ser homem ou ser mulher... Não acredito que o fato de ser homem ou ser mulher é que vá levar a fazer um trabalho bom ou ruim. A docência está para além disso. Claro que, o que eu percebo, também no dia a dia, e aí, até mesmo por uma vivência em um dos estágios que eu fiz quando estava na graduação, é que a figura masculina, por algumas professoras, ainda é um pouco... algumas professoras têm um pouco de resistência: “nossa, mas você fazer Pedagogia? Pedagogia é um curso...” enfim, aquilo que as pessoas às vezes escutam de família e amigos, eu me deparei um pouco com isso no estágio que eu fiz com Educação Infantil, em que a professora tinha uma percepção de que esse espaço não é pra ser ocupado por homens. Mas eu não percebo o gênero como uma coisa que vá causar benefícios ou malefícios para a educação, para o processo educacional em si. Existem maravilhosos professores homens e existem maravilhosas professoras mulheres (Professor Desafio).*

***Por que ter homens nos Anos Iniciais? Acho que a pergunta é essa, por que não ter?** A gente sabe, pelo que a gente estudou, que a formação dos Anos Iniciais sempre foi uma coisa voltada para mulheres, por uma questão histórica, por uma questão de desvalorização da profissionalização docente, por uma questão da maternalização da docência nos Anos Iniciais, essa questão da “docilidade”, enfim. A gente sabe que, historicamente, foi uma profissão voltada para as mulheres principalmente por causa da desvalorização, ela não despertava interesse nos homens pela questão financeira, pela questão do trabalho, encarado como um trabalho menor, de segunda categoria. Eu acho que é interessante e necessário. E realmente acredito no **“por que não ter homens”**. Fica parecendo, e aí eu vou dizer um pouco da minha atuação nos Anos Iniciais, pra nós é um pouco mais difícil do que para as mulheres. Porque como as mulheres encaram as dificuldades em profissões tipicamente masculinas, quando elas entram, a gente também encara um desafio maior quando entra numa profissão que é tipicamente feminina. **A gente tem mais a provar do que as mulheres [...]** então eu era o único professor homem no colégio municipal que eu tinha entrado, tinha tido um antes e parece que foi um fiasco, então fica sempre essa desconfiança: “será que ele presta?” “Por que ele está aqui?”. (Professor Alegria).*

Apesar de terem sido realizadas em dias diferentes, ambos os professores me possibilitaram a mesma resposta: Por que não ter homens nos Anos Iniciais? Esse é um questionamento que tem sido produzido e defendido há anos, por pesquisadorxs e professorxs que atuam no chão da escola. Segundo Vianna (2013), a presença das mulheres no Magistério público primário obteve proeminência nos últimos anos do Império. Posteriormente, com a chegada das escolas normais¹⁵, elas passaram a ser

¹⁵ “Nas décadas de 30 e 40 do século XIX, surgiram os primeiros decretos de criação das escolas normais, resultante das reformas previstas pelo Ato Adicional de 1834. Com a promulgação do Ato a organização do sistema de ensino (primário e secundário) e de formação de professores para as repassada às províncias. Esta organização baseava-se no ideário da descentralização do poder, mesmo ainda existindo uma força central do poder (VILLELA, 2000). Diversos atos foram criados para que houvesse a implementação das escolas normais em vários pontos do país: Província de Minas Gerais (1835), Rio de Janeiro (1835), Bahia (1836), São Paulo (1846), ainda que criadas,

vistas um espaço de/para formação para mulheres, sendo a única para quem quisesse continuar os estudos. É, então, a partir do século XX, que os homens decidem por deixar os espaços de formação, em busca de novos horizontes profissionais, pois

para que a escolarização se democratizasse era preciso que o professor custasse pouco: o homem, que procura ter reconhecido o investimento na formação, tem consciência de seu preço e se vê com direito à autonomia – procura espaços ainda não desvalorizados pelo feminino. Por outro lado, não se podia exortar as professoras a serem ignorantes, mas se podia dizer que o saber não era tudo nem o principal. Exaltar qualidades como abnegação, dedicação, altruísmo e espírito de sacrifício e pagar pouco: não por coincidência este discurso foi dirigido às mulheres. (RABELO (2008) apud CATANI, 2007, p. 51)

Hypólito (1997) destaca que a concepção de docência foi sendo construída a partir de características femininas e que saber cuidar de criança, ter disponibilidade, ser bem-vista socialmente, entre outros, ajudariam a construir esse lugar da docência. Além disso, o processo de feminização do Magistério estava associado “às péssimas condições de trabalho, ao rebaixamento salarial e à estratificação sexual da carreira docente, assim como à reprodução de estereótipos por parte da escola” (VIANNA, 2002, p. 90).

A fala do professor Alegria, “*A gente tem mais a provar do que as mulheres*” pode ser lida pela lente do conceito de “estágio comprobatório”, elaborado por Ramos (2011), o qual aponta que os professores homens, quando ingressam no serviço público, diferente das mulheres, passam por dois estágios para se efetivarem no cargo, enquanto as mulheres cumprem o estágio probatório, previsto no ordenamento jurídico, os homens passam, além deste, pelo estágio comprobatório, no qual eles precisam apresentar algumas provas, tais como habilidade, competência, não ter uma sexualidade descontrolada, ser paciente, características vistas como natas nas mulheres, dado o discurso biologizante e essencialista.

Para serem aceitos pela comunidade escolar, os professores do sexo masculino passam pelo crivo e pela vigilância dos adultos, especialmente quando a função no interior da instituição infantil exige a execução das funções relacionadas ao cuidado das crianças. Desta forma, para esses professores homens, soma-se ao estágio probatório – exigência legal para

algumas escolas normais tiveram a sua inauguração adiada, como, a exemplo da Bahia e de Minas Gerais. Dentre todos, Niterói, na época, capital da província do Rio de Janeiro, em 1835, foi a primeira cidade a fornecer a formação de professores institucionalizada no Brasil. Mesmo não estando situada na corte, esta escola exerceu uma grande influência no campo educacional. De acordo com Villela (2000, p. 105), a cidade de Niterói foi escolhida como sede, para funcionar “como um laboratório de práticas que eram estendidas a todo país pela supremacia que os políticos fluminenses exerciam em nível nacional e cujas bases se encontravam em Niterói” (ARAÚJO, 2017, págs. 34 e 35)

todos os servidores municipais – o estágio probatório, caracterizando, assim, uma situação que se insere no campo das relações sociais, com repercussão direta na esfera das relações de gênero. (RAMOS, 2011, p.61)

O pesquisador destaca ainda que esse estágio probatório abrange os diversos atores sociais envolvidos no processo escolar, as colegas desses professores, funcionários da escola, pais, todos precisam assegurar que esse “homem fora do lugar” (RAMOS, 2011) não apresenta perigo. Nessa mesma direção, Sayão (2005) registrou, em sua pesquisa sobre professores homens na creche, que os professores são submetidos ao que ela denominou de “Ritual de passagem”, composto por vários testes e estágios, nos quais igualmente como no estágio probatório, os professores homens devem fornecer provas de que não são perigosos, que tem ‘jeito’ com as crianças, etc, construindo uma relação de “confiança moral” entre todos agentes da escola, familiares e comunidade. A pesquisadora mapeou que alguns desses rituais, ou seus estágios, objetivam a desistência desses homens de atuarem na Educação Infantil, como por exemplo, a sua designação para o berçário.

Isso leva a pensar que, no caso de professores, a certificação de curso superior é ainda insuficiente para que sejam reconhecidos como professores. É preciso ingressar na profissão e somente após suas respostas aos “testes” recebem a aprovação da “comunidade da creche”. É dessa forma que passam a ter o reconhecimento simbólico como professores. O efeito do Ritual de Passagem determinado aos professores de Educação Infantil é que pressupõe a modificação e/ou aquisição de algumas experiências desestabilizando o gênero dos/as envolvidos/as. São as relações de gênero vivenciadas cotidianamente, por meio de diferentes mecanismos de poder, que podem desnaturalizar representações, criando diferentes formas de pensar e viver a profissão. (SAYÃO, 2005, p.138)

A citação de Sayão (2005) ajuda a pensar que apesar desses professores ocuparem um espaço na escola e na vida acadêmica, enquanto doutores e doutorandos, isso não os isenta de precisarem passar pelo estágio probatório e nem pelo rito de passagem, como discutido acima. Esses corpos continuaram sendo questionados e vigiados por indivíduos que comungam de uma docência do cuidado ou composta somente por mulheres. Além disso, é importante destacar que todas as relações são atravessadas por poder. As mulheres que historicamente ocupam estes espaços sentem-se, de algum modo, legítimas desse lugar, dessa atuação. O homem, por sua vez, poderá ser visto como uma ameaça, é possível que elas exerçam poder testando, vigiando, duvidando, entre outros.

Este ano, fui indicado para uma vaga como professor, meu emprego atual. Fui muito bem recebido pela coordenadora da escola que iria promover a entrevista. Durante a conversa, ela chegou a dizer que “a escola não contrata por gênero”, apesar de, ser o primeiro professor homem naquele espaço. Depois de minutos conversando, visita pela escola, apresentação à equipe de direção, vaga preenchida. Daqui há alguns dias estarei assumindo as turmas como professor. A questão aconteceu quando ela disse: *“na reunião de pais, a gente precisa alinhar o discurso e principalmente mostrar o seu currículo para os pais, a gente tem que botar seu currículo num telão para que os pais possam ver da onde você tá vindo, quem é você”*. Questionei: *“Mas é necessário?”*. Ela responde que é importante. Ficou nítido para mim que a escola estava tentando ter um “cuidado” de dizer para as famílias, de confirmar, como eu era um professor competente, confiável, mas, na verdade, ela buscava alimentar nas famílias um possível desconforto ou não aceitação do homem nos Anos Iniciais.

Meus colegas, participantes dessa pesquisa, também passaram por situações parecidas, como é possível ver no relato a seguir.

Quando eu entrei na escola, em Nova Iguaçu e comecei minha trajetória, todo dia a diretora entrava na minha sala, OP, OE, eu achava até bonitinho, entrava assim “bom dia”, aí depois outro alguém “bom dia”, eu dizia: “gente quanto bom dia, né, coisa simpática”. E para mim era normal, as pessoas entravam o tempo todo na sala “ah vim trazer o diário”, por mim, beleza, achava simpático, né, fofinho, aí um dia eu conversando com as outras professoras do grupo falei assim: “nossa a diretora sempre vai na sala né...”, “vai?”, aí a outra “na minha ela não vai”, “na minha também não vai”, aí eu vi que era só na minha que ela ia, entendeu? Tipo, todo dia elas iam lá, dar um bom dia, olhavam a sala, e viam o que eu estava fazendo no quadro. Mas honestamente no início eu não achava que aquilo era uma coisa voltada para mim, achei que elas passavam na escola, porque tem diretor que faz isso, né? Vai na sala todo dia, “bom dia”, enfim, para fazer a política dele. E para mim estava tranquilo. Só que aí elas não passavam na sala de mais ninguém, só na minha. Eu comecei a ficar incomodado, comecei a perguntar, quando ela vinha pedia porra “você quer alguma coisa? Posso te ajudar?”, aí elas pararam um pouco (Professor Criatividade).

Já o professor Alegria, fala dessa vigilância com extrema indignação.

E é isso, a gente tem que provar que é confiável, que é sério, que tem um trabalho, coisas que as mulheres não precisam. E na Educação Infantil isso é forte, talvez um pouco mais forte do que nos Anos Iniciais, porque as crianças são menores. A mulher não precisa ter um trabalho sério, de qualidade, porque basta ser mulher para estar ali. Passou num concurso... inclusive trabalhei com professoras péssimas, que eram horríveis e que não eram muito questionadas [...] Mas a gente não, a gente tem que primeiro provar que “até que pra um homem você é um bom professor”, porque não esperam que você seja (Professor Alegria).

O efeito da vigilância, segundo Foucault (2014), é um poder tão eficaz e econômico que os agentes da escola usam para exercer a vigilância desses homens que são professores de crianças. Essas pessoas assumem um olhar panóptico diante daquilo que é visto como um perigo. E como apontam as pesquisas de Sayão (2005), Ramos (2011), Xavier (2017), um homem perto de crianças sempre é visto como uma ameaça. Aquela diretora ao entrar na sala do professor materializa a sociedade do olhar vigilante. No início da entrevista, pedi para o professor Criatividade fazer um desenho – ele fez um olho. Explicou que era um olho atento para violências, conflitos e para se contrapor ao olhar atento para os meninos e as meninas que denunciam desobediência à ordem do gênero. Ele mesmo, desde pequeno, foi vítima desse olhar atento, vigilante, normalizador que agora busca enfrentar. A diretora é esse olho. Ela é soldada na guerra dos gêneros que o professor enfrenta desde a faculdade, uma guerra que se dá no cotidiano da sociedade de controle.

4.5 ***“E a gente que é homem sempre jogam a gente para o 4º ou 5º ano, um inferno”*: homofobia, abjeção e pânico moral**

Homens dando aula para crianças são vistos como fora do lugar (RAMOS, 2011), cheira pedofilia. Há uma ideia de que ele não deveria estar ali, tanto que algumas escolas designam os professores homens para lugares de chefia, coordenação pedagógica. Então esse “fora do lugar” se agrava se for com crianças menores, por isso *“sempre jogam para o 4º ou 5º ano”*. Assim, podemos pensar que, não podendo tirar o professor da sala de aula por falta de uma vaga em um desses cargos tidos como ideais para homens, há a realização de um ajuste de lugar para ele na escola, designando-o para turmas com crianças maiores.

O professor Criatividade relata que era bem esclarecido quanto à sua orientação sexual: *“eu já era viado, viado, viado”*, mesmo assim, teve receio de ingressar nesse lugar diferente, por não saber como seria visto e, diante disso, preferia ficar quieto *“sem falar muito, sem abordar muito isso, mesmo no curso de Pedagogia”*. Para ele, as coisas começaram a melhorar no contato com o Movimento Estudantil.

E eu era o único gay assumido na universidade, da faculdade aliás, não da universidade, daquela faculdade de formação de professores. E aí eu era o único gay assumido, então sofri muita violência na época, eu era ameaçado por uns meninos, por umas coisas bizarras, na época.[...] Teve situações em que eu fui rodeado por vários homens, da Geografia, para me bater. Literalmente, eu sentado, fecharam o cerco, no centro acadêmico, e começaram a me ameaçar, o tempo inteiro. Aí uma das meninas me tirou,

porque eu não saí, eu fiquei, falei: vou apanhar, mas também vou rasgar a cara de um. E fiquei, aí me tiraram de lá. Então eram situações complexas (Professor Criatividade).

Em um determinado trecho da entrevista o professor Criatividade relata como foi a experiência da sua formação e afirma que “*era uma guerra de gênero*”. O enunciado apresentado pelo professor Criatividade é significativo para pensarmos como as fronteiras de gênero se estabelecem em uma ordem de guerra, de uma guerra alimentada com discursos, normatizações, imposições e vigilâncias. A única presença gay do professor Criatividade na faculdade incomodava a ordem do gênero estabelecida, portanto ele era alvo dos ataques daqueles que são considerados normais e que se acham, pois, de alguma forma, são legitimados a se posicionarem nas trincheiras dessa guerra para violentar aqueles que são tidos como inimigos. A heterossexualidade, a cisgeneridade e todas as normalizações estão sempre com os canhões apontados para aqueles que ousarem desobedecê-las, de algum modo escapar delas, ou até mesmo cometer pequenas fissuras em suas fronteiras.

Há nessa guerra o desejo de fabricar os indivíduos de modo a corrigi-los, a discipliná-los, “o poder de normalização e a formação do saber na sociedade moderna afirmam-se como uma força política essencial dessa sociedade, através dos quais se procura realizar a *fabricação do indivíduo disciplinar*” (VILELA, 2010, p. 96, grifos da autora). Essa fabricação se dá por diversos recursos e instrumentos; no caso do professor Criatividade foi a violência, a coação.

Nesse mesmo espaço, da guerra de gêneros, o professor Criatividade comenta que onde estudou, os militares fazem Pedagogia para subir a patente com o nível superior. Não existe um interesse em graduar-se para tornar-se professor, mas um interesse financeiro, na área militar, e a (re)produção da Pedagogia como uma profissão com desvalorização salarial, baixo status social e, claro, a questão de gênero.

Porque o curso de Pedagogia é majoritariamente feminino e os homens que têm são gays ou militares. Loucura, né, porque militar procura Pedagogia para se graduar e conseguir subir de patente. E o curso de Geografia é majoritariamente masculino, e de Matemática também. Então era uma guerra de gêneros assim na faculdade, eram os caras contra as meninas e os gays. Então tinham altas brigas, brigas homéricas, principalmente por causa do Movimento Estudantil. E tinha essa pegada muito de gênero. (Professor Criatividade).

Marília Pinto de Carvalho (1998, p. 10), nos lembra que alguns homens sentem “*muita pouca ou nenhuma conexão com seu trabalho*”. Ela menciona ainda que muitos não possuem um plano de continuidade e que, às vezes, até falam como forma de

menosprezar. Essas características estão presentes, quando entendemos o que a Pedagogia representa para esses militares. Carvalho (1998, p. 10) vai dizer ainda que é “*um estar não estando na carreira*”. Além de também ter essa percepção, durante a minha formação acadêmica, estudei com dois policiais militares que tinham o único e exclusivo interesse na graduação para uma “promoção”, subir a patente. Inclusive, um deles foi um grande amigo na graduação. Fiquei surpreso, pois apesar de discordarmos de muitas questões, disciplinas como Economia Política e Política Educacional conseguiam fazê-los questionar sobre o papel da polícia militar para uma sociedade igualitária e, socialmente, justa.

Apesar de muitas pessoas utilizarem o curso de Pedagogia como uma “ponte” para o seu benefício pessoal, outros enxergam o curso como uma possibilidade materializada do emprego. Quando questionado sobre a percepção da sua família, em relação à escolha do curso, o professor Criatividade pontua que passou para Filosofia, na UFRJ, e para Pedagogia, na UERJ. Mesmo possuindo interesse na Filosofia, sua mãe contesta: “*Pedagogia, né, Filosofia você vai fazer o que da vida, sentar e pensar: ser ou não ser eis a questão*”. E assim, ele optou pela Pedagogia, influenciado por outros familiares, que também eram professorxs.

A minha família é uma família de professores, não a família toda, mas eu sou parte da primeira geração que chegou na universidade, tenho só um dos meus tios que fez, química, também licenciatura. Minha irmã fez Matemática, tenho uma tia que tem escolinha, sabe, escolinhas de bairro, até trabalhei lá com ela quando estava no Normal. Então a minha família não tem essa aversão, muito pelo contrário. O que a gente conseguia vislumbrar como profissão era a docência. Porque imagina ser médico, advogado, engenheiro, não tinha nenhum, nada próximo da gente para pensar nisso. (Professor Criatividade).

Assim, muitos veem a Pedagogia, como um curso que dá emprego. Não que acreditem que seja o melhor curso, com melhor remuneração salarial, mas aquele capaz de fazer ingressar no mercado, e quem sabe, depois, mudar o caminho. Na minha trajetória, também fui questionado pela escolha do curso. Meu pai e alguns tios não entendiam o motivo pela escolha e diziam: “*Você é muito inteligente, faz outro curso*”. “*Tenta a carreira militar¹⁶, é estável e o salário é ótimo*”. E mesmo depois de estar quase concluindo o curso, a minha escolha ainda era questionada.

Seguindo a entrevista, eu pergunto ao professor Criatividade se alguns dos conflitos vivenciados por ele na graduação se repetem de algum modo hoje no seu dia a dia profissional e ele responde:

¹⁶ Em São Pedro da Aldeia, cidade que residia, possui a Base Aérea Naval (BANSPA).

O tempo todo. A gente que é gay enfrenta isso o tempo inteiro na nossa prática cotidiana. Nem que seja nas conversas, na forma de reação, conforme a gente vai passando pelas coisas a gente vai criando uma casca, né, e eu não vou dizer para você que sofro homofobia. Para não dizer que não, no ano passado, eu passei por uma situação muito difícil de um pai que me ameaçou, fisicamente mesmo, ameaçou dizendo que não queria o filho dele estudando com um viado. (Professor Criatividade).

Fico curioso pelo ocorrido e mostro interesse em saber mais, questionando: *“então, você já sofreu homofobia?”*

Mais explicitamente eu tive esse caso, nunca tinha sofrido, tá, nesse tempo todo, primeira vez, de um pai, literalmente na escola. Eu tenho muito contato com os pais, por WhatsApp, porque, enfim, os pais trabalham muito, não têm condições de ir na escola sempre. Aí ele perguntou: “como ele está indo, o Pedro?” Aí, falei: “ele está indo bem, só não está trazendo o material para escola, o lápis e tal, daí fica difícil”. O homem surtou: “mas eu compro lápis pra ele”, como se eu tivesse falando que ele não comprava lápis para o menino. Ainda eu falei no WhatsApp: “eu sei que o senhor compra, mas o lápis não está chegando aqui, entendeu? Não tá vindo. E aí fica difícil porque a escola não tem material”. Eu passo a atividade e a criatura não tem lápis, que que eu faço? Aí eu saí da escola, foi no horário da saída, ele apareceu lá, esmurrando a porta da secretaria para entrar, porque queria me bater. Aí mudei de escola e tal, e depois ele foi e falou para a diretora que não queria filho dele estudando com viado”. (Professor Criatividade).

Além desta cena, o professor Criatividade relata que a sala dxs professorxs, espaço de descanso, conversas, desabafos, também pode ser um ambiente que produz homofobia e alimenta a lógica heteronormativa de entender como as relações se produzem.

A gente sofre homofobia o tempo inteiro, nas conversas, por exemplo. Estou na sala dos professores, e está o pessoal: “ah esse fim de semana fui jantar com meu marido”, “fui jantar com a minha namorada”. Aí eu falo: “Ah, então, eu também viajei com meu namorado” e pum! Aquele climão, sabe!? Cai um lápis, alguém “ah esqueci um negócio na outra sala...”. Interessante, ninguém quer muito conversar sobre aquilo, aquilo causa estranheza, né, para alguns. Então eu considero que isso são episódios, pequenos episódios de homofobia que vão fazendo a gente se calar, né, esconder nossa experiência, nossa vivência afetiva. (Professor Criatividade).

É possível pensar diversos elementos sobre a fala do professor, ele denuncia o quanto a guerra de gênero é contínua – a homofobia não considera titulação – de graduando a doutorando, o professor Criatividade é vítima de violência homofóbica. Embora o professor relate que o tempo todo há conflitos, nem que seja nas conversas, chama atenção o fato dele parecer categorizar os níveis de homofobia, colocando a ameaça do pai em agredi-lo como uma homofobia “mais grave”, concreta. O que posso pensar sobre essa negação do professor de não sofrer homofobia, ou de aparentemente considerar homofobia só a agressão física ou a ameaça dessa? Uma

possível leitura é considerar que historicamente algumas violências são classificadas como um tipo de violência, de algum modo, “toleráveis” socialmente, xingamentos, expor o outro ao ridículo, piadinhas no seu cotidiano, não são consideradas por muitos como violência como é imediatamente considerada uma agressão física. Nessa direção, Sara Salih (2012) chama atenção para o fato de que há diferenças de grau e não de tipo de violência, xingar ou bater em um gay será uma homofobia, será violência. Em suas palavras,

se aceitarmos o ponto de vista de que todo enunciado é ação, então chamar alguém de ‘crioulo’ ou de ‘bicha’ é fazer alguma coisa, isto é, insultá-lo; de modo que existe apenas uma diferença de grau (e não uma diferença de tipo) entre essa ofensa verbal e, por exemplo, bater em alguém ou jogar um tijolo na sua janela” (SALIH, 2012, p. 141).

Corroborando com Xavier (2017), é preciso falar sobre como um homem gay por ser visto pelos pais como ameaça, além de acreditar em uma possível “sexualidade descontrolada”, compulsória. Uma sexualidade desenfreada atrelada aos gays se inscreve na ordem do discurso em que também produzem os homens heterossexuais com a sexualidade animalizada e incontrolável, contudo, quando se fala de homens gays, essa construção apresenta uma dupla chave, a sexualidade descontrolada e o pânico diante de uma suposta influência dos professores gays sobre as crianças, como aponta a fala do professor Criatividade ao narrar que

Tinha uma escola que o pessoal falava que eu ensinava as crianças a ser viado e macumbeiro, porque eu sempre abordei essas questões na sala e relacionadas à questão racial, né, mas isso falam pelos cantos, aqueles boatos, que eu sou o professor que ensina a ser viado e macumbeiro.(Professor Criatividade)

Pergunto em seguida se o professor Alegria desejava não ser encaixado, ele responde que desejaria, mas ao mesmo tempo diz que ser encaixado não o violenta. A sociedade das Caixas é tão eficiente na sua Pedagogia que te encaixa, te limita, violenta e não deixa que tu percebas isso como violento. A caixa é uma arma na guerra do gênero. O violentado se conforma, se molda, entra na forma imposta pela caixa. Podemos pensar que essa conformação se dê também como recurso de poder, considerando que não há poder sem resistência, como nos ensinou Foucault. Talvez, consciente das consequências de arrebentar a caixa ele lá fica. Mas é inegável que isso não seja violência. Vejamos o que disse o professor,

Eu gostaria [de não ser encaixado], porque eu acho que eu representaria muito melhor um gay, professor das séries iniciais, negro, da baixada

fluminense, do que eu represento. Mas, assim, eu sou encaixado, não é uma coisa que me violente, não é, de verdade.

A narrativa do professor Alegria sugere que ele foge para não encarar as questões da sua sexualidade dentro da escola. Seria uma autoproteção? Pode ser, e é um direito. Todo gay é obrigado a ser militante? Penso que não, mas, como professor, e detentor de uma formação que o possibilita, penso que ele mesmo seria um sujeito potente para falar sobre essas “polêmicas” na escola. Na verdade, esse movimento é efeito da sociedade normalizadora e homofóbica em que vivemos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A chegada ao fim, do que possivelmente é o começo, foi marcada pelos mais variados sentimentos. Nesses períodos, dores por tensão, angústia, medo, vergonha e tantos outros sentimentos, tudo acabava em choro explosivo. Certo disso, esta dissertação esteve carregada de diversas emoções, as quais sustentaram a construção dessa dissertação.

Tive a oportunidade de conhecer a história de três professores gays, que optaram pela docência como profissão e decidiram romper com os limites do gênero, interessados em criar novas docências. Além disso, para mim, enquanto pesquisador e professor, foi uma possibilidade de ampliar as minhas discussões sobre a temática, além de problematizar a minha própria experiência enquanto homem gay e professor dos Anos Iniciais.

O objetivo desse estudo foi compreender como os professores gays tecem suas experiências formativas e de trabalho, a partir das relações de gênero e sexualidades no exercício de sua docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As inquietações apresentadas, seja nas problematizações das entrevistas, seja na análise dos dados qualitativos, fizeram com que eu pudesse verificar que esse é um espaço que ainda precisa muito ser explorado. Nós homens, ainda precisamos ocupar este espaço que é predominantemente feminino. Foi ainda possível perceber que alguns de nós professores ocupamos este espaço com objetivos diferentes ao nos tornarmos ou nos mantermos professores. Alguns utilizam a Pedagogia ou a docência como suporte para trilhar outros caminhos que não sejam o da sala de aula.

Através da análise das entrevistas com os professores junto à revisão de bibliografia feita, foi possível perceber o quanto a escola se mostra como uma instituição que (re)afirma a docência sendo preterida às mulheres. Sendo assim, através das narrativas analisadas, foi possível perceber que, em muitos momentos, a vigilância ocorre pelas professoras, gestoras e funcionárias das escolas onde estes homens estão inseridos. Esta relação de suspeita e tutela ou práticas persecutórias, produzidas por essas mulheres, é um modo de captura do heteroCistema. O nosso intuito não é o de produzir oposições, nem disputas, mas alianças, expansões, ampliação dos significados. É sabido que a escola se coloca como guardião da heterossexualidade, assim, a presença de um professor homem gay é vista como uma ameaça a esse seu suposto papel, inclusive pelos próprios colegas heterossexuais

que se sentem na obrigação de zelar pela manutenção da ordem do gênero. Vale lembrar que eu mesmo tive, em maioria ou totalidade, porque não se conversava sobre sexualidade na escola, professorxs heteros e nem por isso aprendi assim o ser. Portanto, não é preciso ter medo do professor gay.

Para o campo educacional, concluir essa dissertação é a possibilidade de contribuir para os estudos que já vêm sendo produzidos sobre a docência de homens, seja na Educação Infantil e/ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Acrescento que, apesar de o marcador da sexualidade aparecer em trabalhos existentes, nenhum assume a sexualidade homossexual dos professores como sendo central na pesquisa. O que acontece é pesquisar algum docente que é gay e acabam conversando sobre isso. Outro ponto importante é ter como sujeitos participantes professores que atuam nos Anos Iniciais, mas que estão inseridos no doutorado. Neste trabalho, não consegui dar um olhar para isso, mas é importante pensar sobre, já que, em muitos casos, muitas professoras e professores ainda contam apenas com o Curso Normal em nível médio como formação. E, claro, discutir o papel da formação e da pesquisa na qualidade da aula e nas inquietações que podem ser feitas na escola, pode influenciar demais o cotidiano dessas aulas. Assim, considero que ser um dos primeiros a rabiscar problematizações sobre esse recorte, é alimentar o desejo de querer buscar mais entradas de problematizações e seguir com a pesquisa.

Por fim, quero reafirmar a importância de discutir sobre professores homens, independente da orientação sexual. Nosso corpo ainda produz estranhamentos, questionamentos e vigilâncias. Surgem, a todo momento, tentativas, incluindo políticas, de nos afastar da docência para/com crianças, sem contar com os impedimentos velados que são diários. O que está em disputa aqui é a noção de infância que se pretende produzir a partir de certas regulações de gênero e da ausência da sexualidade ou o não reconhecimento das sexualidades dissidentes na escola. Utilizam-se do discurso da proteção às crianças, como mencionei, para promoverem a discriminação e regular a nossa sexualidade.

Ademais, a presença-participação de homens (cisgêneros, gays ou não) que questionem o machismo, a heterocisnormatividade e o racismo na escola pode ser a possibilidade de ampliação dos sentidos da docência e da sociedade em que estamos engendrados.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Sandra. S. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar E, PARAÍSO, Marlucy A. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte, Mazza Edições, 2012.

ARAUJO, Julio Cezar P. **Estereótipos e resistências: docência masculina nos Anos Iniciais**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Pedagogia). - Universidade Federal Fluminense, Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, 2017.

BOSI, Ecléa. **Tempos vivos e tempos mortos**. A substância social da memória. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1998.

CARDOSO, Frederico Assis. **Homens fora de lugar? A identidade de professores homens na docência com crianças** – 2007.

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

CARVALHO, Marília Pinto. **Vozes masculinas numa profissão feminina: o que têm a dizer os professores**. Revista Estudos Feministas. v. 6 n. 2, 1998.

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

FÁVARO. Jéssica Daniele. **Professores homens suas trajetórias na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. São Paulo, 2020.

FELIPE, Jane. **Afinal, quem é mesmo pedófilo?** Cad. Pagu nº. 26, Campinas – SP. Jan./June, 2006.

FONSECA, Thomaz Spartacus Martins. **Quem é o Professor Homem dos Anos Iniciais?** Discursos, representações e relações de gênero. Juiz de Fora: UFJF, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. 22ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalheite. 42. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GOELLNER, Silvana V. **A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade**. Cadernos de Formação RBCE, p. 71-83, mar. 2010.

GUIZZO, B. S.; FELIPE, Jane. Rompendo com os scripts de gênero e de sexualidade na infância. In: SARAIVA, Karla; GUIZZO, Bianca Salazar. (Org.). **Educação em um mundo em tensão: insurgências, transgressões, sujeições**. 1 ed. Canoas/RS, 2017, v. 1, p. 219-228.

HYPOLITO, Álvaro L. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas, SP; Papirus, 1997.

JUNDIAÍ. **Câmara Municipal**. Projeto de Lei 13161/2020.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Pedagogia do armário: a normatividade em ação**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista brasileira de Educação. Jan/ Fev/Mar/Abr 2002, nº 19. p.20-28.

LARROSA, Jorge. PALAVRAS DESDE O LIMBO. **Notas para outra pesquisa na Educação ou, talvez, para outra coisa que não a pesquisa na Educação**. Revista Teias, v. 13, n. 27, 287- 298, jan./abr. – CURRÍCULOS: Problematização em práticas e políticas, 2012.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: Tomaz Tadeu (Org.). **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas**. 2007

LOURO, Guacira Lopes. O gênero da docência. In: **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MARSHALL, James D. Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização. In: PETERS, Michael A & BESLEY, Tina (orgs). **Porque Foucault?: novas diretrizes para a pesquisa educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MONTEIRO, Mariana K. ALTAMANN, Helena. **Trajetórias na docência: professores homens na Educação Infantil**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd, Goiânia-GO, 2013.

PARAÍSO, M.A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

POCAHY, Fernando A. **Os filmes que habito: cartogenealogias do presente**. Athenea Digital, 2020.

POCAHY, Fernando Altair. **Gênero, sexualidade e envelhecimento: miradas pós-críticas na educação e/m saúde**. Revista Momento: diálogos em educação, v. 28, n. 3, set./dez, 2019.

POCAHY, Fernando. A. **Gênero e sexualidade em interseccionalidades nos/com os cotidianos da educação e(m) saúde: carto-genealogias da diferença (2018-2021)**. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPEd. (Projeto de Pesquisa. Financiamento CNPq.)

RABELO, Amando Oliveira. **A figura masculina na docência no ensino primário: um corpo estranho no cotidiano das escolas públicas “primárias” do Rio de Janeiro - Brasil e Aveiro- Portugal**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da educação. 2008.

RAMOS, Joaquim. **Um Estudo Sobre os Professores Homens da Educação Infantil e as Relações de Gênero na Rede Municipal de Belo Horizonte/MG**. Belo horizonte: UFMG. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação – Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2011.

RIO DE JANEIRO. **Assembleia Legislativa**. Projeto de Lei 3325/2020.

RIO DE JANEIRO. **Câmara Municipal**. Projeto de Lei 2013/2020.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica Editores, 2012.

SÃO PAULO. **Assembleia Legislativa**. Projeto de Lei 1174/2019.

SAYÃO, Thomé Débora. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo a partir de professores na creche**. Florianópolis: UFSC, 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SILVA, Peterson Rigato. **“Não sou tio, nem pai, sou professor”! A docência masculina na Educação Infantil**. 222f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2014.

SOUSA, José Edilmar de. **“Por acaso existem homens professores de Educação Infantil?”: um estudo de casos múltiplos em representações sociais**. 2011. 207f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2011.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do Magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.

VIANNA, Cláudia Pereira. **O sexo e o gênero da docência**. Cadernos Pagu, Campinas, n. 17- 18, p. 81-103, 2002.

VILELA, Eugénia. Michel Foucault, uma filosofia analítica do poder. Marcas, sinais e traços do silêncio. In: CLARETO, Sonia Maria e FERRARI, Anderson (Orgs.) **Foucault, Deleuze e Educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

XAVIER, A. J. B. **O gênero vai à roça**: a presença de professores homens na educação do/no campo de um interior baiano. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

Divulgada a lista de vencedores da oitava edição do concurso. Ministério da Educação, s/d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/premio-construindo-a-igualdade-de-genero>. Acesso em: 03 set. 2020.

ANEXO A - Número de docentes do ensino fundamental por gênero e idade no censo escolar (2007-2019)

GÊNERO DE DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL (Anos Iniciais) 2007-2009			
	Feminino	Masculino	Total
2007	624.850	60.175	685.025
	91,22%	8,78%	100%
2008	652.917	64.415	717.332
	91,02%	8,98%	100%
2009	655.097	66.416	721.513
	90,79%	9,21%	100%

NÚMERO DE DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL (Anos Iniciais) 2007-2009						
	Até 24 anos	De 25 a 32 anos	De 33 a 40 anos	De 41 a 50 anos	Mais de 50 anos	Total
2007	36.994	175.499	195.370	204.450	72.712	685.025
	5,40%	25,62%	28,52%	29,85%	10,61%	100,00%
2008	37.799	182.595	203.003	216.349	77.586	717.332
	5,27%	25,45%	28,30%	30,16%	10,82%	100%
2009	37.630	175.857	203.961	222.579	81.486	721.513
	5,22%	24,37%	28,27%	30,85%	11,29%	100%

NÚMERO DE DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL (Anos Iniciais) 2010								
Sexo	Até 24 anos	De 25 a 29 anos	De 30 a 39 anos	De 40 a 49 anos	De 50 a 54 anos	De 55 a 59 anos	60 ou mais	Total
Feminino	28.789	78.146	236.236	224.600	56.048	27.476	13.140	664.435
%	4,33%	11,76%	35,55%	33,80%	8,44%	4,14%	1,98%	100%
Masculino	5.925	13.484	27.343	15.121	3.572	1.634	851	67.930
%	8,72%	19,85%	40,25%	22,26%	5,26%	2,41%	1,25%	100%

NÚMERO DE DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL (Anos Iniciais) 2011								
Sexo	Até 24 anos	De 25 a 29 anos	De 30 a 39 anos	De 40 a 49 anos	De 50 a 54 anos	De 55 a 59 anos	60 ou mais	Total
Feminino	27.346	73.166	238.738	227.580	58.134	28.313	14.807	668.084
%	4,09%	10,95%	35,73%	34,06%	8,70%	4,24%	2,22%	100%
Masculino	5.561	13.264	28.870	16.036	4.003	1.738	1.142	70.614
%	7,88%	18,78%	40,88%	22,71%	5,67%	2,46%	1,62%	100%

NÚMERO DE DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL (Anos Iniciais) 2012								
Sexo	Até 24 anos	De 25 a 29 anos	De 30 a 39 anos	De 40 a 49 anos	De 50 a 54 anos	De 55 a 59 anos	60 ou mais	Total
Feminino	26.621	70.889	239.992	230.217	61.454	29.339	15.248	673.760
%	3,95%	10,52%	35,62%	34,17%	9,12%	4,35%	2,26%	100%
Masculino	5.483	13.044	30.399	17.176	4.683	2.122	1.045	73.952
%	7,41%	17,64%	41,11%	23,23%	6,33%	2,87%	1,41%	100%

NÚMERO DE DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL (Anos Iniciais) 2013								
Sexo	Até 24 anos	De 25 a 29 anos	De 30 a 39 anos	De 40 a 49 anos	De 50 a 54 anos	De 55 a 59 anos	60 ou mais	Total
Feminino	25.619	68.305	238.566	230.459	65.743	30.541	16.477	675.710
%	3,79%	10,11%	35,31%	34,11%	9,73%	4,52%	2,44%	100%
Masculino	5.210	12.435	31.135	17.607	5.032	2.154	1.083	74.656
%	6,98%	16,66%	41,70%	23,58%	6,74%	2,89%	1,45%	100%

NÚMERO DE DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL (Anos Iniciais) 2014								
Sexo	Até 24 anos	De 25 a 29 anos	De 30 a 39 anos	De 40 a 49 anos	De 50 a 54 anos	De 55 a 59 anos	60 ou mais	Total
Feminino	28.609	70.485	241.372	229.899	65.393	29.861	15.568	681.187
%	4,20%	10,35%	35,43%	33,75%	9,60%	4,38%	2,29%	100%
Masculino	5.851	12.920	31.667	17.997	5.154	2.141	1.033	76.763
%	7,62%	16,83%	41,25%	23,44%	6,71%	2,79%	1,35%	100%

NÚMERO DE DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL (Anos Iniciais) 2015								
Sexo	Até 24 anos	De 25 a 29 anos	De 30 a 39 anos	De 40 a 49 anos	De 50 a 54 anos	De 55 a 59 anos	60 ou mais	Total
Feminino	25.736	66.145	236.290	231.785	70.545	32.037	16.735	679.273
%	3,79%	9,74%	34,79%	34,12%	10,39%	4,72%	2,46%	100%
Masculino	5.529	12.427	32.745	19.289	5.932	2.519	1.126	79.567
%	6,95%	15,62%	41,15%	24,24%	7,46%	3,17%	1,42%	100%

NÚMERO DE DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL (Anos Iniciais) 2016								
Sexo	Até 24 anos	De 25 a 29 anos	De 30 a 39 anos	De 40 a 49 anos	De 50 a 54 anos	De 55 a 59 anos	60 ou mais	Total
Feminino	23.569	62.144	233.334	235.204	75.451	34.260	17.947	681.909
%	3,46%	9,11%	34,22%	34,49%	11,06%	5,02%	2,63%	100%
Masculino	5.216	11.742	33.540	20.906	6.400	2.959	1.255	82.018
%	6,36%	14,32%	40,89%	25,49%	7,80%	3,61%	1,53%	100%

NÚMERO DE DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL (Anos Iniciais) 2017								
Sexo	Até 24 anos	De 25 a 29 anos	De 30 a 39 anos	De 40 a 49 anos	De 50 a 54 anos	De 55 a 59 anos	60 ou mais	Total
Feminino	21.649	57.451	224.432	238.322	79.161	36.906	19.298	677.219
%	3,20%	8,48%	33,14%	35,19%	11,69%	5,45%	2,85%	100%
Masculino	5.154	11.130	33.898	22.673	6.794	3.397	1.472	84.518
%	6,10%	13,17%	40,11%	26,83%	8,04%	4,02%	1,74%	100%

NÚMERO DE DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL (Anos Iniciais) 2018								
Sexo	Até 24 anos	De 25 a 29 anos	De 30 a 39 anos	De 40 a 49 anos	De 50 a 54 anos	De 55 a 59 anos	60 ou mais	Total
Feminino	20.162	53.722	215.962	243.461	82.377	40.359	21.043	677.086
%	2,98%	7,93%	31,90%	35,96%	12,17%	5,96%	3,11%	100%
Masculino	4.768	10.742	33.504	24.197	7.184	3.684	1.719	85.798
%	5,56%	12,52%	39,05%	28,20%	8,37%	4,29%	2,00%	100%

NÚMERO DE DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL (Anos Iniciais) 2019								
Sexo	Até 24 anos	De 25 a 29 anos	De 30 a 39 anos	De 40 a 49 anos	De 50 a 54 anos	De 55 a 59 anos	60 ou mais	Total
Feminino	17.740	49.497	204.677	243.530	83.177	43.723	22.542	664.886
%	2,62%	7,31%	30,23%	35,97%	12,28%	6,46%	3,33%	98%
Masculino	4.514	10.387	32.560	26.088	7.493	4.147	1.919	87.108
%	5,26%	12,11%	37,95%	30,41%	8,73%	4,83%	2,24%	102%

ANEXO B - Roteiro de entrevista¹⁷

- 1 – Espaço para apresentação individual.
- 2 – Utilizando as letras, escreva com uma ou duas palavras o que, para você, significa ser professor dos anos iniciais.
- 3 – Você estudou em escola pública ou particular?
- 4 – Fez o Curso Normal, Magistério?
- 5 – Comente um pouco sobre a sua trajetória no acesso ao ensino superior.
- 6 – Como foi a reação dos seus familiares e a amigos em relação ao anúncio da escolha do curso?
- 7 – Como você vivenciou a experiência do curso de Pedagogia?
- 8 – Como você se sentiu a partir das relações de gênero? Alguma experiência para relatar?
- 9 – Há quanto tempo atua nas turmas dos anos iniciais?
- 10 – Já atuou com crianças pequenas em outros espaços? Como foi essa experiência?
- 11 – Por que ter homens na docência dos anos iniciais? Que diferença faz ou produz diferença no espaço escolar?
- 12 – Consideram que as questões enfrentadas durante a formação, em Pedagogia, ainda continuam frente ao ato de lecionar?
- 13 – Na profissão, o que mais agrada você? E o que te desagradava?
- 14 – Já teve algum enfrentamento com os responsáveis dxs alunxs?
- 15 – Você considera que estar na pós-graduação ajuda você a superar possíveis “questionamentos”?
- 16 – Como é construída a relação com as demais professoras?
- 17 – Enquanto homens, você considera que acessamos com maior facilidade alguns espaços na escola, como direção e coordenação. O que você atribui a esta rota de fuga?
- 18 – Quem decide quem é o bom professor?
- 19 – Por que os homens estão entrando na docência, mesmo sendo um espaço “feminilizado”?

¹⁷ As entrevistas não seguiram o roteiro no sentido literal, mas ele serviu de suporte para as conversas produzidas.