

## Professores homens nos anos iniciais: relações de gênero e formação docente

Male teachers in the early years: gender relations and teacher training

Thomaz Spartacus Martins Fonseca\*

Anderson Ferrari\*\*

**Resumo:** O propósito deste artigo é problematizar os discursos constituintes das masculinidades e das relações de gênero a partir da presença de dois professores homens nos anos iniciais do Ensino Fundamental na cidade de Juiz de Fora/MG. Considerando que as masculinidades são construções históricas, sociais e culturais, queremos investir nas suas potencialidades para colocar sob suspeita nossas formas de pensar os espaços destinados a homens e mulheres e como isso organiza o espaço escolar. A pesquisa foi organizada, metodologicamente, com entrevistas com os dois professores homens e com as gestoras das escolas, assim como observação das aulas. A perspectiva teórico-metodológica que orienta as problematizações são os estudos foucaultianos e pós-estruturalistas preocupados com os modos de subjetivação a partir das relações com os saberes e poderes.

**Palavras-chave:** homens, anos iniciais, gênero, formação docente

**Abstract:** The purpose of this article is to problematize the discourses that build masculinities and gender relations based on the presence of two male teachers in the early years of elementary school in the city of Juiz de Fora / MG. Considering that masculinities in their gender crossings are historical, social and cultural constructions, we want to invest in their potential to put under suspicion our ways of

---

\* Professor da rede municipal de ensino, mestre em Educação pela UFJF, doutorando em Educação pela UFJF, membro do grupo de estudos e pesquisa em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade - GESED/UFJF.

\*\* Professor da Faculdade de Educação da UFJF, professor permanente do PPGE/UFJF, pós doutor em Educação e Cultura Visual pela Universidade de Barcelona/Espanha, doutor em Educação pela Unicamp e coordenador do GESED/UFJF.

thinking about spaces for men and women and how this organizes the school. The research was organized, methodologically, with interviews with the two male teachers and with the school managers, as well as observation of the classes. The theoretical-methodological perspective that guides the problematizations is the Foucaultian and post-structuralist studies concerned with the modes of subjectivation based on the relations with knowledge and powers.

**Keywords:** men, initial years, gender, teacher education

### Introdução

Este artigo é resultado de uma pesquisa mais abrangente de mestrado em Educação<sup>1</sup> em que estávamos interessados nos efeitos da presença de professores homens nas anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Juiz de Fora/MG. Tal pesquisa nasceu da experiência pessoal de um dos pesquisadores como professor homem, incomodado, desde a formação inicial, no extinto curso Normal, com a ausência do gênero masculino nesses espaços educativos, algo que foi reforçado na trajetória profissional como docente das anos iniciais a partir dos discursos generificados que atravessavam sua atuação.

Como defende Joan Scott (2019), estamos entendendo gênero como um organizador social, como resultado de construção histórica e de relações que se estabelecem na cultura. Ampliando esse entendimento, Judith Butler (2019) vai explorar a noção de performatividade de gênero, defendendo que os gêneros se constroem por atos e discursos reiteradamente repetitivos nos espaços sociais, de forma sutil e eficiente. Essas autoras nos inspiram e possibilitam analisar a escola como um desses espaços em que os discursos sobre homens e mulheres são acionados, reiterados através de práticas das quais “o discurso produz os efeitos daquilo que nomeia” (BUTLER, 2019, p. 16). Trata-se de um processo de constituição de sujeitos nos seus pertencimentos de gênero e sexualidade que não envolve somente os alunos e alunas, mas também professores e professoras.

Nesse sentido, é importante ressaltar que o presente artigo resulta de um movimento de pesquisa que nos antecedeu e do qual somos tributários, de trabalhos iniciados há pelo menos vinte anos, em meados da década de 1990, que se

---

<sup>1</sup> A dissertação intitulada “Quem é o professor homem dos anos iniciais? Discursos, representações e Relações de gênero”, foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, em 2011.

propuseram a problematizar a construção social das masculinidades. Em função disso, as masculinidades como tema de pesquisa e como problemática social, cultural e política não são uma novidade no Brasil. Diferentes estudos, como os de Benedito Medrado (1997), Sócrates Nolasco (1993) e Sandra Unbehaum (2000), iniciaram esse movimento de pensar os homens e as masculinidades como resultado de construção em meio às relações de gênero e sexualidade. Assim, foram colocando sob suspeita um modelo de homem típico e homogêneo, investindo na ampliação do olhar a partir de experiências concretas de construção do masculino em diferentes contextos sociais.

Nessa perspectiva, esses trabalhos nos inquietaram para pensar os processos educativos que ainda vigoram, quando a questão é o masculino e como a escola está implicada nisso. Foi nesse campo problemático que a pesquisa foi gestada, ou seja, em um contexto que não diz somente da escola mas da sociedade e de nossas formas de entender e lidar com as diferenças entre homens e mulheres. Não queremos tomar esse processo como algo dado e natural, mas como fundamentalmente social e responsável pela construção das diferenças e distinções entre homens e mulheres, o que significa dizer que são aspectos que nos convocam a colocar sob suspeita nossas formas de pensar, de ser e estar no mundo.

Com essas inquietações, iniciamos a pesquisa de campo. Em contato com o Departamento de Ações Pedagógicas da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (MG), identificamos a existência de apenas 10 (dez) professores homens trabalhando nos anos iniciais, todos concursados, em meio há quase duas mil (2000) professoras mulheres que atuavam nesse segmento<sup>2</sup>. O passo seguinte foi entrar em contato com as escolas em que esses dez professores estavam lotados para apresentar a proposta da pesquisa e convidá-los a participar. Nos contatos com os diretores e diretoras das escolas, constatamos que somente três deles estavam em sala de aula, estando os demais cedidos e exercendo outras funções na Secretaria de Educação ou com atividades em projetos como, por exemplo, o “projeto Teatro na escola” ou, ainda, licenciados para cursos de formação. Nosso foco, portanto, se concentrou no trabalho com esses três professores. Como um deles, simplesmente, recusou-se a participar

---

<sup>2</sup> Esses dados fazem referência a 2011, ano da pesquisa, sendo dados oficiais informados pelo Departamento de Ações Pedagógicas da Secretaria de Educação de Juiz de Fora.

sem apresentar qualquer justificativa, a pesquisa foi realizada com os dois professores homens que aceitaram o convite: Geraldo e Joel<sup>3</sup>.

Joel trabalhava em dois turnos na mesma escola. Pela manhã, com uma turma de quinto ano e, à tarde, com uma turma de terceiro ano. Geraldo atuava pela manhã como professor temporário de História, em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, e, à tarde, trabalhava em outra escola com uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental. Geraldo cursou pós-graduação em Psicopedagogia e Sociologia e Joel, o Normal Superior através do projeto Veredas<sup>4</sup>. Todos dois eram brancos e casados, sendo que Joel se entendia como homossexual e era casado com outro professor da rede pública de ensino e Geraldo, que se classificava como heterossexual, era casado e tinha dois filhos.

Para a realização do trabalho, foram adotadas, como procedimento metodológico, entrevistas abertas e semiestruturadas que ocorreram nas escolas nas quais os dois atuam, além de observação nas aulas para conhecer o relacionamento destes com seus alunos e alunas. Também foram entrevistadas as gestoras e duas professoras que trabalham diretamente com esses profissionais na mesma escola e na mesma etapa/ano, objetivando entrar em contato com os discursos que cercam a presença desses professores homens na escola.

Nosso propósito neste artigo é problematizar as condições de possibilidade de professores homens nos anos iniciais da escolarização e as técnicas de controle e disciplinarização dos corpos que são incorporadas por eles. Esses controles e preocupações adicionais apareceram nas falas dos participantes, quando diziam da sua presença nos anos iniciais. São situações que nos provocam a colocar em questão a escola e o modelo de educação de que somos herdeiros, buscando explorar as potencialidades e os desafios de professores homens nos anos iniciais para pensar a educação e nossas relações de gênero. Que tempos vivemos hoje como condições de possibilidade para a formação docente de homens para o magistério dos anos iniciais?

---

<sup>3</sup> Todos os nomes são fictícios, garantindo o anonimato, seguindo os protocolos éticos da pesquisa que conta, ainda, com o termo de consentimento autorizado assinado pelos professores. As falas deles irão aparecer em *itálico*, distinguindo-se das citações.

<sup>4</sup> Trata-se de um Curso Normal Superior ministrado na modalidade de educação a distância, para 14.700 professores das redes estadual e municipal do estado de Minas em efetivo exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental em 2010.

Essa pergunta orienta nossas problematizações, em direção à discussão da formação de professores/as em seus atravessamentos com as relações de gênero e sexualidade, além de nos aproximar da perspectiva teórica de Michel Foucault (1988), um autor interessado numa ontologia histórica. O autor estudou as relações de saber-poder através das quais nos constituímos como sujeitos que atuam sobre os outros e sobre nós mesmos. Dessa forma, vamos explorar, em nossas análises, os interesses de Foucault sobre as relações de poder, ligadas aos saberes. Isso porque, em última análise, são os indivíduos e suas verdades que nos interessam para colocar sob suspeita as ligações entre conhecimento e poder nos processos de controle adotados nos diferentes espaços em que homens e mulheres circulam e vão se constituindo. Para nós, os atravessamentos entre gênero e presença de professores homens nas escolas se estruturam principalmente no controle dos corpos e nas ações que os professores desenvolvem sobre si mesmos.

Nosso argumento é que a formação docente e a dos sujeitos se misturam, quando o foco está na presença de professores homens nos anos iniciais. Nesse sentido, é importante problematizar a relação entre a formação inicial (que acontece nos cursos de formação de professores/as) e aquela ocorrida no dia a dia, na relação com os/as alunos/as e com os/as professores e professoras. Nessas articulações, as questões de gênero e de sexualidade estão presentes porque elas são organizadoras sociais, como argumenta Joan Scott (2019), vão e voltam, procurando lembrar que formação, magistério e gênero se tocam, enredam-se, entremeiam-se, numa relação de dependência que vem de forma a assujeitar<sup>5</sup> cada um dos professores que participaram da pesquisa.

Problematização, na perspectiva foucaultiana, significa “dar um passo para trás”, pois, segundo Marshall (2008), essa ação consiste em “separar-se do que faz”, é a forma de se determinar um objeto de pensamento e “tratá-lo como um problema”.

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

---

<sup>5</sup> O processo de assujeitamento, ou como nos tornamos sujeitos, segundo os estudos foucaultianos, acontece em meio ao saber, ao poder e à ética, ou seja, a partir e com a da ação dos outros sobre nós e de nós sobre nós mesmos.

Esse “conjunto de condições” apontado por Marshall (2008) surge por essa formação encontrar-se envolta em uma relação que Foucault (2008) estabelece como de saber, poder e construção de subjetividades, inserida num contexto social e histórico que define quem é esse sujeito que educará as gerações futuras e que cuidará delas no espaço escolar. Nessa relação, o docente constitui-se como sujeito que também aprende ao ensinar e o faz através de suas próprias experiências, desenvolvendo subjetividades, ao conferir outros possíveis sentidos à reflexão de sua prática que não sejam somente ensinar um conteúdo pré-determinado e cuidar das crianças e educá-las no ambiente escolar. Essa relação de aprendizagem confere construções de subjetividades devido às possibilidades de experiências tanto para o docente quanto para o aluno e a aluna.

Podemos afirmar que a formação docente, em suas relações com gênero e sexualidade, possuem historicidade, envolvendo escola e produção dos sujeitos. Nas tramas da modernidade, tem uma história, de maneira que homens e mulheres são distribuídos, valorizados e mais aceitos em distintos cursos que, ao longo do tempo, foram se constituindo como espaços generificados. A Pedagogia é um bom exemplo desse processo histórico de conquista das mulheres por espaço na educação, transformando-se como campo privilegiado do feminino. O predomínio das mulheres nos anos iniciais é resultado de construção histórica que envolve a construção do gênero feminino em relação com o masculino, o que significa pensar que, na atualidade, a presença de professores homens, nesse segmento de ensino, também é fruto de um processo histórico de problematização dos gêneros e os seus limites, convidando ao rompimento das fronteiras espaciais. A produção dos gêneros e sexualidades envolve a escola e a produção dos sujeitos, tanto nas tramas da modernidade que originou esse sentido de escola ligado ao projeto maior de uma sociedade disciplinar, quanto na atualidade, especialmente no que diz respeito ao controle dos corpos que não dispensa o sentido de disciplina, mas que incorpora outros jogos de força e disputas pelo gênero, como, por exemplo, a ameaça de pedofilia e as homossexualidades. Trata-se de discursos que têm efeitos sobre esses professores, principalmente, quando ligam o exercício da docência nos anos iniciais

ao sentido de “cuidar” e à feminização<sup>6</sup>. Isso conduz aos questionamentos sobre o magistério e a presença desses professores homens nesse campo tão feminizado, tomando sentido a partir desses saberes que vão definindo lugares adequados e esperados para cada gênero.

### **“Aí, decidi fazer Magistério”: processo de construção de professores homens**

Essa expressão do professor Joel - “Aí, decidi fazer Magistério” - nos faz questionar sobre as condições de possibilidade dos sujeitos, dos discursos e do ser professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que significa interrogar também sobre as conformações dos indivíduos às suas verdades, àquilo que conhecem. Para Foucault (2014), os modos de subjetivação atendem a práticas sociais concretas, de maneira que o Magistério não era uma opção de formação para Joel, até sua primeira experiência com a sala de aula. Fazer ou não o magistério é uma decisão que aciona os saberes sobre essa formação, ou seja, a função exercida, o tempo e as disciplinas do curso e os grupos de pessoas que comumente compõem essa profissão. “Decidir fazer magistério” passou a ser um desafio, tanto pelo seu interesse em modificar o quadro que percebeu quanto pelo enfrentamento das dificuldades por ser um professor homem em um curso majoritariamente feminino. Joel vai se constituindo como professor em meio a esses saberes. Para Foucault (2014), os modos de subjetivação atendem a práticas sociais concretas, de forma que determinados modos de objetivação produzem subjetivações. Joel e Geraldo são resultados de discursos, dos saberes que dizem das masculinidades, dos enquadramentos de gênero e da formação docente. Por isso, estamos tratando, nesta parte, do processo de construção de Joel e Geraldo como professores homens nos anos iniciais, um processo que dialoga com as outras professoras, com as famílias, com os saberes sobre gênero e docência.

Joel era, até meados do ano de 1986, técnico em edificações e atuava como corretor de imóveis em Juiz de Fora. Certo dia, seu companheiro, que era professor

---

<sup>6</sup> Segundo Silvia Cristina Yannoulas (2012), quando se trata da presença de mulheres nas profissões e ocupações, o termo feminização aparece em dois sentidos. Um que diz de um significado quantitativo ou feminilização ao se referir de um aumento do feminino em uma dada profissão e outro que trata um significado qualitativo ou feminização para dizer das transformações de significado e valor social de uma profissão, enfim, para dizer da predominância do gênero feminino.

de História em uma escola estadual da cidade, adoeceu e pediu a ele para substituí-lo. Era somente uma aula de cinquenta minutos e ele teria que “simplesmente passar a matéria”, como afirmou seu companheiro. Acontece que, quando

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

No trabalho com a memória a partir de uma problemática do presente, Joel constrói sua narrativa em que busca estabelecer relação entre as motivações do passado e uma constituição de si mesmo. Uma fala que justifica seu interesse pela educação e, sobretudo, pelos anos iniciais a partir de uma preocupação com a disciplina como práticas que devem estar na sala de aula e que podem conduzir a uma correção. Tentando detectar a origem das motivações para a formação inicial, Joel identifica, no primeiro contato com a sala de aula e num certo “susto” com os comportamentos dos alunos e alunas, a causa para a entrada no curso de Magistério. Mais do que isso, ele diz de um entendimento de si mesmo como capaz de fazer algo pela educação, já que ele parece saber o que falta e, portanto, o que tem que ser corrigido. Mas falar desse susto e da compreensão de que a “Educação precisa ser remontada, remodelada” só é possível porque ele aciona um saber de educação que passa pelo respeito aos professores. É com esse sentido de educação e de escola que ele entra na sala de aula e que é capaz de classificar a educação (ou pelo menos aquilo que ele vivenciou) como em “crise” e que precisa ser remontada. Falar de remontar e remodelar a educação é, em certa medida, pensar num rumo, pensar que tipo de aluno e aluna ele quer formar e, portanto, que tipo de professor ele quer ser.

Geraldo era, na mesma época, seminarista em Juiz de Fora e, além de Grego, estudava Latim, Filosofia e Teologia. Valendo-se de um convênio entre o Seminário e outra instituição católica de ensino, ele ingressou no curso de Pedagogia.

*Passei quatro anos e meio no Seminário e estudava Filosofia e Línguas. E como eu dava conta, resolvi fazer Pedagogia à noite. Naquela época, os*

*seminaristas faziam Pedagogia no CES (Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora). Foi na época do acesso<sup>7</sup> na Prefeitura e todo mundo foi fazer Pedagogia. Em 60 alunos na sala, éramos 4 homens. Destes, só 2 viraram padres. (Prof. Geraldo).*

Geraldo identifica sua entrada na educação pelas facilidades com os estudos e pelos seus interesses advindos da sua formação como seminarista. Diferente de Joel, não foi o encontro com a sala de aula que o conduziu para a Pedagogia, mas, ao contrário, foi a formação inicial que o levou para a sala de aula. Ambos deixam transparecer a crença na educação como ferramenta para a construção de um outro tempo que passa por um entendimento de si, vendo-se como capazes de fazer a diferença a partir da atuação sobre as crianças. Nos processos de constituição como professores, agir sobre as crianças é, ao mesmo tempo, uma ação sobre si mesmos, já que coloca em circulação um saber de que ser professor é trabalhar sobre os outros. Nessa linha de análise de constituição dos sujeitos no interior das instituições disciplinares, Alfredo Veiga-Neto (2003, p. 104) defende que a “escola foi e continua sendo a principal instituição encarregada de construir um tipo de mundo que chamamos de mundo moderno”. O autor nos convida a pensar como a escola está ligada ao projeto de civilidade, “envolvida na transformação dos homens” (VEIGA-NETO, 2003, p. 103). Esse sentido é incorporado por Joel e Geraldo como motivador da formação, revelando o sentido de escolarização ligado à disciplinarização, à civilidade e à transformação dos outros.

A possibilidade de serem professores nasceu de outras trajetórias. Pensar na formação docente não era uma perspectiva inicial. Talvez porque fossem homens e esse pertencimento ao gênero tenha influenciado suas escolhas iniciais, descartando a Pedagogia. Ainda não “estava reservado” a esse gênero pensar na Pedagogia e na docência nos anos iniciais como uma possibilidade. O professor Joel é motivado pelo desafio de pensar que a Educação precisa “*ser remontada, remodelada, e a gente só consegue isso a partir da base, aí, decidi fazer Magistério. Pensei que, se eu quisesse fazer alguma coisa, eu deveria começar pela base*”. O professor Geraldo, por sua vez, foi levado pela facilidade e por um entendimento de si como aquele que “*dava conta*” daquilo

---

<sup>7</sup> O entrevistado faz referência à instituição do plano de carreira dos profissionais da Educação da rede municipal de Juiz de Fora que previa, a partir de então, progressão às professoras de 1ª a 4ª séries que cursassem o Ensino Superior.

que era exigido como conhecimento e, portanto, resolveu “fazer *Pedagogia à noite*”. Os dois expressam um sentimento de que seriam capazes de fazer algo e que esse algo deveria ser feito a partir da base.

O reconhecimento de condições concretas para suas escolhas manifesta relações de poder, tanto aquelas que estão presentes nessas possibilidades que aproveitaram quanto outras que antecedem esse momento de escolha. Com isso, queremos dizer que existe um passado que sobrevive e que não é tomado como condição pelos professores. A feminização do magistério é datada, sendo resultado de relações de poder. (LOURO, 1997, VIANNA, 2013). Segundo Guacira Lopes Louro, o “magistério foi, lenta e fortemente, se feminizando” de maneira que “a representação da atividade também foi se transformando” (LOURO, 1997, p. 103) Mas as condições de possibilidades para homens na formação para docência nos anos iniciais são tributárias de um movimento que problematizou lugares e as diferenças entre homens e mulheres como construídas no social, convocando mulheres e homens a estabelecerem outras relações de saber e de poder. São esses rastros da história que possibilitaram a existência de Joel e Geraldo como professores dos anos iniciais. .

Conquanto, na sala de aula, as questões de gênero pareçam desaparecer, elas estão presentes, por exemplo, quando o professor Geraldo mantém seu foco na aprendizagem, acreditando no potencial dos alunos e das alunas, sem fazer distinção entre eles. Durante as suas aulas, observamos sua satisfação em percebê-los superando dificuldades, numa prática que concilia firmeza e muita dedicação. Quando “tomava” a leitura de seus alunos e alunas, ele quase sempre fazia uma observação, como, por exemplo: “*como você melhorou!*” ou “*parabéns, está lendo muito direitinho!*”. Também, Joel, com bastante entusiasmo, nos mostrou gráficos e cartazes que alunos e alunas fizeram durante o trabalho com o tema “Copa do Mundo”, buscando demonstrar nesses momentos que, como professores de crianças, eram tão competentes quanto as demais professoras do mesmo segmento. Suas práticas são atravessadas por relações de gênero, mesmo que não tenham clareza disso. Podemos dizer que as histórias de vida e os caminhos de formação foram distintos, mas eles se encontram nos processos de estranhamento pelos quais passaram durante a formação.

Mesmo afirmando que não percebera preconceito em relação à sua presença no curso de Magistério, nem no curso Normal Superior, Joel optou por uma postura de “deixar claro”, desde o início, sua orientação sexual, mas sem abrir mão de sua

identidade masculina. O seu pertencimento ao gênero masculino e a homossexualidade é assumido como providencial para afastar o preconceito e para evitar as “paqueras” femininas, como se o anúncio de sua homossexualidade fosse suficiente para tal empreendimento, fato este que auxiliou, em muito, na sua avaliação, no convívio com as colegas de sala.

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

Trata-se de uma narrativa que aciona saberes para definir suas posturas. Primeiro, um saber sobre o preconceito, admitindo que sabe que as pessoas são preconceituosas, ao mesmo tempo em que sabe que “*não é chique ser preconceituoso*”. O preconceito também é uma forma de saber, é um saber que as pessoas acionam a partir da imagem que tem das homossexualidades, de maneira que não lidam com as pessoas, mas com as imagens e saberes sobre as homossexualidades, que remontam a um outro tempo histórico, mas ainda presente no imaginário. Joel também diz de outro saber que associa sua “verdade” à sua orientação sexual e aquilo que o marca, que o constitui como homossexual. Para Foucault (1988), os sujeitos modernos surgem de práticas individualizantes, sendo a sexualidade uma dessas práticas, por meio das quais o sujeito se divide a si mesmo e aos outros, dando origem às homossexualidades e às heterossexualidades, como resultados dos modos de subjetivação que respondem a pergunta “como nos tornamos o que somos”? Processos em que associamos saberes ao que somos, ao que identificamos e somos ensinados a identificar como nossas verdades.

Não por acaso, Joel busca, na “sua verdade”, uma proteção contra o preconceito. Ao final da fala, ainda traz a ideia de que a revelação da sua homossexualidade serve para afastar as paqueras, invocando outro saber em torno da sua identidade sexual como aquela que o absolutiza, como se a homossexualidade o expulsasse do gênero masculino e, portanto, do ser homem. Embora afirme que não identificou nenhuma prática preconceituosa, elas estão presentes no fato de se precaver. É o receio de que elas aconteçam que faz Joel se organizar nas suas revelações e posicionamentos, de modo que ele já parece ter vivido essas práticas

preconceituosas em outros espaços e momentos que serviram como experiência para tomar outras atitudes.

Geraldo, por sua vez, conta que ele e seus companheiros de faculdade passaram por diversas situações nas quais as questões de gênero e de sexualidade apareceram.

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

Se Joel não identificava ações preconceituosas, Geraldo consegue fazer uma distinção muito clara entre as relações com os professores da formação e com as alunas da classe. Os professores colocavam em questão o lugar em que estavam, um tipo de questionamento que é organizado pelas relações de gênero na Pedagogia, entendida como um curso feminino. Mais do que questões de gênero e sexualidade, esses acontecimentos nos convidam a pensar sobre os processos de enquadramento em que estamos imersos. Foucault (2007), quando discute a construção das sexualidades, serve-se disso para problematizar como esses processos configuram a própria constituição dos sujeitos. A sexualidade seria um dos processos de enquadramento a que estamos sujeitos e que nos fornece um lugar, uma identidade. Outros processos podem ser mencionados nessa construção como, por exemplo, as relações de gênero que fazem com que as diferenças sejam construídas no social (SCOTT, 2019). Como os professores Joel e Geraldo pertencem a um gênero que, discursiva e historicamente, não está vinculado à docência nos anos iniciais, estão fora do enquadre e, por isso, são questionados. Eles não pertenciam ao gênero que, comumente, dedica-se a esse público, associando essa escolha à sexualidade: se são homens, por que estariam em um “curso de mulheres”? Quando fogem do enquadramento de gênero, é colocado em vigor um outro enquadramento, o da

sexualidade (FERRARI, 2004; 2010). Diante disso, podemos pensar as condições de emergência dessas situações, ou seja, o que organiza essas relações, o que dá condição de que falas como as dos professores possam aparecer? Falas que trazem uma questão de gênero, misturada com as sexualidades, sendo suficiente para colocar sua orientação sexual em debate. Por escolherem uma profissão de mulheres, são homossexuais, ou por serem homossexuais, escolheram uma profissão própria para mulheres? Independente da formulação de uma ou outra questão, é a homossexualidade que está em foco e que só é acionada em função dos enquadramentos que marcam nossa sociedade quanto ao que cabe a cada gênero.

Não sendo homossexuais, outros discursos vêm à tona como preocupação ou ameaça aos sujeitos, também motivados por um olhar generificado para o social e para os espaços “reservados” para homens e mulheres. Nesse sentido, podem ser acusados de se interessarem pela educação nos anos iniciais por quererem se “aproveitar” das mulheres que ali estão, misturando, mais uma vez, a questão de sexualidade com as de gênero. Um tipo de pensamento que é invocado pelo discurso da masculinidade hegemônica<sup>8</sup> em que não é possível outra relação entre homens e mulheres que não passe pela conquista, pelo interesse sexual ou pelo assédio. Uma forma de pensar as relações que também constituem mulheres, de maneira que Joel logo afirma: “*Tinha até as paqueras, mas eu deixava claro: sou casado há dois anos com meu companheiro*”. A pedofilia também ronda a presença de professores homens nos anos iniciais como uma busca de entender os interesses de homens por espaços dominados por mulheres. Embora os dois professores não mencionem diretamente essas ameaças, eles demonstram incorporar o receio dessa acusação no controle de suas práticas e vigilância dos atos e aproximações entre os corpos. O que estamos defendendo é que situações como essas envolvendo a presença de professores homens nos anos iniciais devem ser tomadas em suas potencialidades para problematizar os lugares de gêneros, os discursos das sexualidades, mas também a formação docente.

Problematizar a formação docente e suas relações de gênero e sexualidade é uma maneira de refletir sobre essa formação dos sujeitos que encontra raízes nos

---

<sup>8</sup> Masculinidade hegemônica é um conceito elaborado por Raewyn Connell, em 1995, no livro *Masculinities*. Na época, Raewyn, uma cientista social transexual era conhecida como Robert Connell. Nesse conceito, ela destaca a produção de diversas masculinidades em variados contextos sociais, culturais, políticos e históricos.

pilares da modernidade, juntamente com a escola, e a figura do professor inserido em uma instituição social que se apresenta como uma das bases da sociedade disciplinar (FOUCAULT, 2008), problematizando o cuidar, a feminização da educação e da carreira docente. Assim como as escolas, as famílias também são chamadas ao processo disciplinar, uma função reservada, sobretudo, às mães. Disciplina diz de cuidar. Aspectos que Jussara Prá e Amanda Cegatti (2016), Jane Soares de Almeida (1996), Amanda Oliveira Rabelo (2007) exploram, quando olham para a feminização do magistério como resultado de lutas e de demandas das mulheres pelo acesso à educação, que resultou na sua entrada no mercado de trabalho e, mais do que isso, na reserva do espaço escolar como um lugar de prolongamento e manutenção das tradicionais funções destinadas às mulheres como a maternidade, as funções domésticas e os sentidos de carinho e cuidado. Sentidos que vão configurando formas de ser homens e mulheres como decorrência de uma construção histórica das diferenças entre os gêneros.

A experiência desses professores em seu processo de subjetivação, de constituição em sujeitos professores, especialmente como professores dos anos iniciais, pode lançar outros olhares e questionamentos sobre a experiência e a formação em nossos dias. Como pensar a formação de professoras/es, conferindo sentido a essa formação? Larrosa (2002), nessa direção, aponta que é preciso lançar-se à sensibilização, ao sentido, à experiência e reconhecer-se nela. Lúcia Hardt (2006), pautando-se nas ideias de Larrosa, sinaliza a sensibilidade como forma para conferir sentido às experiências individuais em busca de sua formação e das construções de subjetividades individuais

a formação, portanto, não significa dar um mesmo formato a sujeitos distintos, mas significa sensibilizar cada um a assumir sua própria possibilidade como educador. Para assumir tal possibilidade, por vezes é necessário “combater o que já se é”, ainda que esse esforço não esteja inserido em nenhum propósito emancipador. A idéia de formação precisaria ser entendida como uma “vontade de Arte para poder mostrar sua dimensão estética ou poética.” A formação tem uma relação com a invenção, com a capacidade criativa dos seres humanos, não é uma busca do autoconhecimento, da arrogância de quem se constituiu

individualmente, mas tem relação com as experiências pelas quais passamos e como elas nos tocam. (HARDT, 2006, p. 7-8)

Ao se aproximar da ideia de que “a formação tem uma relação com a invenção, com a capacidade criativa dos seres humanos”, Lúcia Hardt (2006, p. 7-8) enfatiza como as relações de gênero inserem-se nesta inventividade, nesta “vontade de Arte” (HARDT, 2006, p. 7-8), transformando-se em experiência e em formação. Tal questão se amplia, quando aliada à ideia de que o campo do magistério dos anos iniciais não é um campo privilegiado pelos homens como uma possível carreira profissional. As relações de gênero não são limitadoras, ou pelo menos não poderiam ser, porque elas dizem da invenção humana. Assim, sempre teremos formas de resistências e de transgressão presentes nas relações de gênero. As questões de gênero nos organizam, porém, não nos limitam. Os professores Joel e Geraldo e as suas histórias abrem espaço para que possamos problematizar as relações de gênero e as potencialidades humanas nas desconstruções e construções permanentes. Nós estamos sempre em processos de construção, o que faz com que nossas experiências nos sirvam também para isso.

Ao buscarem, em sua formação, uma relação com um campo quase abandonado por homens, esses professores-homens buscaram algo além de “assumir sua própria possibilidade como educador” (HARDT, 2006, p. 7-8). Caso quisessem somente ser professores, poderiam buscar outras disciplinas a ministrar. Contudo, ao se lançarem ao magistério com crianças, permitiram-se outras experiências, e, conscientes ou não, assumiram enfrentamentos, desde superar preconceitos a provar diariamente a sua competência, ou seja, provar serem capazes de dar conta do trabalho, mesmo sendo homens. Competência esta que a professora mulher também precisa provar constantemente em seu trabalho, não pelo seu pertencimento de gênero, mas pela relação entre sua formação e prática docente. Tais relações de gênero e docência, no limite, nos permitem colocar sob suspensão a cultura, já que são questões que são construídas numa determinada cultura, e que vai variar de cultura para cultura..

Maria Eulina Carvalho (2009), ao discutir a necessidade da inserção dos temas e das questões de gênero nos cursos de formação de professores, postula que “a Pedagogia é um curso e uma carreira *gendrada*” (CARVALHO, 2009, p. 34). Nessa mesma linha de análise, outros estudos ressaltam que a Pedagogia está não somente

impregnada pelo gênero feminino, mas por relações de gênero que fazem aportar nessa carreira, tanto nos anos iniciais, quanto nos demais segmentos da carreira docente, questões relacionadas à feminização e ao cuidado, que incidem, inclusive, sobre os corpos, através das formas de disciplinarização, de controle e, portanto, de resistências (CARVALHO, 1999; LOURO, 1997; ARAÚJO, 2009).

***“Procuo sempre sentar com as pernas embaixo da mesa”*: controle do corpo e governo de si**

A escola, tal como a conhecemos hoje, é uma herança da modernidade e, juntamente com outras instituições – o quartel, a prisão, o manicômio –, sustenta os seus pilares, tendo como projeto ideal o sujeito disciplinado. Dessa forma, a escola é a instituição que melhor representa esse objetivo da modernidade, a qual pode ser compreendida como

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

A citação de Alfredo Veiga-Neto define uma relação entre dois tipos de disciplinas envolvidas no poder disciplinar: a disciplina-corpo e a disciplina-saber. Exercer a disciplina sobre o corpo implica um trabalho sobre si mesmo e sobre os outros a partir de saberes que vamos incorporando como valorizados, adequados, recomendados, certos de que, ao final, dizem da capacidade de cada um se autogovernar.

Quando falamos de professores homens nos anos iniciais, esse processo de disciplinarização do corpo aparece como resultado de saberes sobre as relações de gênero e sexualidade, aumentando a vigilância sobre esses corpos não somente pelos outros, mas também pelos próprios professores homens. Isso só parece possível porque o corpo não é algo exclusivamente privado, mas diz de uma dimensão pública e, no caso dos professores homens nos anos iniciais, seus corpos vão sendo constituídos como um acontecimento social no contexto escolar, na esfera pública, de maneira que são e não são deles.

Como instituição moderna, a escola, para obter seus resultados, submete os sujeitos a exames, ao currículo, a uma arquitetura própria, a métodos pedagógicos para ensinar e disciplinar (FOUCAULT, 2008). Como instituição implicada na construção dos sujeitos, essa escola também vai agir sobre as subjetividades dos professores e professoras. Não é à toa que estamos falando de processo de construção de professores homens nos anos iniciais, que terá, como um dos seus campos de atuação, o espaço escolar. Esses professores homens também serão moldados por essa instituição, tanto no que se refere a ser professor, mas, especialmente, a ser professor homem nos anos iniciais. O que se espera de um professor homem dos anos iniciais? Quais as expectativas, desafios e possibilidades da presença de um professor num ambiente feminizado? As gestoras das escolas em que os professores-homens trabalham propõem:

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

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

A expressão “*não ver problema nenhum*” e a expectativa de “*um atendimento normal*” nos remetem à construção de sujeito, escola, aluno e professor como ligada ao processo disciplinar moderno. Se temos um padrão moderno de escola, também temos padrões de aluno, professor e de formação que essa instituição espera. Inclusive, toma-se como um possível e esperado padrão que as turmas dos anos iniciais sejam regidas por uma professora. Dessa forma, entendemos que, ao esperar

uma relação normal ou de competência, as gestoras tomam como ideal o padrão de professora dos anos iniciais. Assim, para elas, o “bom professor” homem dos anos iniciais deve se aproximar da “figura ideal”, ou seja, do padrão de professora dos anos iniciais. Acabam lidando com esse “ideal” como algo dado e não como resultado de uma construção, que, como tal, pode ser desconstruída. Ao se esperar essa normalidade, tenta-se estabelecer o sentido desse modelo: disciplinarizar o corpo, o comportamento e atitudes desses professores.

Dessa forma, como afirma Veiga-Neto (2003), a escola assume ainda mais a característica de “uma maquinaria capaz de moldar nossas subjetividades para algumas formas muito particulares de viver socialmente o espaço e o tempo” (VEIGA-NETO, 2003, p. 107), especialmente através dos profissionais que nela atuam e que dão a ela um caráter, uma alma que não é, senão, os próprios sujeitos que a formam. Por outro lado, essa instituição está agregada, no século XVIII, ao surgimento dos Estados Nacionais e à ideia da educação como uma preocupação de Estado, sendo que, ao longo dos séculos XVIII e XIX, as classes de alunos, os colégios e todos os demais locais da aprendizagem surgem com características institucionais e controlados pelo Estado. Atrelado a esse projeto moderno de escola, surge o sujeito que deve ser formado no interior desse projeto, aquele que a escola deve preparar para a sociedade: o sujeito obediente. Porém, esse sujeito que se forma não é somente o aluno.

A escola busca padronizar os comportamentos de modo a docilizar os corpos, o que, para Foucault (2007), é a forma de torná-los o mais produtivo possível. Regras, processos disciplinares, controle dos corpos, punições, premiações, enfim, toda uma gama de artefatos para tirar o melhor proveito e disciplinar os corpos. Para tanto, é necessária a constante vigilância, inclusive a vigilância de si.

*Eu brinco um pouquinho com eles e tudo bem, mas assim, não tem muito contato físico não, até porque eu corto, não por “você”, mas pelo outro. Eu tenho medo do que este outro vai falar... O próprio aluno, o pai, a própria escola. (Prof. Joel)*

Dessa forma, o professor deixa transparecer o receio de ser julgado por estar num lugar ao qual não pertence, e que, para pertencer, deve policiar, vigiar seus atos o tempo todo. Ele quantifica o brincar demonstrando um controle sobre essa

atividade que envolve a aproximação dos corpos e intimidade. “*Eu brinco um pouquinho com eles e tudo bem*”. Joel já incorporou os limites para sua ação, de maneira que “brincar um pouquinho” está tudo bem, ou seja, não haverá problema. Um brincar sem contato físico porque ele “corta”, o que significa dizer que ele exerce uma disciplina sobre si mesmo, sobre sua ação e, assim, disciplina os alunos e alunas sobre esses limites. Um processo de disciplinarização de si e do outro que é direcionado a um “outro”, que pressupõe um vigilante, um julgador, um outro disciplinador. Não por acaso, o professor Joel consegue identificar a causa desse controle sobre si no “*medo do que o outro vai falar*”.

Quando ele afirma que corta não por ele, mas pelo outro, ele nos provoca a pensar essa ação do outro sobre nós mesmos e como incorporamos progressivamente esses julgamentos e controles de tal forma que, em determinado momento, não há mais necessidade da presença desse outro, visto que somos capazes de nos autogovernarmos, autocontrolarmos, autodisciplinarmos.

Na sua trajetória de investigação e interesse pela ontologia histórica dos sujeitos, Michel Foucault (2014) vai mostrando os jogos de poder ligados a saberes que vão nos constituindo em sujeitos que interagem com outros sujeitos. Quando Joel diz do “*medo do que o outro vai falar*”, ele também está dizendo de um saber que já está incorporado nessa relação com o outro. É um tipo de saber que dá limite à sua ação. Um saber que é organizado pelas ameaças e pelos medos sobre a aproximação dos corpos e da intimidade entre um professor homem e crianças que demandam cuidado e vigilância. Há um conjunto de saberes que subjetivam esse professor: saber sobre escola, sobre gênero, sobre docência nos anos iniciais e sobre as infâncias. Mas o interesse pela ontologia histórica também diz desse processo dos sujeitos com eles mesmos, ou seja, uma relação com a ética e com uma certa conversão dos indivíduos em sujeitos morais. É o que Foucault vai chamar de “tecnologia do eu”, certo número de práticas em que cada um de nós somos capazes de nos reconhecermos como sujeitos éticos a partir das relações que estabelecemos consigo mesmo. Essas ações sobre nós mesmos estão estabelecidas num processo histórico dos saberes e dos poderes que vão dão forma às nossas subjetividades e que fornecem a condição de existência de algumas falas, comportamentos e disciplinas do corpo do professor Joel.

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

Ou seja, o professor utiliza-se de métodos para se disciplinar e adequar-se ao padrão da escola e de professora dos anos iniciais, que, como já dito anteriormente, é adotado como padrão, como norma para atuação mesmo daqueles indivíduos que não correspondam ao gênero feminino e atuem nessa etapa da Educação. Essa disciplinarização que passa, sobretudo, pelo corpo que é o local em que demonstramos nosso autocontrole, transformando-se em um lugar de informação, sendo, portanto, o primeiro a ser disciplinado. Por isso há um grande investimento discursivo e disciplinar para dominar o corpo. Não todo corpo, mas partes dele, como, por exemplo, a genitália. O ato de abraçar se transforma numa racionalização do corpo e dos comportamentos: *“Quando um aluno vem me abraçar, eu imediatamente abaixo para ficar na sua altura e não deixar a genitália encostar em seu corpo”*. O medo de a genitália encostar no corpo do aluno é resultado de um discurso de pedofilia, que é histórico, que organiza as relações entre os sujeitos (não somente do professor e aluno, mas também de um outro que são as famílias, a escola, a sociedade) e que vai definindo sua subjetivação. Manter o corpo e os comportamentos sobre controle significa ter sucesso, tornar-se útil, adequado e ideal ao que se espera. Acerca das técnicas utilizadas nesse disciplinamento do corpo, especialmente sobre as que usamos no foro íntimo e para autodisciplinamento, Foucault (2007) escreve:

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

Ao buscarem tais técnicas, os professores, além de disciplinarem seus corpos, inserirem-se no contexto dos anos iniciais, promovem, em seus corpos, uma forma de aceitação e, portanto, de inserção no grupo ao qual buscam pertencimento. Todo esse disciplinamento tem, também, como objetivo, a vigilância dos corpos. Esse autocontrole, ao qual os professores se sujeitam, denota uma preocupação expressa na fala do professor Joel, que também aparece, de forma um pouco mais discreta na fala de Geraldo, de que a presença deles pode acarretar iminentes riscos e preocupações. A presença de professores homens nos anos iniciais aciona o temor

dos fantasmas das homossexualidades e da pedofilia, que poderia transformar o professor homem dos anos iniciais em uma ameaça potencial.

Ao tentar se enquadrar e adequar-se à norma, o sujeito é submetido a exames, técnicas que auxiliam a produzir o sujeito obediente. O que esses dois professores homens nos mostraram é que a emergência do sujeito obediente nas escolas não diz somente dos alunos e alunas, mas também dos professores homens. Mais do que isso, esses processos de controle e vigilância sobre seus corpos e sobre si mesmos demonstram que o poder não é somente negativo, ele não está limitado a dizer não, mas é produtivo, ele produz sentidos, saberes, discursos e sujeitos, induz a prazeres, como nos lembra Foucault (1988). A escola faz parte dessa rede produtiva que atravessa todo corpo social e que vem à tona com a presença de professores homens nos anos iniciais, de maneira que sua presença nos chama a problematizar essa rede produtiva em torno da disciplinarização como constituidora dos sujeitos.

A entrada e a permanência desses professores nesse segmento acabam por trazer à tona comportamentos, atitudes e vigilâncias dos corpos. O carinho, a paciência e o afeto são aspectos da ação do profissional que atua nos anos iniciais que, muitas vezes, envolvem o contato corporal com as crianças. Quando se trata de uma professora dos anos iniciais, o carinho e o afeto quase sempre são demonstrados pelo carinho físico como, por exemplo, beijos, abraços, pegar ou colocar no colo, enfim, uma série de ações que são esperadas como um comportamento feminino, que associa a professora à “tia”, quase como um prolongamento do carinho e atenção da mãe. Porém, quando se tem a presença de um professor homem, surgem as técnicas de autodisciplinamento e de autoexame para que a atenção esteja presente, sem essas aproximações “típicas do feminino”, como o social define. Não queremos dizer com isso que as professoras mulheres estão isentas desse regime de controle dos corpos, elas também vão incorporando uma certa disciplinarização dos corpos, mas de uma forma diferente. Diferente das mulheres, os homens acabam por se submeter a subterfúgios e formas de controle, objetivando reduzir o contato físico.

*Não, esperar não esperava, mas a gente sabe que vai acontecer, porque as nossas crianças têm esta deficiência familiar; então elas acabam mirando como se você fosse o pai dela. Tem uma turma aqui na escola, que não é a minha turma, que eu não posso passar por eles, que eu não posso entrar na sala deles que eles vêm gritando: “papai, papai...” e eu tiro o cinto e digo: “sou pai, olha aqui...” (risos) (Prof. Joel).*

*Procuro sempre sentar com as pernas embaixo da mesa para que nenhuma criança venha e instintivamente sente-se no meu colo. (Prof. Geraldo)*

Se a professora dos anos iniciais acaba sendo entendida como o prolongamento da mãe, a presença do professor homem também pode representar o prolongamento ou mesmo a ausência da presença masculina para os alunos e as alunas, como demonstra Joel. Mesmo nesse processo, é o pai disciplinador que o professor Joel aciona, um pai que não é do carinho e da proximidade, mas da correção, da coça representada pelo cinto como ameaça, da falta de proximidade. Quando os alunos vêm gritando, ao invés de acolher, o professor Joel toma uma atitude que limita o outro e a si mesmo, reforçando uma ideia de masculino. Um masculino que se fabrica na relação com o outro e vai ensinando como se comportar com um homem ou mulher. O professor Geraldo diz desse masculino que se fabrica, ao afirmar que procura “*sempre sentar com as pernas embaixo da mesa*”, uma ação motivada para o controle do outro, para evitar que algum aluno se sente no seu colo, algo que não é permitido entre homens, que não é entendido como atitude do masculino, de maneira que ele vai se constituindo a si mesmo e ao outro como homem, num embaralhamento entre gênero e sexualidade. O sujeito ideal da modernidade é “algo que se fabrica” (FOUCAULT, 2008, p.117) através da disciplina, do controle dos corpos e das relações de poder com o corpo de forma a obter deste o melhor desempenho das funções, corrigir ou controlar suas operações, tornando-os dóceis. “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2008, p.118). A coerção, a fim de tornar dócil um corpo, é detalhada, ininterrupta, quase mecânica, de forma a obter melhor resultado, deve ser constante, pois mais importante que seu resultado é sua constância, seu exercício, seu autoexame. São técnicas que vão formando a disciplina a qual

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

Parece que um dos objetivos da educação, então, é normatizar, qualificar, classificar e punir não somente os alunos e alunas, mas também professores e professoras. A questão desse processo são as diferenças entre os corpos masculinos e femininos de professores dos anos iniciais. Os professores homens nos anos iniciais colocam em circulação um paradoxo, quando a questão é a disciplina. Ao mesmo tempo em que são controlados e vão incorporando o controle e a disciplina no corpo e no contato físico com alunos e alunas, também são considerados bons disciplinadores pelo simples fato de serem homens e, portanto, reconhecidos e até mesmo desejados, para manter a disciplina e a autoridade na sala de aula e disciplinar os alunos e alunas.

Para cumprir esse papel, a disciplina torna-se indispensável para a escola. As gestoras das escolas em que atuam Geraldo e Joel trazem à tona as relações de gênero, ao reproduzirem um discurso de toda a comunidade escolar de que a presença do professor homem nos anos iniciais possibilita uma melhor disciplina em sala, sobretudo nas que já apresentam esse “problema”: “*Acho até que impõe mais respeito um professor homem*”. Talvez, por esse motivo, seja constantemente sugerido aos professores homens dos anos iniciais que trabalhem com as turmas consideradas mais “indisciplinadas” e “difíceis”. A gestora associa o masculino como sinônimo de autoridade, como se todos os indivíduos respeitassem mais os homens pelo simples fato de serem homens. A gestora da escola em que o professor Joel atua trouxe a ideia de família nuclear e divisão do trabalho por gênero, mas ainda com a ideia de que um homem consegue melhor disciplinar os alunos e as alunas, buscando uma aproximação entre a função do professor homem com a de pai, que comumente tem essa função na família.

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

O aspecto positivo atribuído à presença do professor homem nos anos iniciais advém de um entendimento de masculinidade que é associada ao trabalho, ao controle e à disciplina dos alunos e alunas. As palavras da gestora fazem referência a uma característica de nossa cultura, enquanto o marido, o provedor, trabalha; a mulher, a dona de casa, a cuidadora, fica em casa e cuida da casa e dos filhos.

***“A relação foi se estreitando, a família confiava em mim”*: da formação ao cuidado**

O que Foucault nos ensina quando analisa a constituição da nossa sociedade como disciplinar é que há um investimento nos sujeitos e quanto mais disciplinados eles forem, mais sucesso alcançarão. A questão, portanto, não é pensar numa sociedade sem disciplina, mas saber que sujeitos são produzidos a partir de determinadas práticas disciplinares. Joel e Geraldo são bem aceitos porque foram capazes de incorporar as disciplinas e controle dos corpos que organizam e orientam as ações entre um adulto homem e crianças, entre um professor homem e seus alunos e alunas. Na medida em que se autodisciplinam e evitam os contatos, reforçam um entendimento de masculinidade que evita contato entre homens, que respeita os limites dos corpos dos outros. Nesse sentido, são bem avaliados como professores pelas gestoras, pelas demais professoras e pelas famílias.

A disciplina, segundo Alfredo Veiga-Neto (2007), surge em diálogo com o poder pastoral e o poder de soberania, incorporando aspectos destes. O poder pastoral concentra elementos nos quais podemos reconhecer atitudes consideradas inerentes à atividade docente até os dias atuais. Foucault (2014), para diferenciar poder político do poder pastoral, situa o primeiro com raízes na Grécia e o segundo na tradição judaico-cristã, mas que vão contribuir para as relações de poder em torno do mestre como aquele que se ocupa dos alunos individualmente. Nas narrativas do professor Joel, essa relação do professor que se ocupa com os alunos e alunas, muito próxima ao que cabe a um pastor, parece demonstrar o quanto do poder pastoral está presente no entendimento de professor como aquele que aponta caminho, que conduz, que se preocupa e que age sobre o aluno e a aluna. Agir sobre o aluno e aluna é agir sobre si mesmo na constituição de si como professor. Assim, vai expressando o quanto é próximo dos alunos e alunas e desenvolve seu trabalho, no caso, o cuidar, a ponto de poder interferir na vida doméstica do aluno e da aluna e sua família.

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

A fala acima enfatiza como existe um entendimento de que o processo de disciplinarização que envolve castigo e premiação não se limita ao espaço da escola, mas chega as casas, às famílias e à ação sobre o pai. Trata-se de uma ação entre homens, que exercem suas funções de controle e disciplina, de imposição de castigo, exercendo suas autoridades e reforçando relações de gênero. O discurso que fundamenta essa ação e fornece autoridade, tanto ao pai quanto ao professor, é a ideia de que o estudo e a educação são mais importantes, são valores e como essa autoridade passa por uma ideia de confiança. Nesse momento, a questão de ser um professor homem não é mais uma ameaça, mas um valor, um reforço do papel do homem como aquele que detém autoridade para disciplinar.

Ao afirmar que o “*processo de confiança aumentou muito*”, o professor Joel revela como essa confiança foi uma conquista, de forma que podemos imaginar que ocorreu a partir do momento que foi sendo aceito como professor homem dos anos iniciais, na medida que foi afastando de si as suspeitas quanto aos perigos que envolvem a presença de homens com crianças. O processo disciplinar vai produzindo a aceitação, o sucesso do professor como educador, como aquele que conduz os alunos e alunas a um caminho considerado correto, verdadeiro, valorizado. Isso alcança tamanho sucesso que o professor passa a combinar com o pai a ação deste último nos castigos em casa. Tudo em um “acordo” entre escola e família, entre professor e pai, no sentido de disciplinar e educar o aluno e a aluna. Uma ação do professor que encontra eco no poder pastoral, como nos mostra Alfredo Veiga-Neto.

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

Na citação de Alfredo Veiga-Neto (2007), o sentido do poder pastoral pode ser entendido como uma dedicação que fornece autoridade e reconhecimento na condução e governo dos outros. Um poder que foi se alastrando em outras funções, chegando a constituir um sentido de professor como o profissional que se empenhará da educação das crianças, que deverá cuidar das crianças, educando-as e levando-as à sua formação plena como cidadão autônomo, livre e consciente de seus direitos e deveres. Assim, deverá, como o pastor, garantir a existência de seus alunos/alunas (rebanho) como cidadãos e cidadãs, além de conhecer cada um, sendo de responsabilidade do pastor (o professor) conhecer e reconhecer cada aluno, suas potencialidades e suas restrições. Mais do que um preceito, esta é uma prática exercitada pelos educadores já há muito tempo. Carvalho (2009) demonstra como esse controle disciplinar, que, como apontado acima, traz resquícios do poder pastoral, está presente nas falas de professoras, demonstrando a necessidade de conhecer a fundo e, dessa forma, poder classificar, enquadrar e dominar cada aluno. O professor Geraldo exemplifica esse dado, ao contar sobre a família de uma de suas alunas que entrou na sala e lhe deu um abraço.

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

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

O poder pastoral expresso nessas falas, possivelmente, demonstra a amplitude de como o professor expressa esse controle disciplinar, acreditando que quanto mais conhece seu aluno, quanto mais é possível ter seu controle, mais pode articular-se e levá-lo à formação desejada. Esse poder, que surge na modernidade juntamente com a escola, utilizando-se da disciplina, chega à atualidade como forma de controle cada vez mais refinada e útil (VEIGA-NETO, 2003). Não que a escola perca sua vocação para as disciplinas, mas que ela, hoje, lança-se a formas mais sutis de disciplinarização através do controle e através da extensão das disciplinas. “Isso não

significa dizer que o controle está substituindo a disciplina, mas sim que hoje a lógica do controle já é bem mais importante que a lógica da disciplina” (VEIGA-NETO, 2003, p.III).

Atravessada por poder, a disciplina produz (“lida”) também as resistências (FOUCAULT, 2008). Se o poder se encontra dissolvido em relações cotidianas, em microrrelações, podemos perceber as resistências também nessas microrrelações. Construídos como homens, Joel e Geraldo estão organizados a partir das relações de gêneros de nossa sociedade que atribui aos homens mais poder do que às mulheres no trabalho com a disciplinarização e docilização dos corpos e sujeitos. Talvez também estejam comungando da ideia de que, por serem homens, têm mais autoridade do que as mulheres e que podem “disciplinar” com mais sucesso as crianças. Recordemos que ambos assumem que foram para a educação por se sentirem capazes de fazer algo, de mudar o quadro vigente, muito ligados à preocupação com a disciplina, entendida como controle e docilização dos corpos e sujeitos.

As gestoras também corroboram com esse entendimento de que ser homem tem um efeito na disciplina, de forma que avaliam a presença de professores homens nos anos iniciais como muito mais possibilidades do que desafios.

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

*No começo, alguns anos atrás, havia desafios, mas hoje, acho que as pessoas, já se acostumaram. A situação tá muito tranquila, as pessoas já se acostumaram. (Gestora)*

Podemos supor que as gestoras tomam, novamente, como padrão a professora dos anos iniciais, ao compararem os alunos egressos destas com aqueles que vieram da turma do professor Geraldo. A gestora afirma que os alunos e alunas advindos das

turmas do professor Geraldo são “[...] ótimos alunos... *Que não deviam nada aos das professoras...*”, indicando, mais uma vez, que o professor não é somente analisado, observado, examinado, como professor dos anos iniciais, mas como professor homem dos anos iniciais. O gênero desse professor faz a diferença, marca, identifica e determina um lugar: o de professor homem. Essa marca revela, também, a inclusão do professor homem no espaço escolar, nas atitudes que denotam o poder pastoral, mais bem observado nos/nas profissionais dos anos iniciais.

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

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

Nascemos num mundo organizado discursivamente e isso nos constrói. Assim, os discursos que constituem os gêneros já estão postos quando nascemos e, por conseguinte, incorporando-os. Com esses professores, não foi diferente. Eles também se sentem fora do lugar. Podemos, dessa forma, perceber que incorporaram também o discurso comum de os anos iniciais como não sendo lugar de homem. E, embora estejam lá, esse pensamento organiza-os. Tanto é que ele diz que “*via o olhar dela*”. Talvez, indo além do que disse, ele lia o olhar dela. O corpo fala, dá sinais. Ela nunca falou nada, porém, ele significava o olhar dela e levava em consideração, para essa significação, os discursos de gênero que já estão incorporados à nossa cultura. Então, não é possível dizer que ela estava de fato pensando nisso.. O que importa é o processo de relação e significação que ele coloca em circulação a partir da sua cultura e, como, com isso, ele e suas atitudes vão sendo moldados. É possível que ela o vigiasse pelas duas coisas: pela competência e pela questão de gênero, afinal, ela é gestora e também incorporou esse cargo, que significa vigiar e zelar pelo bom andamento da escola, ou seja, tanto uma escola competente no que se refere ao ensino, quanto uma escola que não traga problemas em relação ao gênero e

sexualidade. Tais requisitos exigidos por nossa sociedade e cultura são atendidos, quando se percebe que o professor se encontra próximo às atitudes esperadas pelos profissionais do segmento. “*Eu mesmo achei estranho quando o Geraldo chegou aqui nos anos iniciais, eu imaginava... Será que vai ter paciência?... E ele é tranquilo... Calmo...*” (Gestora). A preocupação da gestora não é com a competência profissional. Em nenhum momento, ela questiona a qualidade da formação docente do professor mas se pergunta sobre a “paciência”, um marcador de gênero, visto que se espera mais paciência da mulher. O trabalho com crianças exige atenção, persistência, insistência e carinho. Paciência é um trabalho que mistura insistência e carinho. Uma das possibilidades de leitura é que a gestora pode ter manifestado preocupações da comunidade escolar as quais não chegaram até ele, provavelmente de mães e até mesmo de professoras, e que colocavam em xeque a sua competência profissional pelo fato de ser homem. E, mais do que qualquer outro/outra profissional da escola, eles tiveram, por estar em um ambiente ao qual discursivamente e historicamente não pertenciam, que provar a sua competência, apresentando bons resultados ao final do ano letivo.

### Considerações finais

Ao longo da escrita, abordamos como os discursos incidem sobre os professores homens nos anos iniciais nos seus atravessamentos e pertencimentos de gênero. Com isso, entendemos que não nos parece possível compreender as masculinidades sem uma discussão das relações de gênero, já que elas dizem das permanências ou mudanças nas relações entre homens e mulheres. Nessa construção do professor homem no contexto escolar, esses discursos não se limitam a eles mas envolvem também o que é ser professora desse segmento, demonstrando como professores homens só são possíveis de serem problematizados em diálogo com as imagens e discursos de professoras e da feminização dos anos iniciais.

A masculinidade está presente o tempo todo nos processos de estranhamento ou de acolhimento, de dúvida quanto à capacidade de exercer tal função ao acolhimento de tais professores vinculados à autoridade e ao reforço da escola como local de disciplinar os sujeitos. Nesse processo de disciplinar o outro, está envolvida a necessidade de se autodisciplinar, sobretudo no que diz respeito ao corpo. O masculino é reconhecido no corpo, o gênero só existe em um corpo, de maneira que é

esse corpo que se apresenta na escola, constituindo-se, assim, como objeto de vigilância. Preocupações que antecedem a entrada dos professores Joel e Geraldo na escola, se tornam uma questão desde a formação inicial a partir de um certo estranhamento dos professores com a presença de homens em cursos majoritariamente femininos. O estranhamento desses professores antecipa o que irão encontrar nas escolas.

Dessa forma, vão aprendendo, desde a formação inicial, que terão que controlar esse corpo masculino no encontro com crianças. Uma vigilância que se organiza pelos discursos de pedofilia e de assédio de homens às mulheres, que faz desses professores homens uma “ameaça” tanto para meninos quanto para meninas. Paradoxalmente, o corpo masculino também parece valorizado e, mesmo, desejado, no reforço da escola como local de disciplinarização, sendo atribuído ao masculino um poder maior que o feminino no sentido de controlar e docilizar os alunos e alunas. Por fim, nosso artigo buscou pensar que as pedagogias do gênero e da sexualidade vão construindo homens e mulheres nas escolas e que dialogam com outros espaços e discursos que invadem as escolas, os sujeitos e as salas de aula.

### Referências

- ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na escola: Algumas reflexões sobre o magistério feminino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 96, p. 71-78, fev., 1996.
- ARAÚJO, Janaína Rodrigues. Relações de gênero na educação infantil: questionamentos acerca da reduzida presença de homens na docência. In: TEIXEIRA, Adla Betsaida M. e DUMONT, Adilson. (orgs.). *Discutindo relações de gênero na escola: reflexões e propostas para ação docente*. 1. ed. Araraquara/Belo Horizonte: Junqueira Marin, 2009.
- BUTLER, Judith. *Corpos que importam: os limites discursivos do “sexo”*. São Paulo: n-1 edições, 2019.
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Inclusão da perspectiva de gênero na Educação e na formação docente. In: TEIXEIRA, Adla Betsaida M. e DUMONT, Adilson. (orgs) *Discutindo relações de gênero na escola: reflexões e propostas para ação docente*. 1. ed. Araraquara/Belo Horizonte: Junqueira Marin, 2009.
- CARVALHO, Marília Pinto de. *No coração da sala de aula: Gênero e trabalho docente nos anos iniciais*. 1. ed. São Paulo: Xamã/FAPESP, 1999.

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

\_\_\_\_\_. Mãe! E a tia Lu? É menino ou menina? – Corpo, imagem e Educação. *Revista Gênero*. Niterói: Editora UFF, 2010.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber* São Paulo: Graal, 1988.

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

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

\_\_\_\_\_. *Ditos e Escritos IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

HARDT, Lúcia, Formação de professores: as travessias do cuidar de si. Trabalho apresentado no GT de Formação de Professores durante a 29ª reunião anual da ANPED em outubro de 2006.

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

\_\_\_\_\_. *Pedagogia profana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

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

MEDRADO, Benedito. *O masculino na mídia: repertório sobre masculinidade na propaganda televisiva brasileira*. Dissertação de mestrado em Psicologia Social, São Paulo: PUC-SP, 1997.

\_\_\_\_\_. Em tempos de masculinidades coloniais em relevo, um intento de prefácio. In: CAETANO, Márcio; JUNIOR, Paulo Melgaço da Silva. *De guri a cabra-macho: masculinidades no Brasil*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2018.

NOLASCO, Sócrates. *O mito da masculinidade*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PRÁ, Jussara Reis; CEGATTI, Amanda Carolina. Gênero, educação das mulheres e feminização do magistério no ensino básico. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 18, p. 215-228, jan./jun. 2016.

RABELO, Amanda Oliveira. A mulher e docência: historicizando a feminização do magistério. *Revista do Mestrado de História*, Vassouras, v.9, n.9, 41-53, 2007

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. *Pensamento Feminista: conceitos fundamentais*, Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

UNBEHAUM, Sandra. *Experiência masculina da paternidade nos anos 1990: estudo das relações de gênero com homens de camadas médias*. Dissertação de mestrado em Sociologia. São Paulo: USP, 2000.

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

\_\_\_\_\_. *Foucault e a Educação*. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VIANNA, Cláudia 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.

YANNOULAS, Silvia Cristina. Feminização ou Feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. *Revista Temporalis*, v. II n. 22 (2011): 65 anos de Abess/Abepss, 2012.

