



DOSSIÊ

“Mulher tem mais facilidade para coisa artística, organização, trabalhos didáticos.”

Produção de masculinidades e estratégias pedagógicas nos anos iniciais na roça.

Antonio Jeferson Barreto XAVIER, *Universidade Federal do Rio Grande do Sul*

Fernando SEFFNER, *Universidade Federal do Rio Grande do Sul*

Maria Carmen Silveira BARBOSA, *Universidade Federal do Rio Grande do Sul*

Resumo. O magistério é atualmente uma profissão fortemente feminina. Diversas questões são suscitadas a partir da atuação de professores homens na escolarização de crianças pequenas. Esse artigo se insere em uma tradição de pesquisas sobre esse tema. A constatação de que os homens que atuam nesses espaços são vistos socialmente como sujeitos fora de lugar é recorrente nas pesquisas. Nesse artigo nos ocupamos de problematizar um desses desdobramentos: a prática pedagógica de professores homens que atuam nos Anos Iniciais em escolas na região rural de município no Estado da Bahia. Os dados foram produzidos em pesquisa etnográfica com três professores homens que atuam nesse contexto. Problematicamos as tensões entre a manutenção das masculinidades e as demandas da docência com crianças pequenas. O elemento mais destacado em nosso ver é que a operação pedagógica posta em ação para garantia das masculinidades dos três informantes constituía fortemente na tentativa de criar o aluno, na contramão da criança, enquanto um aluno já adulto, sem possibilidade de conjugar ser aluno e ser criança, comprometendo com isso a qualidade pedagógica das aulas.

PALAVRAS-CHAVE : Pedagogias das masculinidades. Docência nos Anos Iniciais. Adultização. Roça. Escola.



Questões Iniciais

Quais conexões guardam os processos de *adulterização* das crianças nos Anos Iniciais e as questões de gênero? Como esses processos se relacionam com as performances de masculinidades de professores que atuam nos Anos Iniciais em escolas de duas roças no interior da Bahia? Há diferenças nas performances de professoras mulheres nas mesmas classes de alunos e alunas? Os professores homens transgridem de modo mais acentuado as normas da ordem de gênero e sexualidade ou as reproduzem em suas aulas? As manifestações de alegria do ser criança, o colorido que em geral marca as paredes das salas dos Anos Iniciais, as aulas lúdicas estão na dependência da docência ser desempenhada por um professor ou uma professora nos Anos Iniciais? Essas indagações ajudaram a produzir um diálogo entre os três autores desse texto, o qual foi mediado por três projetos de pesquisa em andamento¹. As reflexões provenientes da etnografia de cenas escolares, nos permitiram analisar o fantasma da pedofilia associado ao professor homem, associado à noção de um exagero de masculinidade, o que implicaria possíveis atos de sedução ou descontrole dos desejos, bem como o processo de adulterização das crianças.

Fávaro (2020) apresenta em números a disparidade que há em relação à presença de professores homens na Educação Básica. Os dados foram levantados a partir da Sinopse Estatística da Educação Básica 2018, apresentada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2018):

No Brasil existem 629.176 professores atuando na Educação infantil (creche e pré-escola), desse total, apenas 24.226 são do sexo masculino, ou seja, apenas 3,85% do total de profissionais. Já nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), esse número aumenta um pouco, e, dos 762.884 professores, 85.798 são do sexo masculino, ainda assim representando apenas 11,24% do quadro total de docentes. (FÁVARO, 2020, p. 36)

Focamos na busca dos professores que, por diferentes meios, entendem manter suas masculinidades inquestionáveis e próximas ao ideal hegemônico, afastando-as de elementos considerados culturalmente como femininos, que lembrem ações de uma professora. Questionamos como isso acaba causando prejuízo no processo de formação das crianças, realizando ruptura brusca com a Educação Infantil, lugar lúdico e de atuação majoritária de mulheres. Verificamos que os professores

¹ Nota omitida para possibilitar avaliação cega.



homens evitam atitudes de afeto para com as crianças e cuidam para não elaborar materiais didáticos que possam ser considerados culturalmente femininos. Nomeamos os corpos desses professores de *corpos-contidos*, por observar que eles não se movimentam no alegre ritmo das crianças, organizando suas salas com aulas mais rotinizadas e menos lúdicas, e paredes visivelmente frias e cinzas.

As informações aqui apresentadas foram produzidas principalmente no âmbito de pesquisa que analisou as questões de gênero e sexualidade suscitadas a partir da presença de professores homens que atuam nos Anos Iniciais, em duas escolas situadas na roça, em município do interior do Estado da Bahia (referência omitida para permitir avaliação cega). A roça foi tomada enquanto um lugar onde as produções do feminino e do masculino constituem importantes marcadores sociais da diferença. Nomear a região como roça foi tanto produto de uma opção metodológica de respeito pelas categorias dos entrevistados, quando citavam o ambiente onde viviam e trabalhavam, quanto uma escolha política, considerando que roça também se opõe a uma ideia romantizada de campo, termo que em geral é usado por habitantes do urbano para definir o não urbano, em oposições do tipo “o campo e a cidade”. A estratégia metodológica foi a etnografia, realizada em um período de dez meses ao longo de 2016, em duas escolas e em classes dos Anos Iniciais. Como procedimentos de produção de dados, foram utilizados a observação-participante, a elaboração do caderno de anotações e a realização de entrevistas semiestruturadas com dezesseis adultos, entre pais, professores/as, gestores/as e quatro crianças. Apenas parte desse material foi utilizado para a produção do presente artigo. Na estratégia de inserção no campo, foram também muito valiosas as conversas informais com diversos atores e atrizes sociais da comunidade escolar e da roça, bem como diálogos curtos de convivência nos locais de trabalho e em rotas e pontos de deslocamento. Para designar informantes e escolas optamos por árvores e flores. Iremos conhecer os professores Jatobá, Ipê e Jacarandá e seus modos de ser homens e professores de crianças.

Quando e como alguém deixa de ser criança na escola?

A partir da promulgação da Lei 11.274, de fevereiro de 2006, que instituiu o Ensino Fundamental de nove anos e a inserção obrigatória das crianças aos seis anos na escola, foi reforçada a visão de oposição entre



Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental. Assim, cada vez mais cedo temos visto as crianças como alunos e menos como crianças, conforme analisado em Fochi (2015). Kramer (2006) aponta que, embora tomadas como etapas separadas, a Educação Infantil e os Anos Iniciais do ensino fundamental são vivenciados pelas crianças em um continuum. O que justifica essa ruptura? Quais elementos estão em jogo na sua produção? Desde as primeiras aproximações no campo de investigação ficou-nos evidente que, quando a escola conta com um professor homem nos Anos Iniciais, há indícios de uma brusca ruptura entre essas etapas. Tal ruptura é produzida pelas construções impostas às masculinidades e dela decorre certo pânico moral da pedofilia. É possível visualizar um afastamento bastante grande entre “ser professor dos Anos Iniciais” e “ser um homem da roça”. O que observamos é que esses homens evitam ser vistos como professores de crianças, que precisam cuidar, brincar na rodinha, cantar, criar materiais didáticos, enfeitar a sala, organizar a merenda das crianças, e compor todos os elementos que fazem parte do cotidiano escolar nessa etapa de escolarização. São essas ações consideradas femininas, como sugere o professor Jatobá no excerto que compõe o título desse artigo.

É preciso assegurar à criança do Ensino Fundamental o direito ao lúdico, à sensibilidade, ao brincar, à criatividade, ao cuidado, ao direito a ser criança. Cabe a essa etapa dar continuidade as particularidades da infância em sintonia com os novos aprendizados. É no interior da delicada conexão “aprender e brincar” que identificamos elementos da ordem do gênero e da sexualidade que influenciam a produção de estratégias docentes que diferenciam aulas dadas por homens de aulas dadas por mulheres.

O Prof. Ipê, nas suas atividades xerocadas e exercícios no quadro soletrava com as crianças as palavras para que elas pudessem desde já ler e escrever, como os demais ‘alunos’. Segundo Barbosa e Craidy (2012), muitos educadores compreendem que alfabetizar é “[...] trabalhar arduamente e repetitivamente com o código alfabético: copiando, repetindo” (BARBOSA; CRAIDY, 2012, p. 34). A priorização pela alfabetização justificaria o distanciamento das atividades da Educação Infantil? Para Barbosa e Delgado (2012), é importante que elementos considerados da Educação Infantil estejam presentes também nos Anos Iniciais.

Nas salas dos professores homens que acompanhamos, todas essas dimensões importantes na formação das crianças, como mesas



coletivas, produções das crianças nas paredes, e também brinquedos, jogos, livros de história, deram lugar a textos que deveriam ser copiados do quadro, cadeiras em fileiras, paredes nuas, silêncio e atividades para casa. Podemos pensar na existência de um processo “masculinizante” que dá o tom acinzentado às salas e aos procedimentos de aprendizagem nesses primeiros anos do Ensino Fundamental, e que neste processo a dimensão do gênero e da sexualidade joga um papel central. Nas salas o bege das paredes era exposto sem nenhum contraponto das produções coloridas e vivas das crianças, em clara diferença das salas de professoras mulheres. Durante os meses de etnografia as crianças não produziram nenhum material para exposição nas paredes. A experiência da infância não dialoga com os aprendizados, ela é evitada. Experiência da infância como possibilidade de explorar, criar, inventar, construir, divertir, alegrar, descobrir, abraçar. Sabemos como os marcadores sociais da diferença produzem percursos infantis diversos, ou até mesmo causam a abreviação drástica da infância. No entanto, o que observamos nos momentos de entrada e saída da escola, nos momentos do recreio e intervalo para a merenda, nessas mesmas turmas, eram atividades de interação vivamente lúdicas entre as crianças, que contrastavam com aquelas da sala de aula.

Investigamos essa relação entre docência masculina e adultização das crianças nos Anos Iniciais, produção de alunos-adultos aos seis anos de idade. Não anulamos a hipótese de que esse processo igualmente ocorra com as crianças que contam com uma professora nos seus primeiros anos do Ensino Fundamental. Percebemos que a estratégia de adultizar a criança colabora, de modo importante, no sentido de liberar o professor homem de tarefas de cuidado infantil, o que é visto como possibilidade para se afastar de uma docência feminina. Transformar os alunos e alunas dos Anos Iniciais em adultos-alunos facilita a manutenção de uma performance masculina mais distante dos afetos, dos cuidados, do toque corporal com as crianças, da necessidade de acolher brincadeiras.

O gênero e a produção da cultura escolar nos Anos Iniciais

Na Escola Flores Raras observamos que a sala de Educação Infantil era repleta de registros de atividades feitas pelos alunos nas paredes, havia livros, brinquedos, mesas coletivas, cor, vida, alegria e as



crianças no processo duplo de aprendizagem e de viver a infância. A professora sentada no chão realizava leituras e confeccionava materiais com as crianças. Um contraste com as salas dos três professores. Indagamo-nos: a criatividade, assim como o afeto, é genericada? Nas escolas por onde andamos, a resposta parece ser afirmativa.

É possível pensar que os professores homens evitam atuar nos Anos Iniciais e, não dispendo de opção, buscam produzir o afastamento de elementos da Educação Infantil, considerados femininos. O encaminhamento dos professores para as escolas passa pela Divisão de Ensino Rural. Conversamos com a técnica da Secretaria Municipal de Educação. Ela relatou que nas seleções para contratos, os homens perguntavam se eram turmas de crianças, e que demonstravam sempre maior interesse em lecionar em salas com crianças maiores. Em suas palavras:

eles perguntam “é criança?” [expressão facial de decepção], mas aí se for os maiores eles já vão com mais entusiasmo do que com os menores. [Então vocês percebem nas seleções que vocês fazem que há uma recusa quando é para crianças?] A preferência deles é pelos maiores. [E vocês não estabelecem restrição, convoca também para a EI e AI?] Não. Chama para a Educação Infantil, para os Anos Iniciais e Anos Finais². (acervo da pesquisa, 2020)

Longe de pensar esses professores homens como profissionais sem competência pedagógica ou cruéis, compreendemos que eles têm suas experiências inseridas em uma cultura que produz imposições, normatizações e lugares. Logo, esse fazer docente está entrelaçado com os discursos e produções que vêm de fora dos muros das escolas e são nelas reiteradas. Igualmente não temos como objetivo hierarquizar os fazeres docentes femininos ou masculinos, categorizando-os como melhores ou piores, mas almejamos apontar como as construções de masculinidades podem ser lidas nas aulas desses professores.

Os professores homens negociam com os atributos de gênero e com os atributos da docência, rejeitando ou incorporando elementos em complexa e contingente negociação. Em sua ação pedagógica, no que convêm para a construção das suas masculinidades, eles ‘reconhecem’ que as mulheres são mesmo o perfil de profissão mais adequado para os Anos Iniciais e que eles são ‘desprovidos’ de certas habilidades vistas como

² Reproduzimos entre colchetes as perguntas feitas pelo pesquisador, e em itálico as respostas dadas pela servidora da Secretaria de Educação.



‘coisas de mulher’: “mulher tem mais jeito com essas coisas delicadas”; “Mulher tem mais facilidade para a coisa artística”; “Mulheres são mais maternais” (acervo da pesquisa, 2020). Os docentes reproduzem suas concepções do que é ser masculino e feminino para a sala de aula. Disciplinados, é esperado deles que disciplinem as crianças. Corpos-contidos que vão conter, por diferentes formas, os corpos-livres infantis em fase de descoberta do mundo e do valor das relações.

Na roça as masculinidades legitimadas são as que operam com elementos ligados ao modo predominante de trabalho: força física; disposição para o labor ao ar livre; liderança de grupo; negociações no mercado; domínio sobre família extensa. O modelo hegemônico de masculinidade é um ideal regulatório, no geral acessível a poucos na sua plenitude, mas que a maioria se esforça por alcançar, conforme Caetano (2016).

A natureza do trabalho nas comunidades do entorno das escolas observadas é ligada aos ciclos da natureza, do plantio, da colheita, da lida com os animais, do trabalho dito “de sol a sol”, das mãos calejadas, da pouca preocupação com a escrita, do apego a conhecimentos práticos derivados da observação do ambiente natural. Quando falamos em “trabalho na roça”, imediatamente comparece a figura masculina, com um instrumento como enxada ou pá nas mãos. As mulheres trabalham, mas claramente estão situadas na qualidade de ajudantes desse trabalhador da roça. Elas cozinham, cuidam das crianças, fiam, tecem, limpam, ajudam a colher e a ensacar, a carregar um caminhão, ajudam na ida aos mercados. Tarefas que não são vistas como masculinas.

A atuação docente apresenta raros elementos desse modelo de masculinidade da roça. No meio urbano, é possível situar a profissão docente na relação com outras profissões de escritório, do comércio ou do setor financeiro, que não lidam com a força física. No ambiente da roça, a força física e a regulação pelos ciclos naturais são elementos fortes na construção do corpo modelo de masculinidade. As construções sobre as masculinidades são lidas nos corpos desses professores, são corpos-contidos: “Ora, o masculino, o macho, define-se, justamente, por uma relação de profundo controle, de censura, de apagamento do corpo”. (ALBUQUERQUE JR, 2010, p. 29). A cultura produz os corpos e dita padrões que buscam ser naturalizados como a correnteza dos rios ou o movimento do sol:

[...] a mais simples observação em torno de nós poderá demonstrar que o corpo humano como sistema biológico é afetado pela religião, pela



**Antonio Jeferson Barreto XAVIER, Fernando SEFFNER,
Maria Carmen Silveira BARBOSA.**

ocupação, pelo grupo familiar, pela classe e outros intervenientes sociais e culturais [...] Ao corpo se aplicam, portanto, crenças e sentimentos que estão na base de nossa vida social e que, ao mesmo tempo, não estão subordinados diretamente ao corpo. (RODRIGUES, 1983, p. 45-46)

Classe, família, etnia, religião e demais elementos da sociedade atingem os corpos e inscrevem sobre eles seus discursos e suas verdades. Não existe corpo fora dessas conexões, não existe o corpo biológico “em si”. Louro (1995) vem confirmar a argumentação de que a inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita sempre no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. A religião citada por Rodrigues (1983) tem destaque no povoado Flores Raras. As orações no começo das aulas e os cartazes espalhados pela escola com versículos bíblicos anunciam a presença da religião cristã no ambiente escolar. Segundo Sacristán (2005):

A legitimidade desse domínio do pai sobre o filho se fundamentou em uma ordem extraterrena, fazendo dos pais os representantes delegados de Deus. [...] Os papéis ficaram divididos: o pai é a autoridade; a mãe é o colo dos afetos. (SACRISTÁN, 2005, p. 121)

Todos esses elementos constroem os corpos-contidos dos professores e suas masculinidades vigiadas. As masculinidades e as feminilidades são datadas, mutáveis, fragmentadas, múltiplas e em constante produção. São ideais regulatórios com os quais negociamos o tempo todo e, por conta disso, sujeitos à variação importante. Nossa interpretação é uma leitura entre muitas outras possíveis. Embora o trabalho seja um importante elemento na construção das masculinidades, o corpo surge como o lugar de anúncio dessas construções:

[...] no gênero, a prática social se dirige aos corpos [...] as masculinidades são corporificadas, sem deixar de ser sociais. Nós vivenciamos as masculinidades (em parte) como certas tensões musculares, posturas, habilidades físicas, formas de nos movimentar, e assim por diante. (CONNELL, 1995, p. 189)

Com a presença de professores homens na sala com crianças, o corpo é um ‘problema’. Cardoso (2006) nomeou “corpos fora de lugar” ao se referir aos corpos masculinos (de professores homens) da rede municipal de Belo Horizonte. Rosa (2012) analisou o dispositivo da sexualidade enquanto enunciador da presença masculina na docência dos



Anos Iniciais, nomeou-os corpos-masculinos-menores. Em nossa pesquisa chamamos corpos-contidos. Esses corpos-contidos são contidos porque são corpos fora de lugar, do lugar que naquele contexto é próprio dos corpos masculinos, a roça, aqui entendida como lugar onde se planta. A escola está na roça, mas ela é um elemento a anunciar outros mundos, ela não é exatamente um elemento da roça. O professor Jatobá em sua fala exemplifica bem o que estamos argumentando:

Esse contato, esse contato mesmo, mais próximo, eu acho que para professora sai melhor. [Do contato físico?] É do contato físico, assim, né, aquele calor mais humano e tal, eu vejo mais nas professoras. [O senhor acha que não há quando é um professor homem?] Porque assim, a professora chega, pode abraçar todas as crianças, pode ser adolescente ou já na fase tal e o professor ficar fazendo isso possa ser que tenha comentários diferentes. (acervo da pesquisa, 2020)

Corpos-contidos, disciplinados e disciplinadores, devem permanecer estáticos e frios como maneira de proteger suas masculinidades. Essa atitude produz nas crianças uma interpelação para que se transformem em alunos adultos. As crianças demandam relações que vão além das palavras, envolvendo abraços, beijos, afagos. Como estes professores homens não podem responder a essas demandas das crianças, eles fazem esforços para transformá-las em adultos. Na ordem escolar, há claramente um conflito entre a imagem de infância que está presente em grande parte da cultura (mídia, literatura, mercado de consumo, psicologia) e nos modos de realização da escolarização. De acordo com Sacristán (2005), “É muito comum ocorrerem contradições entre o programa explícito que as escolas dizem assumir e os efeitos reais de suas práticas”. Na pesquisa de Rabelo (2013), assim como nas pesquisas de Silva (2006), Carvalho (1999) e Sayão (2005), alguns professores homens questionam e desobedecem a esses discursos, demonstrando sua afetividade, inclusive com contato corporal para abraços, carinhos e beijos. Com isso, esses profissionais demonstram que essa postura não está restrita às mulheres, como aparece no imaginário social, e contribuem para a desconstrução dos discursos discriminatórios. Porém, Jacarandá, Ipê e Jatobá não rompem com essas normatizações e permanecem com os corpos-contidos, rígidos e frios. O professor homem passa por um processo de “descorporificação” problematizado por bell



hooks³ (1999), que implica entrar na sala apenas com a mente, e não com o corpo.

A autora defende a necessidade da presença do afeto, da paixão e da inteireza corpo no processo de aprendizagem em todas as etapas de ensino. A teórica denuncia que “O mundo público da aprendizagem institucional é um lugar onde o corpo tem de ser anulado, tem que passar despercebido” (hooks, 1999, p. 82). hooks constrói seus argumentos a partir da sua experiência enquanto docente em universidades estadunidenses. Contudo, acreditamos que ela nos ajuda a pensar como esse processo de tornar docentes “espíritos descorporificados” se acentua quando se trata de um professor homem na sala de aula com crianças. No nosso entendimento, essa descorporificação se dá por dois motivos: a) pelo pânico da sexualidade; b) como processo de confirmação das masculinidades dos professores. O domínio do corpo, das emoções e dos sentimentos são constituintes das masculinidades e atuam como exercício de poder sobre o outro. No lugar das emoções, quando temos homens em sala de aula, há a valorização da autoridade que é lida como sinônimo de ser homem e vista como natural a eles, como aponta o professor Ipê: “é da natureza do homem ser assim”. Essa autoridade é valorizada na escola, auxilia na imagem de masculinidade do professor e é requerida na disciplina das crianças:

O homem, como eu disse, ele brinca, mas ele tem o limite, ou seja, ele brinca, mas ele é mais disciplinador. [“Ele é mais disciplinador” me fala mais um pouco] As crianças ouvem mais um professor homem. Talvez pela referência do pai em casa, elas ouvem mais um pedido de silêncio, uma alerta, um comando, ela ouve mais um comando de um homem com mais atenção do que de uma mulher. (acervo da pesquisa, 2020)

Eu acho assim, me dá uma impressão que eles se intimidam mais, quando se fala é professor, é um homem que tá na sala, [Por que você acha que acontece isso?] Até porque o homem, por ser homem. Não sei. [Você consegue perceber isso no dia a dia na escola?] Consigo. Nem só consigo perceber como é assim, é desse jeito. Eu tô na sala, aí tocou o horário aí quando fala vem o professor fulano, nêgo vai todo mundo senta. Quando fala é a professora fulana, você entra para sala e os alunos que entram atrás de você. Quando é o professor fulano’ ah é professor fulano’ [imitando as vozes dos/as estudantes] ele encontra todo mundo sentando na sala. Não sei, por ser homem, sei lá. (acervo da pesquisa, 2020)

3 A pesquisadora assina seu nome com letras minúsculas em toda sua produção escrita, indicando nisso uma proposta política.



As posturas dos professores e o que elas produzem representam as prescrições sociais para uma masculinidade tida como ideal. Carvalho (1999), cita uma pesquisa realizada com professores e professoras do Ensino Médio na Austrália. As conclusões tecidas corroboram os argumentos que apresentamos: uma saída vista pelos professores homens para confirmarem suas masculinidades era enfatizando posturas e ações mais compatíveis com a masculinidade convencional, como disciplina e controle sobre os alunos, uma vez que no imaginário social as emoções ou expressão dessas são sinais de feminização. Imerso no campo político de disputas, as relações de poder atuam sobre/no corpo fazendo-lhe exigências, apontando caminhos a serem trilhados, enquadrados. Um corpo que tem de ser uma força útil e, conforme aponta Foucault (2000), será mais útil na medida em que é produtivo e submisso. Localizado em um ‘sistema de sujeição’ o corpo é fabricado, domesticado, adestrado para atender as diversas demandas que dele é esperado. Esse processo gera a tensão entre exigências da docência e exigências do ser homem.

A citação que compõe o título desse artigo é um recorte na fala do professor Jatobá. Em outro momento esse mesmo professor diz que “*A habilidade, a delicadeza, o homem não tem. Em brincadeiras com as crianças, em brincadeiras com as crianças, de cânticos de roda, o homem fica mais fechado*” (acervo da pesquisa, 2020). Sua fala está em sintonia com a do professor Jacarandá quando argumenta que, para ele, quando há homens nos Anos Iniciais, seria interessante ter uma mulher para responder pelo cuidado e pela afetividade: “*cheguei a sugerir na escola uma vez e eu acho que seria um fato muito interessante e contribuinte para escola, ter ali uma cuidadora para tá auxiliando nesses pontos*” (acervo da pesquisa, 2020).

Esse conjunto de falas é significativo para pensarmos como os raciocínios operados no campo educacional são fortemente generificados (PARAÍSO, 2014). Frustrar as expectativas sociais em termos de gênero pode gerar preconceitos que não se restringem à escolha profissional apenas, mas se aplicam também sobre os modos de conduzir a profissão. Carvalho (2007) aduz que, por atuarem em um espaço feminizado e sendo a prática docente nessa fase educacional associada ao feminino e ao cuidado, os professores visam alcançar essa distância por meio de múltiplas soluções que

vão desde a ruptura com os modelos convencionais de feminilidade e masculinidade, rupturas que podem incluir, por exemplo, referências



aos ideais de ‘novo homem’ ou do ‘novo pai’, até a recusa do modelo de professor que cuida, reforçando aspectos que se considere como masculinos, tais como a transmissão de saberes ou o exercício de autoridade sobre os alunos, passando por todos os tipos de acomodações e ressignificações, tanto da própria identidade de gênero quanto do modelo de professor ideal. (CARVALHO, 2007, p. 109-110)

Ferreira (2008) argumenta que a presença desses professores gera uma situação de descontinuidade-continuidade da ordem de gênero. A presença de um professor homem na sala com pequenos pode ser lida como uma descontinuidade da ordem do gênero, problematiza a concepção desse lugar dito como ideal para mulheres. Por outro lado, a manutenção das características da prática docente atreladas ao ideal de masculinidade tradicional define o que o autor chama de continuidade da ordem do gênero. Carvalho (2007), observou que os seus professores homens não tinham planos de continuar na profissão. O ideal regulatório de gênero é pensado a partir do homem heterossexual, macho, trabalhador braçal, detentor de força física, de liderança autoritária, que é visto como a mais importante referência de ser homem. Assim, as performatividades significadas como masculinas (CAETANO, 2016) que se aproximam dessa norma hegemônica serão vistas com bons olhos e serão reiteradas e incentivadas. Nessa produção das masculinidades, o trabalho surge como um importante marcador para o povo da roça. Desse modo, no começo da pesquisa nos questionávamos como os professores homens, sujeitos desse contexto, desses discursos e produções executam seu trabalho docente de modo a não se afastarem demasiadamente desse ideal masculino. Ao entrar na sala de aula com as crianças, esses professores esquecem as exigências impostas ao ser homem e as suas masculinidades da roça? Como cada um se comporta perante as crianças? Qual o lugar do lúdico, da brincadeira nas aulas desses três professores? Já apontamos algumas repostas até aqui, agora relataremos observações feitas em cada sala dos professores. Recorremos também as suas falas e de interlocutores quando se referem às docências. Assumimos que as observações aqui registradas não resumem e nem generalizam o fazer docente dos três professores. Em nenhum momento sentimos que os professores mudaram suas rotinas ou suas práticas por estarem participando da pesquisa. As aulas obedeciam a um padrão já rotinizado,



de modo que a descrição de uma aula se parece com as demais, e grande número de elementos delas se repetiram ao longo das observações⁴.

“Foi minha mãe quem fez”: o professor Ipê em aula

O professor Ipê é filho da comunidade Flores Raras, mas está morando no núcleo urbano do município atualmente. No primeiro encontro que tivemos, o professor indicou o local e horário do transporte para irmos da cidade para a escola. No dia marcado, às 6h30min, estava eu⁵ no local, alguns professores chegaram e em seguida o professor chegou. Chamou atenção de imediato que ele não estava carregando nada, nenhum material, em contraste com as professoras. Os materiais poderiam estar na escola, ou talvez naquele específico dia não fossem necessários. Nenhuma das duas alternativas parece adequada. Após a oração, o professor abre o armário; dali retira módulos com atividades xerocadas, e distribui para as crianças. A sala passava longe de um ambiente acolhedor. Apertada, cadeiras presas entre mesas e paredes feias e sujas. Na parede um calendário confeccionado com emborrachado onde é possível colocar as datas a cada dia. A única presença de cor na sala. O professor nota o olhar interessado do pesquisador e diz “foi minha mãe quem fez” (acervo da pesquisa, 2020) assim como os módulos utilizados em sala, como veremos adiante.

As atividades do módulo se resumiam em pequenos textos seguidos de interpretações óbvias; outras atividades eram palavras cruzadas e desenhos para colorir. Não havia sequência entre as atividades, nem tampouco alguma conexão com o contexto rural. O professor relata apontando para o material “foi minha mãe que fez, ela fez para a escola dela e para mim” (acervo da pesquisa, 2020). Ele explica que estava acabando as atividades e que logo seria feito outro. O professor pedia todas as manhãs para que as crianças abrissem na página indicada e dava sua aula. Durante a aula, as crianças foram repreendidas muitas vezes, e em alguns momentos algumas crianças se aproximaram do professor, mas ele se afastou. Em uma das conversas, ele explicou que evita que as crianças fiquem perto para não gerar comentários maldosos.

⁴ A maior parte dos relatos a seguir se dá em primeira pessoa e corresponde à etnografia feita pelo autor principal desse artigo.

⁵ Pesquisador principal em campo.



Essa foi a rotina da aula do professor Ipê ao longo das observações. O professor era atencioso com as crianças quando alguma delas tinha dúvida, mas se mantinha sempre de pé, embora as cadeiras fossem pequenas e as crianças estivessem sentadas. Havia uma nítida distância entre os seus corpos. Corpos-contidos e distantes. O professor olhava para o relógio com frequência. A impressão era de que estava sempre com pressa. Depois, em conversa, ele contou que o grande sonho é ser policial militar, e que fez pedagogia para atender ao pedido da mãe que é pedagoga e por opção de emprego. Sobre esse desejo de sair do magistério por parte de muitos homens, Carvalho (1999) nomeia um “estar não estando”. Durante a pesquisa, saiu o edital para o concurso da polícia, e ele contou supercontente que iria fazer a prova.

As pesquisas de Sayão (2005) e Ramos (2011) também registraram que os professores homens em sua maioria não desejam permanecer no magistério. Eles pensam em mudar de profissão ou querem assumir outros postos na escola. As aulas do professor Ipê não apresentavam uma intencionalidade pedagógica, não havia ludicidade, as crianças quando levantavam eram ordenadas a sentar. Carvalho (1999) relata que, na sala de aula de um professor que ela pesquisou, tudo se passava com se não houvesse crianças, apenas a matéria a ser ensinada. Essa mesma impressão se dava nas aulas dos professores Ipê, Jacarandá e Jatobá. A pressa do professor em dizer que a mãe fez seus únicos materiais didáticos parecia anunciar e justificar que ele não faria aquilo. O professor não sentava no chão com as crianças, pouco interagia com elas, não havia contação de histórias, nem livros de história na sala. O comportamento do professor era de quem estava em uma sala de aula de adultos, e o mesmo pode ser dito das dos seus colegas. Ao que parece, o Prof. Ipê vive a docência como uma passagem, um não-lugar para ele.

Sobre a diferença entre a docência feminina e masculina o professor respondeu que não sente nenhuma diferença. A não ser a autoridade, que para ele os homens exercem mais sobre os meninos. Sobre as meninas, ele diz ficarem encantadas com a novidade de se ter um professor homem. E que os meninos lhe veem como um amigão ou um pai. Conforme outras pesquisas sobre docência masculina, essa referência de masculinidade associada à referência paterna, está para além de uma simples suplência da representação da paternidade ausente. Para muitos, a figura do professor homem ajuda os meninos a se formarem “homens de verdade”, a se aproximarem do ideal regulatório das masculinidades hegemônicas e também constitui uma maneira de confirmarem suas masculinidades.



Para tanto, é necessário que a masculinidade do professor se inscreva dentro desse ideal esperado, e nesse sentido é válido lembrar o episódio no qual o professor reprime um menino que estava chorando, dizendo que menino não chora, o que pode ser anunciador de como ele pensa as masculinidades e feminilidades e que parece refletir nas suas aulas.

“A habilidade, a delicadeza, o homem não tem em brincadeiras com as crianças”: nas aulas de Jatobá

Para o professor Jatobá o entendimento de que as professoras mulheres tem facilidade para lidar com o emocional e o corpo da criança também se estende para uma suposta habilidade para as atividades lúdicas e que envolvam até mesmo a confecção de materiais como cartazes. Eis o que, para a técnica da Secretaria Municipal de Educação, afasta os homens da Educação Infantil e Anos Iniciais: *“Eu acho que nem assim só do lidar não. É por eles não terem habilidades de fazer cartaz, fazer florezinhas, alguma coisa do tipo, acho que quando eles imaginam que trabalhar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais tem muita coisa para trabalhar no concreto, dificulta por que algumas habilidades eles não têm”* (acervo da pesquisa, 2020). Há uma ideia de que a habilidade para executar tais tarefas é quase como uma disposição biológica das mulheres, que todas elas possuem e que os homens, mesmo que atuem em uma profissão que requer tal habilidade, são incapazes de aprender. Essa mesma concepção aparece na fala do professor Jatobá:

A habilidade, a delicadeza, o homem não tem em brincadeiras com as crianças, em brincadeiras com as crianças, de cânticos de roda, o homem fica mais fechado [risos]. A mulher tem mais facilidade para coisa artística, organização, trabalhos didáticos... Eu mesmo fico sem jeito, dependendo das atividades. (acervo da pesquisa, 2020)

Sua compreensão reflete na sua prática. O professor Jatobá, ao anunciar que não faz essas atividades de construção de materiais para as salas, realiza o equivalente do *“minha mãe fez”* do Prof. Ipê e da fala da técnica da Secretaria Municipal de que homens *“não têm habilidades”*. Para além disso, pode-se perceber que a ausência de habilidades traz em si uma compreensão de que essas atividades são construídas culturalmente como femininas, e que, portanto, é natural que eles não as



realizem. Em decorrência dessas construções, podemos supor que mesmo que o professor tivesse tais habilidades, ele não se sentiria à vontade para colocá-las em prática.

O discurso de ausência de habilidade para algumas atividades também pode ser lido como uma estratégia de manter-se numa posição de privilégio por parte dos homens. Sandra Harding (1993) aponta que não é um processo simples para os homens abrirem mão dessa condição na sociedade: “Objetivamente, nenhum indivíduo do sexo masculino consegue renunciar aos privilégios sexistas” (HARDING, 1993, p. 21). As reflexões da autora inferem que essa permanência é reflexo de um constructo que não depende somente de cada indivíduo – ser machista/sexista não é uma simples questão de escolha – e está atravessado de fatores construídos e reforçados culturalmente. Segundo ela, “O gênero, a exemplo da raça e da classe, não é uma característica individual voluntariamente descartável” (HARDING, 1993, p. 21). As aulas do professor Jatobá apresentaram uma rotina muito focada nas práticas disciplinares. As crianças não possuíam livros didáticos, então o professor montou, para si, um grande módulo de material xerocado para auxiliar nas aulas. A maioria dos conteúdos era copiada no quadro. Algumas vezes o professor distribuía atividades xerocadas para as crianças. Em uma das aulas observadas, o professor trabalhou o tópico das diferentes vegetações. Não foram feitas associações com o contexto da roça, no qual a escola e os alunos estavam inseridos. As crianças levantaram as mãos aguardando sua autorização para falar, e se manifestaram dizendo que na região havia os animais citados pelo professor ou as características descritas da Caatinga. Tais intervenções não foram problematizadas, sequer foram bem acolhidas, com respostas rápidas ao estilo “*sim, sim, isso*” e voltando apressadamente para o conteúdo. Nesse dia e em outro que trabalhou com o corpo humano, as crianças deveriam, depois da explicação, desenhar uma floresta e um corpo humano, nesse último colocando nome das partes. Tais desenhos, uma vez finalizados, não foram expostos nas paredes, sequer analisados, compartilhados ou publicizados, sendo apenas indicado que os alunos deveriam inserir nos seus cadernos tais desenhos. A produção foi individual, e logo colocada no caderno de cada um, sem a produção de um momento coletivo.

Era notável no professor uma grande preocupação com o aprendizado das crianças, no sentido de dominarem o conteúdo explicado. Talvez isso justificasse o prestígio que gozava entre alguns



colegas. Para muitas pessoas, o bom professor/a é aquele/a que ensina a criança a ler e escrever, desde a Educação Infantil, se possível. Entretanto, a atividade de “*aprender coisas*” parece dispensar as demais dimensões do processo educativo. Também não havia alegria e movimento nas aulas de Jatobá. Se uma criança fazia algum comentário engraçado que gerasse uma crise de riso coletivo, ele imediatamente solicitava silêncio. Silêncio define bem as aulas de Jatobá. Corpo-contido, disciplinado e controlado, Jatobá exerce o mesmo processo com as crianças, que não podiam ficar de pé, ou circular na sala, nem conversar rapidamente com um/a colega. A organização da sala era de forma que as crianças ficavam bem próximas a ele. Se no primeiro dia não foi possível entender àquela organização, com a convivência percebemos que era para ajudar no controle das crianças, e posteriormente ele mesmo confirmou que era uma maneira dele “*ficar de olho*” em todos. Os assuntos e as estratégias educativas nas aulas observadas desse professor se assemelhavam aqueles das aulas de uma etapa escolar mais avançada, e não do terceiro ano do Ensino Fundamental. Quadro preenchido para as crianças copiarem, ditados de palavras, contas extensas de matemáticas, aulas secas, frias e robotizadas.

“O dever está no quadro!”: Na sala do professor Jacarandá

O professor Jacarandá regia uma sala multisseriada, o que é um desafio para o fazer docente, e sobre a qual caberia vasta discussão, impossível de fazer nos limites desse artigo. Novamente estamos em uma aula sem atividades lúdicas, um quadro repleto de texto para as crianças copiarem e a qualquer distração das crianças o professor lembrava “*o dever está no quadro*” (acervo da pesquisa, 2020), expressão que constituía um verdadeiro bordão. No intervalo as crianças brincavam na frente da escola, e ali era o único momento que se via movimento, barulho de criança, alegria, afeto e contatos. Observando o armário da secretaria da escola, foi possível notar que havia um pacote com fantoches novíssimos. Indagado, o professor disse que nem sabia que havia “*isso*” ali. Não foi preciso perguntar se o educador usaria, a sua expressão já anunciou a resposta: não. Jacarandá era muito comprometido com o seu horário, mesmo tendo que enfrentar as ladeiras até chegar à escola em sua moto já danificada por conta das estradas. É um professor disposto a ajudar as crianças a responder as tarefas escolares, mas, como seus colegas, se mantém sempre distante delas. Os abraços rápidos na festa de



**Antonio Jeferson Barreto XAVIER, Fernando SEFFNER,
Maria Carmen Silveira BARBOSA.**

final de ano confirmaram o temor do contato corporal expresso pelo professor em sua entrevista e notável durante as aulas. Na entrevista relatou a vigilância sobre um professor homem na sala. Uma vigilância que parte até mesmo das próprias crianças:

...você saber se ali é homem tem que se comportar como homem, entendeu? Então até o sentar causa para eles uma certa curiosidade, de falar 'olha como o professor está sentado desse jeito' eles falam se me verem com as pernas cruzadas. (acervo da pesquisa, 2020)

As aulas do professor também mantinham uma rotina estrita: oração inicial, atividades no quadro, intervalo com as crianças brincando na frente da escola, retorno do intervalo, mais uma atividade, fim da aula. Toda a beleza da natureza que rodeava a escola não foi explorada em nenhuma das aulas. A ausência de produções das crianças e de outros possíveis materiais que poderiam compor a estética de uma sala com crianças não estava presente. Embora o professor não tenha expressado o desejo de deixar a docência e se preocupar em ter sempre aulas para as crianças a ponto de tirar do próprio bolso um valor para ajudar a pagar o transporte escolar quando da greve dos motoristas, as suas aulas não eram muito diferentes das registradas nas salas de Ipê e Jatobá. Diante do relato do professor de que já teve sua masculinidade diversas vezes questionada, era possível notar que em sala ele mantinha o que socialmente parece ser sempre esperado de um professor homem na docência com crianças: disciplina, objetividade e distância de qualquer elemento que possa se aproximar do feminino.

Reiterando as conexões gênero e docência, ser criança e ser aluno

Importante registrar que no parecer elaborado por Cesar Callegari sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, o educador também defende o diálogo ente a Educação Infantil e o Ensino Fundamental que buscamos justificar ao longo do presente artigo. No documento, é recomendada, com destaque, a necessidade do caráter lúdico da aprendizagem e a superação de aulas repetitivas como as que registramos na pesquisa,

Na perspectiva da continuidade do processo educativo proporcionada pelo alargamento da Educação Básica, o Ensino Fundamental terá muito a ganhar se absorver da Educação Infantil a necessidade de



recuperar o caráter lúdico da aprendizagem, particularmente entre as crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos que frequentam as suas classes, tornando as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos alunos [...]. (BRASIL, 2010, p. 21, grifos nossos)

Caetano (2016) sinaliza que professores e professoras se sentem na obrigação de sustentar o sistema heteronormativo por meio dos seus movimentos curriculares. Interpelados por diferentes arranjos discursivos da roça, o professor homem, uma vez que ocupa um trabalho tido como ‘mole’, deverá buscar meios de mostrar-se ‘macho de verdade’, tendo o cuidado de não chegar ao limite do abusador. O peso das imposições sobre o lugar do corpo, da sexualidade, das feminilidades e masculinidades na roça pôde ser observado nas aulas dos três professores. As aulas, os comportamentos na sala, na escola e na comunidade se faziam de modo que as suas masculinidades idealizadas fossem ‘lidas’ de longe. Por vezes se pensa que homens que trabalham em espaço predominantemente feminino acabam por se feminizar. No caso da nossa pesquisa, estamos na contramão desse argumento, notamos uma busca desses professores em produzir suas masculinidades de maneira a evitar qualquer suspeita de contágio com o feminino. Sayão (2005) opera com a metáfora do professor “duro” e do professor “mole”, essas simbologias produzem o masculino e o feminino em diferentes espaços sociais:

A concepção comum de masculinidade associa o homem ao “duro”, como o viril, fálico, enérgico, ativo enquanto as mulheres seriam as “moles”, doces, ternas, carinhosas, reforçando, assim, uma compreensão binária acerca dos modos de vida de homens e mulheres (SAYÃO, 2005, p. 229).

Assim como apontado em Carvalho (1999), os professores homens reproduzem a dureza em suas aulas, notável na maneira como disciplinam as crianças, ao ponto de temerem a sua presença, e a oportunidade de qualquer ausência desses profissionais das salas serem suficientes para as crianças interagirem, brincarem, saírem do lugar. O ser criança somente aparece na ausência do professor.

Podemos observar esses movimentos com os três professores pesquisados. Notamos que, em uma rápida saída dos educadores para uma ida a outro espaço na escola, as crianças conversavam entre si, contavam casos umas para as outras, inclusive histórias que seriam possíveis de ouvir em aula instrumentando situações de aprendizagem.



Falavam do cavalo novo ou do banho no rio na roça de alguém, ou que o pai começou a colher cacau. Em escolas da roça as falas das crianças propiciariam momentos ricos de aprendizagens. Mas, bastava o professor chegar e o silêncio voltava a ser rei. Conforme estamos argumentando e dialogando com o resultado de outras pesquisas, os professores homens, por diversas maneiras, buscam confirmar as suas masculinidades. O tornar-se homem se processa em uma constante tensão e movimentos de manter-se afastado de qualquer elemento que possibilite questionamentos ou desconfiças. Em algumas entrevistas, de professores ou professoras, quando indagados sobre a observação de alguma diferença na docência masculina e feminina, responderam que não havia. Mas na imersão no campo foi possível notar que, por conta das construções discursivas sobre os gêneros, as docências são produzidas de formas bem distintas. Compreendemos esses movimentos dos professores como resultado do investimento que sofremos desde muito cedo para confirmarmos as nossas masculinidades e também por que “os homens que não mostram sinais redundantes de virilidade são associados às mulheres e/ou a seus equivalentes simbólicos: os homossexuais” (WELZER-LANG, 2001, p. 465).

A construção das normas de gênero no contexto pesquisado marca rigorosamente os polos feminino e masculino e isso ficou evidente nas aulas. Ninguém está fora da norma (SEFFNER, 2013). Somos o tempo todo enquadrados pelas técnicas de assujeitamento que normatizam, regulam, disciplinam e governam corpos, identidades e o comportamento dos professores em aula são exemplos disso. Picchetti (2014) define norma como uma construção cultural que se constitui no cotidiano. Não é, portanto, um processo pronto e estático, ela existe quando atua,

[...] a norma é constituída na cultura e reiterada em práticas cotidianas por meio de pedagogias culturais, o que nunca se dá nas mesmas circunstâncias que possibilitaram as condições para o surgimento da norma. Portanto, a norma não pode ser analisada à parte às suas condições de possibilidades e seus efeitos, pois estes são imanentes à norma, já que a norma não existe em si, mas em atuação. (PICCHETTI, 2014, p. 20)

A norma de forma reiterada compara, difere, regula e hierarquiza os indivíduos e seus atos, em uma busca constante para instituir-se enquanto universal. O conceito de normalização pode ser compreendido como processo de regulação da vida dos indivíduos e das populações. Com o cruzamento da norma disciplinar e a norma da regulação, as sociedades



se constituem em sociedades normalizadoras. Nessa perspectiva, assim como nas relações de poder, a norma não usa a força para se estabelecer, mas de forma sutil e por meio de múltiplas estratégias se estabelece conforme Picchetti (2014). As construções normativas “são pressupostos silenciosamente compartilhados e compulsoriamente assimilados que fazem funcionar expectativas sociais”, todavia esses pressupostos se alcançam “como efeitos ativamente produzidos pelos sujeitos na linguagem e na cultura” (PICCHETTI, 2014, p. 20). Portanto, é na cultura, por meio da linguagem, das pedagogias culturais, em nossa pesquisa notadamente das pedagogias do gênero e da sexualidade, que a norma se constrói e diante do que buscamos apresentar nesse artigo, os comportamentos dos três professores refletem os investimentos da cultura, suas pedagogias e normatizações sobre as masculinidades e sexualidades. O elemento mais destacado em nosso ver é que a operação pedagógica posta em ação para garantia das masculinidades dos três informantes constituía fortemente na tentativa de criar o aluno, na contramão da criança, enquanto um aluno já adulto, sem possibilidade de conjugar ser aluno e ser criança, comprometendo com isso a qualidade pedagógica das aulas.

Referências

- ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. *Máquina de fazer machos: gênero e práticas culturais, desafios para o encontro da diferença*. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/tg384/pdf/machado-9788578791193-02.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.
- BARBOSA, Maria Carmen *et. al.* *Oferta e demanda de Educação Infantil do campo*. Porto Alegre: Evagraf, 2012. 336p.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CRAIDY, Carmem Maria. Ingresso obrigatório no Ensino Fundamental aos 6 anos: falsa solução para um falso problema. *In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll (Orgs.). A infância no Ensino Fundamental de 9 anos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 19-36.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll. Alfabetização e escolarização: outros modos de pensar a leitura e a escrita com as crianças. *In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll (Orgs.). A infância no Ensino Fundamental de 9 anos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 114-148.



BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho de Educação Básica (CEB). Parecer 20, de 11 de Novembro de 2009. *Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil*. Brasília, DF: 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Sinopse Estatística da Educação Básica 2018. Brasília, 2018 Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 03 jun. 2020.

CAETANO, Marcio. *Performatividades reguladas: narrativas biográficas, heteronormatividade e educação*. Curitiba: Appris, 2016.

CARDOSO, Frederico Assis. Homens fora do lugar: identidades de professores homens na docência com crianças. GT Gênero, sexualidade e educação. 30^a Reunião Anual da ANPED. Caxambu (MG). Outubro de 2007. *Anais...* Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/homens-fora-de-lugar-identidade-de-professores-homens-na-docencia-com-criancas>. Acesso em: 14 jun. 2020.

CARVALHO, Eronilda Maria Gois de. *Cuidado, Relações de Gênero e trabalho Docente na educação Infantil: um estudo de caso na pré-escola pública*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2007. 255 folhas.

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

CARVALHO, Marília Pinto de. Teses e dissertações sobre gênero e desempenho escolar no Brasil (1993 – 2007): um estado da arte. *Proposições*, Campinas, v. 23, n. 1, p. 147-161, jan./ abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643231>. Acesso em: 11 jun. 2020.

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

FÁVARO, Jéssica Daniele. *Professores homens: suas trajetórias na educação infantil*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) –



Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), São Paulo (Araraquara), 2020. 137 folhas.

FERREIRA, José Luiz. *Homens Ensinando Crianças: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na escola rural*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2008. 155 folhas. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4827>. Acesso em: 15 jun. 2020.

FOCHI, Paulo Sérgio. *Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva*. Porto Alegre: Penso, 2015.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. História da violência nas prisões. 22. Ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

HARDING, Sandra. “A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista”. *Revista Estudos Feministas*, v. 1, n. 1, p. 07-32, jan./ jun. 1993. Disponível em: <http://www.leg.h.cfh.ufsc.br/files/2015/08/sandra-harding.pdf>. Acesso em 11 jun. 2020.

HOOKS, Bell. Eros, erotismo e processo pedagógico. In: LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2 Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p 113-124.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. *Educação e Sociedade*, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796> Acesso em: 11 jun. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 101-131, jul./dez. 1995.

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. p. 23-46



PICCHETTI, Yara de Paula. Reiteraões e Transgressões à Heteronormatividade na Escola em tempos de educação para a diversidade. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2014. 138 folhas. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/106452> Acesso em: 11 jun. 2020.

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.* 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação, Portugal, 2008. 561 folhas.

RAMOS, Joaquim. *Um Estudo Sobre os Professores Homens da Educação Infantil e as Relações de Gênero na Rede Municipal de Belo Horizonte-MG.* 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. 140 folhas.

RODRIGUES, José Carlos. *Tabu do corpo.* 3 Ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

ROSA, Rogério Machado. Docência e subjetivação - cartografia das forças que criam um corpo masculino-menor. *Psicologia e Sociedade*, v. 24, n. 2, p. 337-343, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24n2/10.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2020.

SACRISTAN, José Jimeno. *O aluno como invenção.* São Paulo: Artmed, 2005.

SAYÃO, Thomé Débora. *Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo a partir de professores na creche.* 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2005. 274 folhas.

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 145-159, jan./mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100010&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 11 jun. 2020.



“MULHER TEM MAIS FACILIDADE PARA COISA
ARTÍSTICA, ORGANIZAÇÃO, TRABALHOS DIDÁTICOS.”
PRODUÇÃO DE MASCULINIDADES E ESTRATÉGIAS
PEDAGÓGICAS NOS ANOS INICIAIS NA ROÇA.

388

SILVA, Weslei Lopes da. *Homens na roda: vivências e interações corporais nas séries iniciais da educação básica*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. 338 folhas. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_SilvaWL_1.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 460-482, jun./ dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8635.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

**“For women it's easier to do artistic things, organization, didactic works.”
Production of masculinities and pedagogical strategies in the Elementary
School in the rural area of Brazil.**

ABSTRACT: Teaching is currently a highly feminine profession. Several questions are raised from the work of male teachers in the schooling of young children. This article is part of a tradition of research on this topic. The finding that men who work in these spaces are seen socially as out-of-place subjects is recurrent in research. In this article, we deal with problematizing one of these developments: the pedagogical practice of male teachers who work in Elementary School in the rural region of a municipality in the State of Bahia. The data were produced in ethnographic research with three male teachers who work in this context. We problematize the tensions between the maintenance of masculinities and the demands of teaching with young children. The most prominent element in our view is that the pedagogical operation put into action to guarantee the masculinities of the three informants was a strong attempt to create the student, against the child, as an adult student. Thus, there is no possibility of combining being a student and being a child, thereby compromising the pedagogical quality of the classes.

KEYWORDS: Pedagogies of masculinities. Teaching in the Elementary School. Adulthood. Farm. School.

Antonio Jeferson Barreto XAVIER

*Programa de Pós Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9177-4914>
E-mail: jeffersonbxavier@hotmail.com*

Fernando SEFFNER

*Licenciado em História, e tem doutorado em Educação. Leciona disciplinas que tratam de ensino de História junto ao Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS. Integra o Programa de Pós-Graduação da mesma UFRGS, na linha de pesquisa Educação, Sexualidade e Relações de Gênero.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4580-6652>
E-mail: fernandoseffner@gmail.com*

Maria Carmen Silveira BARBOSA

*Professora no PPGEDU UFRGS
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3416-4914>
E-mail: licabarbosa61@gmail.com*

Recebido em: 21/06/2020

Aprovado em: 27/01/2021