

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANTONIO JEFERSON BARRETO XAVIER

**O GÊNERO VAI À ROÇA: A PRESENÇA DE PROFESSORES HOMENS NA
EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO**

PORTO ALEGRE

2017

ANTONIO JEFERSON BARRETO XAVIER

**O GÊNERO VAI À ROÇA: A PRESENÇA DE PROFESSORES HOMENS NA
EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Sexualidade e Relações de Gênero

Orientador: Dr. Fernando Seffner

Porto Alegre

2017

ANTONIO JEFERSON BARRETO XAVIER

**O GÊNERO VAI À ROÇA: A PRESENÇA DE PROFESSORES HOMENS NA
EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO**

Dr. Fernando Seffner

Presidente da Banca – orientador

Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ PPGEDU

BANCA EXAMINADORA

Dra. Jane Felipe

Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ PPGEDU

Dra. Maria Carmem Silveira Barbosa

Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ PPGEDU

Dra. Fernanda Bittencourt Ribeiro

Pontifícia Universidade Católica/ PUCRS/ PPG- Ciências Sociais

CIP - Catalogação na Publicação

Xavier , Antonio Jeferson Barreto
O GÊNERO VAI À ROÇA: A PRESENÇA DE PROFESSORES
HOMENS NA EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO / Antonio Jeferson
Barreto Xavier . -- 2017.
205 f.

Orientador: Fernando Seffner .

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Gênero . 2. Roça. 3. Masculinidades . 4.
Docência . 5. Anos Iniciais . I. Seffner , Fernando
, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Dedico esta Dissertação ao meu povo da roça, aos meus pais e à memória do meu amigo-irmão Antônio Carlos da Cunha Júnior.

ÀS PRESENCAS...

No processo de pesquisa muitas presenças são necessárias. Acredito que quando há amor de verdade não existe espaço para desculpas de ausências, mas sim, movimentos para fazer-se presente. À presença do regente do Universo e energia que me fortalece, meu Deus. À presença materna de Nossa Senhora “Virgem-Mãe de todos os silêncios, lareira das almas que têm frio” (FERNANDO PESSOA). A presença dos meus pais Gerson e Doezia, meus primeiros mestres e livros. Gratidão pela presença amorosa e encorajadora. Senti a presença de vocês todos os dias e isso secava minhas lágrimas e aquecia minha alma nas madrugadas gaúchas. Amo vocês! À presença do meu presente de Deus, a minha irmã Célia. Irmã, você compõe as três as colunas vivas que me sustentam no caminhar e são a razão do meu viver. À presença em energia do meu amigo-irmão Júnior que nasceu no dia 19 de julho, dia da defesa desta dissertação. Gratidão por todo seu amor e por hoje, mesmo estando em outra dimensão, se fazer presente. Viverás para sempre no meu coração. Saudades!

À presença do meu orientador Dr. Fernando Seffner, que mesmo nos primeiros meses do curso de mestrado, estando no pós-doutorado nos EUA se fez presença. Uma presença que me fez ficar e vencer. Gratidão por ter me segurado pelas mãos e acreditar em mim, mesmo quando eu de mim duvidava. Por ser um professor que nos ensina para além das teorias que tão bem domina, mas que nos ensina a ser gente e a ser intelectual nesse mundo tão complexo. Seu compromisso com a Educação estará para sempre comigo. Serás sempre uma presença no meu caminhar. À presença das minhas famílias Barreto e Xavier, que nos seus modos de fazerem presença sempre me encheram de amor e coragem. À presença dos meus primos/as. Das minhas tias e tios. À presença da minha prima-tia Roseli Silva, obrigado pela grandeza do teu amor e pela boa energia da tua casa e dos teus. À presença do meu primo Júnior que foi embora para o céu no dia da minha inscrição no mestrado, mas me deixou a presença de sua companheira Alessandra Barreto que é um presente para nossa família e meus aFILHados Ana Sophia e Ricardinho, presenças que me fazem experimentar o céu. À presença de Diana Barreto, as palavras são insuficientes para dizer-te do meu amor. A presença de Deus e do amor na minha vida possuem muitos rostos e muitos nomes, mas quero dizer de dois deles: Geiza e Tia Gilda, minhas primas, meu amores, como foi linda a experiência de ter a presença de vocês durante todo esse processo. Gratidão por cada ligação demorada, pelos áudios tão lindos, pelas mensagens diárias e acompanhadas do amor de Louise, meu presente do Céu. À presença dos todos meus amigos; meu maior e mais valioso tesouro, de forma especial: Ariadne minha, Tábata, Francys, Beatriz, Tarciano, Renato,

Fabiana Canavieira que me faz tão bem, Daniel, Isabel, Juliano, Elaine, Letícia, Ademário, Lorruan, Luana, Hud, Conceição Sobral, Adriana Abreu, minha eterna orientadora e amiga, Silvana Biondi, Bendito, Salviano, Samir, Lílian, Karine Carvalho, que sempre, Marcos Carneiro, Carla Meira e Marina Helena. À presença da minha vó Josefa e toda família Santos, a prova do amor para além dos laços sanguíneos. A presença de Andreia Bastos, meu anjo, minha conselheira, meu juízo fora de mim, gratidão por você ser quem é na minha vida. À presença amorosa e de oração de Eloá Sampaio. A bela e alegre presença de Izabela Prado. Gratidão por todo apoio que você me deu desde o primeiro dia que vim para POA e só nossas presenças sabem a dimensão desse todo apoio. À presença de duas pessoas que fazem parte de mim, nossa relação possui uma dimensão espiritual e tão profunda que aos olhos dos que pouco amam, não é possível entender: Paulo e Bruna, presenças que me acolhem, que me entendem, que me fortalecem, almas-irmãs, amor para sempre. Minha eterna gratidão pela existência de vocês. À presença da minha amiga Crislaine Boito por ter me acolhido e por me encorajado, gratidão por seu cuidado e parceria, te levarei para sempre comigo e as palavras nunca serão suficientes para dizer-te da minha gratidão. Obrigado por ser anjo e ainda me presentear com o amor do Urso e do Chico. À presença da Dra. Jane Felipe que sempre foi uma referência teórica para mim e que passou a ser também de ser humano e amizade – grato por toda a sua ajuda, carinho e atenção – foi um presente encontrá-la nesse caminho. Gratidão por todas as vezes que me guiou quando os caminhos pareciam tão confusos. À presença dos meus colegas da Linha de Pesquisa. Dos funcionários da FACED e do PPGEDU. À presença da Dra. Maria Carmem Barbosa (Lica) que me acolheu com seu coração generoso e seus abraços carinhosos tão importantes para mim em 2015. À presença de Matheus, Alexandre e Arthur, não dividimos apenas um apartamento, nos tornamos uma linda família. Pedro Franciscatto sua presença carinhosa e cuidadosa e o seu abraço acolhedor foram lindos presentes da nossa irmandade, jamais me esquecerei da sua presença em momentos de solidão e desespero. Gratidão! À presença de Vinicius Filipin, raio de sol que ilumina os meus dias nublados de POA. Gratidão pelo nosso (re) encontro, por podermos viver o amor expandido de irmãos de alma. Gratidão por seu abraço que me renova as forças, por seus bilhetes encorajadores e carregados de amor, por me entender e me acolher de forma verdadeira e sensível. Sua presença me faz acreditar na força do amor genuíno. Te amo! Às presenças das Doutoras Maria Carmem Barbosa (Lica) Fernanda Bittencourt e Jane Felipe que me acompanham desde a qualificação e me ajudaram de forma brilhante nesse caminho de pesquisador aprendiz. Orgulho de tê-las como banca examinadora.

Gratidão às presenças visíveis e invisíveis que me guiaram até aqui...

Por ser de lá
Do sertão, lá do cerrado
Lá do interior do mato
Da caatinga, do roçado
Eu quase não saio
Eu quase não tenho amigo
Eu quase que não consigo
Ficar na cidade
Sem viver contrariado

Por ser de lá
Na certa por isso mesmo
Não gosto de cama mole
Não sei comer sem torresmo
Eu quase não falo
Eu quase não sei de nada
Sou como rês desgarrada
Nessa multidão
Boiada caminhando a esmo.

Lamento Sertanejo

Zé Ramalho

Composição: Gilberto Gil E Dominginhos

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APLB – Associação dos Professores licenciados do Brasil/ Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia

BA – Bahia

CME – Conselho Municipal de Educação

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e Adolescente

EJA – Educação de Jovens e adultos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFBA – Instituto Federal da Bahia

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra

PME – Plano Municipal de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

REDA – Regime Especial de Direito Administrativo

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SMEJ – Secretaria Municipal de Educação de Jequié

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar as questões de gênero e sexualidade suscitadas a partir da presença de professores homens que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em duas roças no interior da Bahia. Ao longo do processo de generificação das profissões, diversos ofícios foram feminizados. Contudo, o magistério se destaca entre os demais, pois ainda hoje há uma acentuada demarcação dessa profissão como ideal para as mulheres. A pesquisa situa-se nos campos teóricos dos estudos de gênero, estudos culturais e pós-estruturalismo e estudos das masculinidades. A roça foi compreendida na pesquisa enquanto um lugar generificado e sexualizado que apresenta seus próprios discursos nas construções de gênero e sexualidade. Embora não seja o foco central da pesquisa a Educação do/no Campo também é abordada na dissertação, uma vez que é nessa modalidade de ensino que as duas escolas pesquisadas estão inseridas. A metodologia escolhida foi a etnografia e como procedimentos de produção de dados foram utilizadas a observação-participante, a elaboração do caderno de anotações e entrevistas-semiestruturadas. Foram entrevistados dezesseis adultos, sendo pais, professores/as gestores/as e quatro crianças, duas de cada escola. Além das conversas informais com diversos atores sociais da comunidade escolar e rural, mas os três professores homens são considerados os principais informantes da pesquisa. A partir das análises realizadas é possível concluir que a presença dos professores homens na docência com crianças ainda desperta questionamentos, tensões e pânico morais. Foi possível observar que essas construções discursivas refletem nas suas aulas e na relação com as crianças. A partir dos dados produzidos emergiram três categorias analíticas centrais: o medo da pedofilia, os questionamentos em torno das masculinidades dos professores e as práticas pedagógicas que buscam um distanciamento de qualquer elemento considerado culturalmente como feminino. Por meio de diferentes discursos esses homens ao optarem por uma profissão historicamente feminizada são vistos como fora do lugar.

Palavras-chave: Masculinidades. Gênero. Sexualidade. Roça. Professores homens.

ABSTRACT

The current paper aimed to analyze gender and sexuality issues aroused from the presence of two male teachers who work in the First Years of Elementary School in two different sites in the countryside in the State of Bahia. Along the gender formation process present in the occupations, several ones were considered feminine. However, the teaching stands out from the others, once even today there is a pronounced demarcation of this profession as ideal for women. The present research is located in the theoretical fields of gender studies, cultural studies and also post-structuralism. The countryside was understood in the research as a gendered and sexualized place which presents its own discourses in the construction of gender and sexuality. Although it is not the central focus of this research, the Education in/of the countryside is also approached in the dissertation, once it is in this teaching modality that the two researched schools are inserted. The methodology chosen was the ethnography and as the data production procedures the participative-observation was utilized, as well as the elaboration of a diary for notes and also semi-structured interviews. Sixteen adults were interviewed, among parents, teachers, school administrators as well as four children, two from each school. Besides the informal conversations with several social actors from the school community and the rural community, the three male teachers were considered the main informers of the research. From the carried analyzes it is possible to conclude that the presence of male teachers within the context of the teaching practicing with children still provokes questionings, tensions and moral panic. It was possible to observe that such discursive constructions are reflected in their classes and in their relation with the children. From the produced data, three central analytic categories emerged: the fear of pedophilia, the questionings around the teachers' masculinities and the pedagogical practices which search for a distance from any element culturally considered as feminine. By means of different discourses, these men, by opting for a historically feminine profession are seen as out of their places.

Keywords: Masculinities. Gender. Sexuality. Countryside. Male teachers

SUMÁRIO

1 COMEÇO DO ROÇADO	12
2 PRIMEIRAS SEMENTES NA ROÇA: CAMINHOS QUE PERCORRI ATÉ AQUI	16
3 ENXADAS, CESTOS E FACÕES: ALGUMAS FERRAMENTAS TEÓRICO- METODOLÓGICAS	23
3.1 Conhecer o chão: primeiros passos da viagem.....	29
3.2 Entre o silêncio das matas e os cantos dos pássaros: passos no campo.....	29
3.3 Caderno de Caos	31
3.4 Café, um dedo de prosa ou muitas fofocas para contar.....	33
3.5 Entrevistas: dedos de prosas gravados.....	35
3.6 Bela Vista e Flores Raras: as roças e suas escolas.....	36
3.7 Jatobá, Ipê e Jacarandá: quem são os professores desse roçado?	37
4 ENTRE MATAS E MORROS ESTÁ JEQUIÉ: “cidade dura e arreganhada para o sol como uma posta de carne curtida no sal”	47
4.1 Chãos, flores e espinhos: a educação do/no campo de Jequié.....	25
5 COLHEITA DE OUTRAS PLANTAÇÕES: ESTUDOS E REFLEXÕES	60
6 ARAR A TERRA E PREPARAR O CHÃO: O GÊNERO VAI À ROÇA?	75
6.1 “ <i>Aqui a gente trabalha igual ao homem, mas recebe menos</i> ”: gênero, trabalho e outras questões... ..	78
6.2 “ <i>O pai é quem faz todos os partos</i> ” e “ <i>existe uma ideologia por trás da ideologia de gênero</i> ”: Gênero e sexualidade na roça e na escola.....	88
7 “FALAVAM QUE PROFESSOR NÃO É BEM HOMEM”: MASCULINIDADES E DOCÊNCIA NA ROÇA	103
7.1 “[...]eu já fui assim, interpretado como homossexual por escolher essa profissão sim”: Trabalho, sexualidade e masculinidades da roça e na escola	106
7.2 “ <i>As mães vieram em massa ver realmente [...]</i> ”: homem na sala de aula e (auto) vigilância!	111
7.3 “ <i>Tomei um susto...Por que eu pensava que homem não dava aula</i> ”: o que dizem as crianças?	130
8 “O QUE PREOCUPA MESMO A GENTE É A QUESTÃO DA PEDOFILIA”: TENSÕES GERADAS PELA PRESENÇA DE PROFESSORES HOMENS NA ROÇA	139
8.1 Banheiro interditado e abraços negados: os efeitos do fantasma da pedofilia	148

8.2 “ <i>Aqui está enraizado na comunidade de que a questão da suspeita da pedofilia, né?</i> ”: os pânticos morais com a presença dos professores homens	157
9 “MULHER TEM MAIS FACILIDADE PARA COISA ARTÍSTICA, ORGANIZAÇÃO, TRABALHOS DIDÁTICOS.”: NA SALA DE AULA COM PROFESSORES HOMENS	168
9.1 “ <i>Foi minha mãe quem fez</i> ” o professor Ipê em aula.....	179
9.2 “ <i>A habilidade, a delicadeza, o homem não tem em brincadeiras com as crianças: nas aulas de Jatobá</i>	182
9.3 “ <i>O dever está no quadro!</i> ”: Na sala de Jacarandá.....	183
10 NÃO HÁ FIM NO ROÇADO.....	188
REFERÊNCIAS	199
APÊNDICE A - TERMO DE CONCORDÂNCIA INSTITUCIONAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JEQUIÉ/BA.....	201
APÊNDICE B - TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	202
APÊNDICE C - AUTORIZAÇÕES DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS.....	203
APÊNDICE D - TERMOS DE ASSENTIMENTO	219

1 COMEÇO DO ROÇADO

Esta dissertação intitulada **O gênero vai à roça: a presença de professores homens na educação do/no campo de um interior baiano** insere-se na Linha de *Pesquisa Educação, Sexualidade e Relações de Gênero* do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A investigação que empreendi está relacionada com a minha trajetória de vida enquanto homem da roça que, desde pequeno, se deparou com as questões de gênero e sexualidades, embora ainda não soubesse como nomeá-las.

Estes temas também acompanharam o meu caminhar acadêmico, pois minha pesquisa de Iniciação Científica realizada na cidade de Jequié/BA em 2013, tratava da ausência de professores homens na Educação Infantil no município. Embora inserido no curso de Letras, a partir da experiência como docente em uma creche, a relação homens/ensino de crianças me inquietou de tal maneira que acabei enveredando pelos Estudos de Gênero e Sexualidade.

Depois de trilhar alguns caminhos, plantar e colher em alguns roçados chego ao mestrado e volto para roça! Continuo interessado em compreender como as relações de gênero atravessam a docência masculina com crianças, mas agora me ocupo de pesquisar essas questões nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em duas roças de Jequié/Bahia. A pesquisa situa-se nos campos teóricos dos Estudos de Gênero, Estudos Culturais, Pós-Estruturalismo e Estudos das Masculinidades. A roça foi compreendida enquanto um lugar generificado e sexualizado que apresenta seus próprios discursos nas construções de gênero e sexualidade que por sua vez se relacionam com as produções discursivas em torno da presença dos professores homens. Embora não seja o foco central da pesquisa a Educação no/do Campo também é abordada na dissertação, uma vez que é nessa modalidade de ensino que as duas escolas pesquisadas estão inseridas.

Como objetivo central a pesquisa buscou Analisar as questões de gênero e sexualidade suscitadas a partir da presença de professores homens na Educação do/no Campo. Buscando dar conta do objeto apresentado este roçado se organiza em oito capítulos e suas seções. Para fornecer ao leitor/a uma visão ampla do roçado passo apresentar brevemente cada capítulo.

No capítulo **Primeiras sementes na roça: caminhos que percorri até aqui** apresento minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional até o momento e como as questões de gênero estão implicadas no meu caminhar. Nesse capítulo explico que utilizo roça como afirmação da minha identidade e também por entender que a palavra campo carrega em

si uma ideia romântica desse lugar que na minha compreensão não condiz com a realidade que conheço nesses meus 29 anos de roça. Na única seção desse capítulo apresento o objetivo central da pesquisa e os demais questionamentos que nortearam o processo de investigação. No segundo capítulo **Entre matas e morros está Jequié: “cidade dura e arreganhada para o sol como uma posta de carne curtida no sal”** apresento a cidade de Jequié para localizar o/a leitor/a e dar visibilidade a uma cidade pouco conhecida, mas que é muito importante na minha formação. Detenho-me a história da formação da cidade e apresento o cenário da Educação no município, em seguida apresento algumas reflexões sobre a Educação do/no Campo e para tanto já recorro nesse momento a trechos de entrevistas realizadas ao longo da pesquisa.

Em seguida, no capítulo **Colheita de outras plantações: estudos e reflexões** apresento algumas pesquisas que me antecederam nesse roçado. Esse capítulo tradicionalmente é denominado de revisão de literatura. Reconheço que não abarquei todas as pesquisas que tratam da temática, mas busquei conversar com um grande número de investigações que embora em sua maioria tenham se interessado com a presença de homens na Educação Infantil nas creches e escolas das cidades, esses encontros se constituíram como importantes diálogos na construção desta pesquisa. Ademais, defendo que os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a Educação Infantil não podem ser considerados como duas modalidades de ensino distantes, de modo que algumas questões de gênero e sexualidades suscitadas com a presença de um homem nesses espaços se assemelham em muitos momentos.

No capítulo cinco nomeado: **Enxadas, cestos e facões: algumas ferramentas teórico-metodológicas** apresento a metodologia escolhida. Assumo que ao meu modo realizei uma etnografia pós-moderna, argumento que por ser da roça, um ‘nativo’, a imersão no campo e as produções de dados se deram sem muita tensão como costumeiramente relatam as pesquisas etnográficas. Defendo ainda que considerando o caráter subjetivo da pesquisa o tempo de campo deve ser relativizado, registro que o tempo para as relações nas roças por onde andei se passa de outro modo do que nos grandes centros ou outras roças que não conheço. Ao longo das seções desse capítulo relato os primeiros passos da pesquisa, seguido dos primeiros momentos em campo. Apresento também algumas reflexões sobre os principais procedimentos de produção de dados como elaboração do caderno de anotações, que nomeei de cadernos de caos, pois no momento da imersão em campo para registrar uma cena um diálogo muitas vezes essa escrita se dá com pressa, entre rasuras e palavras soltas, uma escrita caótica. Em seguida discorro sobre os dedos de prosa que são conversas informais, mas que se

mostraram como momentos privilegiados para produção de dados. Em seguida apresento os meus interlocutores centrais que são três professores homens que atuam nos Anos Iniciais em duas roças em Jequié e que escolheram se chamar de Jatobá, Ipê e Jacarandá. Após a apresentação dos professores descrevo as roças onde atuam esses profissionais e que foram os lugares por onde andei entre os meses de agosto a dezembro de 2016.

O capítulo **Arar a terra e preparar o chão: o gênero vai à roça?** é o de número seis. A pergunta que integra o título do capítulo é respondida nas primeiras linhas que se sucedem. Aponto que o gênero sempre esteve na roça e por isso o interesse desde o começo da pesquisa de compreender o meio rural como lugar generificado e terreno de disputas, de relações de poder com constantes negociações, interações, subjetivações e relações de gênero. Destaca as relações homem/mulher, mas que longe de se limitar a um binarismo se ramificam em outras questões. É abordado ainda a relação de gênero e trabalho e os ditos e não-ditos sobre gênero, sexualidades, feminilidades e masculinidades. Esse capítulo pode ser considerado uma porta de entrada para as três principais categorias de análises desta pesquisa que se apresentam nos três capítulos que se seguem.

Como dito anteriormente, o capítulo sete é a primeira grande categoria de análise da dissertação ***“Falavam que professor não é bem homem, homem de verdade, por assumir sala de aula”*: masculinidades e docência na roça**, apresento os conceitos de masculinidade e masculinidades hegemônicas para pensar quais os discursos são produzidos sobre a masculinidade na roça e a relação com os professores homens. Busco refletir sobre a seguinte questão: quais masculinidades na roça representam o ideal hegemônico? Problematizo como o trabalho e a sexualidade surgem como elementos constituintes dessas masculinidades e implica na produção de discursos sobre as masculinidades dos homens professores que atuam nos Anos Iniciais naquele contexto cultural. Abordo os questionamentos e vigilâncias dessas masculinidades vistas fora do lugar. Em seguida apresento as falas de algumas crianças sobre as impressões em ter um professor homem.

No capítulo seguinte intitulado ***“O que preocupa mesmo a gente é a questão da pedofilia”*: tensões geradas pela presença de professores homens na roça**, argumento que em consequência aos discursos produzidos sobre as masculinidades fazem com que os homens que atuam com crianças sejam vistos como pedófilos em potencial, passíveis de cometerem algum ato de violência sexual, numa espécie de masculinização da pedofilia ameaça de pedofilia e violência sexual. Já que o pânico moral resultado desses discursos coloca os professores homens em constante autovigilância e todos os gestos e movimento desses profissionais são pensados para evitar tal acusação. Já as professoras mulheres são

isentas de tal associação. Por outro lado as diferentes masculinidades são vistas como pedófilos em potencial o que conceituo como masculinização da pedofilia.

No capítulo 9 “**Mulher tem mais facilidade para coisa artística, organização, trabalhos didáticos.**”: na sala de aula com professores homens por meio das observações em sala dos três professores e em diálogo com outras pesquisas e com seus próprios depoimentos, problematizo que os discursos analisados nas duas categorias anteriores, ou seja, a vigilância e questionamentos sobre as masculinidades que acaba gerando e alimentando o fantasma da pedofilia. também atingem o fazer docente desses professores que buscam por diferentes meios manter suas masculinidades próximas ao ideal hegemônico, para isso acabam muitas vezes causando um prejuízo no processo de aprendizagem, realizando uma ruptura brusca da Educação Infantil. Por exemplo, os professores evitam atitudes de afeto e elementos didáticos considerados culturalmente femininos. Nomeio os corpos desses professores de *corpos-contidos*, por observar que eles não se movimentam no alegre ritmo das crianças em suas salas com suas aulas rotinizadas, frias e cinzas.

Em **Não há fim no roçado...** retomo os principais argumentos desenvolvidos ao longo da pesquisa e reflito o quanto os discursos heteronormativos, sexistas, homo-lesbo-bi-transfóbico, aliados a vigilância e suspeitas das masculinidades dos professores homens que engloba questionamentos sobre a sua sexualidade ao pânico da pedofilia, podem ser lidas como punições cotidianas para esses sujeitos vistos como fora do lugar, punições que atingem não somente ao profissional, mas toda comunidade rural e escolar. Como o próprio nome anuncia defendo que o roçado não tem fim que apenas joguei a primeira semente.

Sejam bem-vindos/as ao roçado!

2 PRIMEIRAS SEMENTES NA ROÇA: CAMINHOS QUE PERCORRI ATÉ AQUI...

O roceiro
No clarear do dia vou para o roçado a capinar.
Até de tarde eu tiro o meu eito. Arranco inços,
tranqueiras, juás e bosta de macaco que
não serve nem pra esterco.
Abro a terra e boto as sementes.
Deixo as sementes para a chuva enternecer.
Dou um tempo. Retiro de novo as pragas, dejetos de anta,
adjetivos. Retiro os adjetivos porque eles enfraquecem
as plantas. E deixo o texto a germinar sobre o papel: em
pura masturbação com as pedras e rãs
Manoel de Barros

A poesia do mato-grossense Manoel de Barros me inspira nesse prazeroso, mas também difícil e desafiador processo de escrever. Se no poema o labor do homem da roça se mistura ao fazer poético, penso que assim posso refletir a produção desta dissertação – a mistura do menino da roça e pesquisador – para assim tirar “meu eito”. Eito, na linguagem da roça é a limpeza de uma parte da lavoura, uma atividade que é feita por dias e dias, como a escrita de uma dissertação. Dias e noites “deixo o texto a germinar sobre o papel”, retirando linhas que não servem e adjetivos que enfraquecem a escrita para seguir o caminho até o roçado.

Usarei ao longo do texto as palavras roça alternando com meio rural e zona rural para referir-me a região não urbana de Jequié/BA e local da pesquisa, contudo quando me refiro à Educação neste contexto usarei Educação no/do Campo pautado na legislação vigente. Paulatinamente o território afastado da cidade vem sendo chamado de Campo, uma denominação que a meu ver não foi dada por nós que lá vivemos. O pesquisador João Rua considera que diante das especificidades do meio rural e da sua população “[...] a identidade territorial que, mesmo submetida às lógicas difundidas a partir da cidade, ainda permite a essas populações uma certa autodeterminação” (RUA, 2002, p. 33-34) e eu acrescento o direito de autonominação. Nessa direção Rios (2008) na sua tese *Entre a Roça e a Cidade: identidades, discursos e saberes na roça* defende roça como uma categoria teórica por carregar em si toda uma polissemia e uma construção histórica/epistemológica.

Ademais, também faço essa escolha como uma atitude de afirmação desse lugar e da minha identidade. Compreendendo-a não como uma essência pronta e transcendental, mas como nos ensina Hall (1996), uma política de posicionamento. Ao fazê-la pretendo também

reassignificar o termo roça, que geralmente é usado de forma pejorativa para se referir ao meio rural e ao povo que lá vive. Diversas vezes, numa suposta tentativa de humilhação, fui chamado na escola urbana de menino da roça, mas as tentativas eram vãs, pois sempre tive orgulho de pertencer àquele lugar.

A roça, quando não pensada como um lugar atrasado e inferior em relação à cidade, é vista com um olhar romântico, idealizado, uma visão edênica que projeta o meio rural como perfeito para passeios em família e um bom lugar para ficar distante do tumulto da cidade nos finais de semana. Essa visão se estende no imaginário social de que algumas questões presentes no meio urbano são ausentes ou se apresentam minimizadas no meio rural, por ingenuidade ou ignorância dos seus moradores. Tais representações são reforçadas em boa parte por meio da literatura, da música, da mídia e outros produtos culturais. Em direção contrária a essa concepção defendo ao lado de Carneiro (2012), Rios (2008; 2011), Rua (2002), Wanderley (2001) e Martins (2001), que a roça está para além de um lugar geográfico, mas como um lugar que apresenta especificidades, simbologias, representações e múltiplas significações. Para esses estudiosos o rural não deve ser visto como um espaço isolado ou dependente do urbano, sendo a periferia da cidade, mas em relação com esta. Todavia, devendo ser considerado as especificidades e representações desse lugar enquanto espaço físico e também enquanto “lugar de onde se vê e se vive o mundo” (RIOS, 2011, p.79), o que nos permite defender que ao falar da roça estamos falando em ruralidades enquanto construção social, histórica e plural.

Sendo menino da roça, nesse momento quero apresentar os caminhos percorridos durante a minha trajetória, pensar quais foram as primeiras sementes lançadas nesse roçado, em uma reflexão de como se deu meu processo de formação, minha aproximação com os Estudos de Gênero e Sexualidade e o interesse de pesquisar a presença de professores homens na Educação no/do Campo na roça de Jequié/BA. Para chegar até esse roçado, passei antes por outros caminhos de roça, atravessei por rios e segui diversas trilhas. Narrar essas trilhas caminhadas não assume o papel de uma autobiografia, todavia, tenciono demonstrar como elas me atravessam e ao escrevê-las noto que há muitos anos estou implicado com o meu objeto de pesquisa e percebo que tal implicação se reflete nas minhas escolhas e meu modo de pensar e ver as questões que apresento ao longo da dissertação.

Nas palavras de Moita Lopes (2002, p. 57) “[...] talvez o mais intrigante para entender a vida humana seja compreender como nos tornamos as pessoas que somos”. Nessa direção retomo a minha história para compreender como me constituí/constituíram o que sou. Ao descrever minha trajetória e minhas experiências até aqui, de algum modo me decifro,

interpreto, descrevo, julgo e me narro, e ao assim fazer reconheço o que sou e também me estranho e me desfamiliarizo, considerando que “a ideia do que é uma pessoa, ou um sujeito, é histórica e culturalmente contingente” (LARROSA, 1994, p.40). Para compreender melhor a escolha por essa pesquisa volto à minha infância e meus anos vividos na roça, marcados pelo sofrimento de ser pobre, negro, filho de pais agricultores e semianalfabetos. Hoje compreendo que tudo isso foi me construindo enquanto sujeito e um sujeito desde muito cedo interessado pelas questões de gênero e sexualidade, mesmo sem saber que assim se nomeava os seus questionamentos e inquietações de criança.

Senti na pele desde a mais tenra idade algumas situações nas quais ser menino e menino da roça foram marcantes. Larrosa argumenta que “ao narrar-se a pessoa diz o que conserva do que viu de si mesma” (LARROSA, 1994, p. 69). Dessa forma conservo em minhas memórias as frases que ouvi desde cedo “*esse menino vai ser uma mulherzinha*”, “*para de ensinar esse menino a fazer as coisas de casa*”, “*bota ele na roça com o pai*”, “*esse menino não vai dar nada que presta, só quer estudar*”. Reconheço agora que fui vítima do que Junqueira (2009) denomina de “pedagogia do insulto”. As memórias apresentadas até aqui já mostram como as questões de gênero e sexualidades estão presentes na roça e atravessam meu caminhar.

Avançando a memória para minha formação escolar/acadêmica, recordo que durante toda minha vida de estudante sempre me identifiquei com a figura da professora, porém, por diversas razões me sentia obrigado a retrainar essa identificação. Não via naquele contexto a possibilidade de me formar professor, pois até chegar ao colégio na cidade eu não havia contado ainda com uma referência de um homem atuando na docência. Se eu já sofria o que relatei anteriormente por ser “diferente” e também por gostar de estudar, imaginem se eu contasse que queria ser professor. Iriam imediatamente me associar à professora, a ser mulher e desejar uma profissão de “*mulherzinha*”. Sempre que perguntavam o que eu seria, dizia que iria atuar numa ‘profissão masculina’. Guardei o sonho comigo até a oitava série, hoje nono ano. Nessa época já era aluno de diversos professores homens e vi que era ‘normal’ ser homem e ser professor!

A minha escolha pela docência gerou uma decepção entre alguns familiares e até mesmo entre alguns/as professores/as. A maioria sonhava que eu enveredasse pela medicina ou pelas engenharias, profissões socialmente mais valorizadas e pensadas como ideal para os homens. Recordo de forma especial de duas professoras que lamentaram de forma contundente a minha escolha. Uma disse que era “*uma pena eu tão inteligente optar por ser professor*” e a outra aconselhou a não cursar Pedagogia, que eu fizesse qualquer licenciatura,

menos esse curso. Segundo ela “*pedagogia é mais para mulheres*”. Para um adolescente aquele conselho não denunciava nada naquele momento e só depois do caminhar esses enunciados são reinterpretados.

Com as leituras e pesquisas em gênero e sexualidades pude compreender o quanto aquele “*é mais para mulheres*” estava atravessado de um discurso tão presente na nossa cultura, um discurso que separa os trabalhos considerando o gênero e o sexo dos sujeitos. Compreendi que aquela professora assumiu o papel de porta-voz de uma sociedade generificada, machista, sexista, lesbo-homo-bi-transfóbica, misógina e heteronormativa. Havia ali um discurso não-dito por trás da objeção e estranhamento perante a minha escolha profissional, mas não sucumbi à pressão e continuei com meu sonho de ser professor.

Influenciado por uma competente professora de Literatura e por minha paixão por essa disciplina, escolhi a graduação em Letras. Continuei assim com a minha escolha pelo magistério e distante do que sonhavam para o meu futuro “[...] existe uma liberdade de escolha que concerne a todo ser humano e que o faz traçar seu próprio caminho, que, muitas vezes, é diferente daquilo que dele se espera” (ALMEIDA 1998, p.175). Assim, tracei meu caminho e segui minha trilha.

Durante a graduação participei de uma seleção para Estágio não obrigatório e fui atuar como professor na creche da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, instituição na qual eu cursava Letras. Ao chegar à creche senti resistência por parte de uma colega e de uma das coordenadoras em relação a minha presença. Uma coordenadora pedagógica em vez de questionar sobre minha formação, que não é a recomendada para essa fase do Ensino, se preocupou em perguntar se eu não me importava de trocar as fraldas, ao que prontamente respondi que não fazia nenhuma objeção. Rememorando esse episódio penso que talvez essa mesma pergunta não fosse feita para as mulheres candidatas ao estágio na creche. Ser mulher, no imaginário social, é suficiente para cuidar/educar crianças pequenas. Nessa construção trocar fraldas não deve causar incômodos para elas, mas parece ser uma ação praticamente impensável para um homem, embora ele esteja demonstrando interesse em atuar em um espaço onde o cuidar integra a sua atuação.

Passado um tempo descobri que eu era até o momento o único homem a ocupar aquele espaço, mesmo a creche contando com mais de 15 anos de existência. Considerando que a graduação em Pedagogia é ofertada pela UESB desde 1998 e consciente de que alguns homens já haviam concluído o Curso ou estavam cursando naquele mesmo período da minha atuação na creche, ficava me perguntando em que espaços eles estariam atuando? E por quais motivos nenhum deles não haviam passado por aquela instituição, sendo da própria

universidade? Com o passar do tempo outros questionamentos foram se agregando a esses, tais como: de que modo o curso de Pedagogia da UESB abordava as questões de gênero na formação dos professores? Quais discursos eram produzidos sobre homens na Educação Infantil? Onde estavam atuando os homens licenciados em Pedagogia? Em outras creches ou em outros espaços da Educação Infantil? Ou desistiram da docência?

Nos primeiros meses na creche ouvi diversas vezes nos corredores que aquele não era lugar para homem trabalhar e que era estanho ter um homem na creche. Perguntava-me se essa concepção incluía outros níveis educacionais. Os pedagogos compartilhavam desse pensamento? Meus questionamentos começaram a tomar outros significados, ressuscitaram minhas angústias do tempo da escola da roça, recordava a fala da professora “*pedagogia é mais para mulheres*”. Tais situações me instigaram a pesquisa sobre a temática de gênero e sexualidade em buscas de algumas repostas. Com o passar do tempo percebi que mais do que repostas, talvez as perguntas sejam mais importantes.

Motivado pelas questões que apresentei, propus na Iniciação Científica no Projeto de Pesquisa “Relações de Gênero no trabalho docente: sentidos e significados atribuídos à qualificação e ao trabalho” que pesquisássemos a presença/ausência de homens nas creches do município de Jequié. A pesquisa intitulada “A ausência de educadores do sexo masculino nas creches de Jequié-BA” foi realizada entre os anos de 2012 e 2013 e concluída com sucesso¹. Ao longo da pesquisa realizamos um levantamento de todas as creches mantidas pelo município, entrevistamos todas as gestoras, algumas coordenadoras pedagógicas e ainda aplicamos um questionário com estudantes do curso de Pedagogia da UESB para saber do interesse deles em atuar na Educação Infantil.

A pesquisa apontou que até aquele momento em nenhuma das oito creches municipais houvera atuação de homem como professor. Nas entrevistas com as gestoras e coordenadoras, elas comentavam que não achavam adequado um homem ser professor de crianças, algumas faziam menção à pedofilia e outras afirmavam que as famílias não aceitariam por achar que o professor poderia ser homossexual. Outras profissionais foram categóricas e afirmaram que “*homem de verdade*” não assumiria a sala de uma creche e não daria aula para crianças.

¹ A pesquisa foi apresentada na categoria comunicação oral no III Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades e publicada nos anais do evento. Foi também publicada uma versão na Revista Saberes em Perspectivas – revista multidisciplinar em ciências humanas, disponível no endereço: <http://www.sabersemperspectiva.com.br/index.php/sabersemperspectiva/article/view/72/pdf;16>

As discussões geradas nessa pesquisa só fizeram aumentar o meu desejo em continuar investindo nas pesquisas em gênero e sexualidade. Desse modo fui intensificando a busca por mais leituras, participando de eventos e produções que pudessem subsidiar as minhas problematizações. E os caminhos de roça foram desbravados até ao Programa de Pós-graduação em Educação- PPGEDU/UFRGS e à Linha de Pesquisa Educação, Sexualidade e Relações de Gênero, escolhas desde os primeiros passos nas discussões de gênero.

As sementes lançadas começaram a germinar. Já na condição de mestrando estava no processo investigativo novamente! Com outras perguntas, com outras inquietações, mas que de algum modo estão relacionadas com aquelas primeiras que me lançaram no mundo da pesquisa e na terra do Gênero. Passo então a pensar na difícil escolha da semente do novo “eito”, ou seja, a construção do objeto de pesquisa.

Como já explicitado nas primeiras páginas desta dissertação esta pesquisa se relaciona com a minha trajetória de vida, meu caminhar acadêmico e dialoga com a minha pesquisa de Iniciação Científica realizada na cidade de Jequié. Embora inserido no curso de Letras, a relação homens/ensino de crianças foi desde os primeiros anos da minha graduação um fato que me inquietava. Com o ingresso no mestrado segui agora os caminhos da roça de Jequié com o objetivo de pesquisar os professores homens dos Anos Iniciais e as questões de gênero e sexualidade suscitadas com suas presenças.

Justifico minha escolha por pesquisar a presença de homens nos Anos Iniciais na roça, por compreender que é uma questão que ainda precisa ser investigada de forma mais intensificada. Ademais, as pesquisas sobre a escola na roça ainda se apresentam em número reduzido, mesmo considerando que a Educação no/do Campo é uma realidade no Brasil. Dados apontam que 15,6% da população brasileira residem em áreas rurais (IBGE, 2010). A maior concentração de população rural está situada na região Nordeste com 26,9%.

Quando se trata de estudos que fazem a intersecção da Educação do/no Campo, professores homens, Anos Iniciais e as questões de gênero e sexualidade, o número é ainda menor. As pesquisas interessadas na presença de homens em salas de aulas com crianças são mais representativas sobre professores homens nas creches e na Educação Infantil. Todavia, a maioria dessas pesquisas é realizada nas creches e escolas do meio urbano, com exceção da tese de José Luiz Ferreira (2008) que pesquisou professores homens que atuavam na Educação Infantil nas escolas rurais do município de Coxixola-Paraíba e José Edilmar de Sousa (2011) que realizou parte da sua pesquisa de mestrado sobre homens na Educação Infantil em uma roça no Ceará.

Desse modo, o grande desafio estava lançando! Os movimentos de aproximação, reaproximação, paixão, preocupação, um novo olhar ao objeto de pesquisa foi necessário e muitas perguntas me inquietavam. Se a condição de iniciante no mundo das pesquisas nos fazem pensar que abarcaremos todas as questões relacionadas ao objeto, a orientação, a banca de qualificação e estudos nos chama para o chão e ensinam a necessidade de um recorte. Assim, elaborei como problema de pesquisa:

Analisar de que forma a presença de professores homens nos Anos Iniciais acionam expectativas e representações de gênero e sexualidade?

Somou-se a essa pergunta outros objetivos para a pesquisa:

1. Observar a roça enquanto um espaço generificado e sexualizado e relações que perpassam esse ambiente e refletem na escola;
2. Investigar os discursos sobre masculinidades, homossexualidade e sexualidades que atravessam sua atuação;
3. Analisar como a docência masculina é atravessada pelas relações de gênero, sexualidade e pânico morais.

3 ENXADAS, CESTOS E FACÕES: ALGUMAS FERRAMENTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

“[...] Sou hoje um caçador de achadouros da infância.
Vou meio dementado e enxada às costas cavar no
meu quintal vestígios dos meninos que fomos (...).”
Manoel de Barros

As enxadas, cestos e facões são algumas das ferramentas utilizadas pelos/as trabalhadores/as da roça para realizar suas plantações, colheitas e outras atividades comuns ao meio rural. No processo de voltar à roça para a realização da pesquisa fui “*meio dementado e enxada às costas*”, as ferramentas não serão mais as mesmas que já usei na minha infância e adolescência. A enxada, os cestos e facões darão lugar para teorias, conceitos e metodologias usadas por mim nesse processo de “*cavar no meu quintal*” não “*os vestígios dos meninos que fomos*” como o meu companheiro poeta deseja, mas, para “cavar” as questões de gênero suscitadas a partir da atuação de professores homens dos Anos Iniciais em duas escolas da roça.

Enveredar pela perspectiva pós-estruturalista e sua proposta de pensar as metodologias de pesquisa é como trilhar o caminho da roça para fazer o roçado. Nada é garantido! Escolhe-se o terreno, faz-se o eito, lançam-se as sementes, e dentro daquele mesmo recorte de terra algumas sementes vingam, crescem, florescem, frutificam e outras por diversos contingenciamentos não germinam ou assumem outras formas. Nessa andança-pesquisa algumas sementes/perguntas cresceram e outras não, e assim como na lavoura surgem algumas plantas que não foram semeadas, mas igualmente possuem uma grande força de ramificação, nesse roçado algumas sementes não foram lançadas, mas surgiram no meio do caminho. Respostas? Colheita final? Não, não é esse o objetivo principal. O processo de como o roçado foi plantado, os questionamentos nas escolhas das sementes, do seu germinar ou não, talvez sejam mais importante do que respostas prontas. Nenhum roçado é igual, nem tampouco o processo de plantar e colher. De modo que

Nesse caso, abandona-se a pretensão de dominar um assunto ou uma questão. É verdade que o domínio de um tema, de uma questão ou mesmo de uma área disciplinar costuma se constituir numa aspiração de muitos intelectuais e professores/as; mas temos de admitir que a tarefa de conhecer é sempre incompleta, sem fim. Além de uma boa dose de onipotência, a pretensão ao domínio pode significar, por vezes, satisfazer-se com as respostas ou as soluções que se encontrou, colocar um ponto final e, enfim, descansar, deixar de se empenhar. Admitir a incerteza e a dúvida supõe poucas (raras) afirmativas categóricas ou indiscutíveis e o uso frequente de formulações mais abertas. Para muitos, um texto com tais características pode parecer incompleto, inconcluso. Talvez alguns até suponham que o autor ou autora seja um tanto inseguro/a. No entanto, seria razoável pensar que esse tipo de escrita também pode, mais do que outras, sugerir transposições e expansões. (LOURO, 2007, 238)

Na perspectiva que assumo para fazer o roçado não nos preocupamos com as receitas de plantio e as metodologias não são fechadas e prontas. O caminho para o roçado se apresenta cheio de “bifurcações” e “pontes” das quais precisamos nos jogar uma vez que saímos de casa. Mas como sabemos, para pular da ponte precisa de coragem principalmente se não conhecemos o rio e não medimos a sua profundidade. Não abandonamos o rigor científico como costumemente acusam aqueles/as que não conhecem a perspectiva pós-estruturalista ou que, em todos os seus direitos de escolhas, preferem outros caminhos.

Corazza (2001, p. 20) diz que a pesquisa pós-crítica é uma pesquisa de “invenção”, não de “comprovação” do que já foi sistematizado. A autora argumenta que “sua principal contribuição é apenas a de ser aproveitável por outros/as pesquisadores/as, como uma “sementeira” de sentidos imprevistos”. Neste movimento abdicamos das certezas, das prescrições seguras, mas como afirma Costa (2005) estamos desafiados/as a problematizarmos velhos temas no espetáculo de transformações do presente que vivemos. Como dito o caminho ao roçado é composto de bifurcações, as escolhas não são fáceis e a transgressão sinaliza como um caminho de acesso.

A bifurcação, que permite tal acesso, somente pode passar pela transgressão metodológica. Transgressão constituída pelo que entendo possível chamar de uma pluralidade imetódica de práticas de pesquisa, constituída pelas práticas já existentes, mas acrescida daquelas que pudermos e necessitamos criar, se e quando saltarmos das pontes (CORAZZA, 2007, p.122)

Pesquisar é transgredir, é ousar? Saltar das pontes? Talvez minha ousadia inicial foi assumir no projeto de pesquisa que realizaria uma pesquisa etnográfica. A ousadia fica maior se compreendermos a etnografia restrita a clássica ciência da Antropologia descrita por Malinowski e Boas. Contudo, muitas águas passaram por debaixo da ponte e muitas sementes já foram lançadas nesse terreno antes de mim e a etnografia se expandiu por outros roçados e assumiu outras possibilidades. Hoje já temos a netnografia, etnografia a jato, autoetnografia, etnografia de tela e etnografia pós-moderna na qual me aproximei para a feitura desta pesquisa. Com o surgimento da antropologia pós-moderna reconhece-se a impossibilidade de um distanciamento entre o pesquisador e objeto de pesquisa, mas não somente isso, a relação com o outro passa a ser questionada, a linguagem assume a centralidade e o dizer do outro é também dizer de si, a linguagem não só descreve como produz as culturas e os sujeitos “deixa de ser pensado como uma entidade prévia ao discurso, para ser tratado como próprio efeito de discursividade ou de atividade interpretativa”

(DAMICO, 2011, p. 57). E nesse movimento o fazer etnografia assume outras perspectivas e se aproxima do que pressupõe o Pós-estruturalismo e os Estudos Culturais.

O encontro da Antropologia com a Educação no Brasil data dos anos 70, segundo alguns autores. Desde então, muito tem se discutido sobre o uso da etnografia nas pesquisas dessa área. Oliveira (2013), por exemplo, pergunta: Por que não fazer etnografia na Educação? E defende as possibilidades de desenvolvimento da pesquisa etnográfica na educação e classifica como uma rica produção de conhecimento sobre área educacional. Desse modo, o autor combate o entendimento de que as pesquisas etnográficas realizadas em educação no Brasil são apenas pesquisas “de cunho”, “de inspiração”, “de caráter” etnográfico.

Uma das discussões geradas sobre uma pesquisa na educação assumir-se enquanto etnográfica gira em torno do tempo de imersão no campo. Sobre essa questão Oliveira (2013) argumenta que “o tempo etnográfico” não é linear.

Por vezes o pesquisador, após uma longa estadia, não consegue obter os dados necessários para a sua pesquisa ou, como é recorrente no linguajar dos antropólogos, “o campo não se abre”, ou seja, **uma longa estadia em campo não é sinônimo de uma abundância de dados**, pois há ainda a possibilidade do pesquisador ver mas não enxergar os referidos dados, que como já apontamos, não são simplesmente coletados, mas sim construídos no processo de interação entre pesquisador e pesquisado. (OLIVEIRA, 2013, p.76, grifos meus)

Embora reconheça a importância de maior tempo em campo e que o tempo que passei inserido na roça possa ser visto como curto, quero afirmar que nesses cinco meses, de agosto a dezembro de 2016 ‘o campo se abriu’ para mim e que foi possível produzir os dados que discuto ao longo da dissertação. Talvez seja necessário pensarmos que no processo de interação humana o tempo ocupa uma dimensão que nem sempre é possível definir cronologicamente ou que possa ser lido apenas a partir dos marcos teóricos. Se defendermos as subjetividades nos processos de investigação, compreendo que devemos relativizar o tempo exigido para tanto. Considerar o tempo de cada um, o tempo que se passa de diferentes maneiras para cada sujeito em sua subjetividade, o tempo e suas diversas compreensões nas diferentes culturas. O tempo na roça assume diferença de outros lugares. É o tempo que Oliveira (2005) argumenta que não se deixou colonizar. O tempo para plantar e para colher e o tempo de esperar o tempo certo das chuvas. O tempo nesse lugar também é diferente para se criar laços, amizades, tornar-se um amigo e deixar de ser um estranho.

Assim, defendo que se eu voltei para a roça abordando uma temática que é interdita por aquelas bandas e ainda assim foi possível produzir importantes dados que aqui apresento,

isso só foi possível porque o tempo lá se dá em outra ordem do pensado cá. Isso se demonstrou na forma como eu fui acolhido nas casas, os convites para cafés, os aceites imediatos para as entrevistas, a maneira como eu transitava nas escolas, como eu era tratado pelas crianças, professores e funcionários, o que me dava a sensação de estar naquele lugar há muito mais tempo do que apenas meses. Eu não era totalmente um estranho ali.

Defendo que ser da roça contou ao meu favor nesse processo, mas recurso àquilo que Guber (2012) citado por Oliveira (2012) chama atenção e nomeia de empirismo ingênuo, no qual o pesquisador, por ser do local onde realiza sua pesquisa, acredita que terá menor visibilidade ou que sua interpretação será isenta de distorções. Nem tampouco defendo que o pertencimento indenitário a uma determinada comunidade, etnia ou classe basta para legitimar uma produção acadêmica. Compreendo que no contexto de uma pesquisa etnográfica, na verdade ser um ‘nativo’ reforça no pesquisador o desafio de estranhar o familiar, de fazer o movimento duplo de transformar o exótico em familiar e o familiar em exótico como nos ensina DaMatta (1978) ou assumir que nem tudo que é familiar nos é conhecido (VELHO, 1994). Um movimento que não é fácil de realizá-lo, mas que busquei fazê-lo. Muitas vezes, por exemplo, me vi anotando cenas que durante toda minha vida na roça não foram vistas com o olhar que agora eu observava. Do mesmo modo, a produção das masculinidades na roça não era algo tão estranho para mim, uma vez que eu estava inserido lá e fazia parte das construções, contudo, voltando para lá com as lentes das teorias essas construções foram estranhadas e desnaturalizadas.

Assim, quando afirmo que ser da roça contribuiu para o campo se abrir, reconheço que tive uma visão privilegiada dos códigos sociais e da cultura daquele lugar e que pude acessar mais facilmente a lugares que talvez outro pesquisador não teria tanta facilidade como eu tive. Precisaria de mais tempo. Mas com isso não quero dizer que minha interpretação dos dados é a verdade daquele lugar, nem tampouco dizer que não ocorreu estranhamentos com a minha presença. Na investigação etnográfica afetamos e somos afetados o tempo todo, o que é uma das características desse tipo de pesquisa. O processo intersubjetivo que estabelece entre aquele que chega e aquele que lá está permeia todo o fazer investigativo. Embora a intersubjetividade possa não aparecer detalhadamente nos recortes das anotações ela está presente em todos os dados analisados e é possível lê-la nas entrelinhas das falas citadas e das análises geradas.

Damico (2005) em sua pesquisa de doutorado realizou uma etnografia pós-moderna tendo dois *locus* de investigação, um bairro em Porto Alegre/RS e uma cidade na região metropolitana de Paris/França. Baseado em Gottschalk (1998) o autor apresenta as estratégias

da etnografia pós-moderna que utilizou na sua pesquisa das quais me vali ao longo desta pesquisa. A saber: “*a) considerar a presença do narrador na história com base na autorreflexividade*”. Conforme apontei no primeiro capítulo, estou implicado na pesquisa desde os meus primeiros passos enquanto menino da roça e depois como pesquisador aprendiz, de modo que a minha investigação no campo está impregnada dos meus sentimentos, autoquestionamentos e angústias. O autor sinaliza também que na etnografia pós-moderna o pesquisador “*b) produz evocação em vez de descrição*”. O pesquisador explica que é trazer para o textos elementos da própria memória, no lugar de tentar convencer o/a leitor/ da veracidade dos relatos. Desse modo, a produção de dados conta com a minha memória do visto, ouvido e anotado no caderno de caos.

A importância de se valer das memórias do campo se dá por percebermos que muitas vezes, embora guiado por algumas perguntas, por alguns pressupostos teóricos e com vontade de ver alguns elementos específicos, não nos permitimos enxergar ou elaborar outras questões. É um ficar cego por estar querendo ver. Essas questões ressurgem na memória do lá vivido e emerge na escrita. Memorar/rememorar assume nesse processo uma escrita contínua do caderno que não é mais o produzido no campo, mas na tela do computador. Ele se produz na/pela escrita, nas reflexões produzidas nas transcrições das entrevistas, na leitura dos rabiscos do caderno de caos ou no olhar de uma fotografia do lugar pesquisado.

Outro elemento importante na utilização das recordações do pesquisador é que esse movimento permite que tendo muitas vezes escrito pouco ou deixado de registrar no papel naquele momento ou de não ter transcrito densamente um diálogo, um episódio, mas que ficou lá em você, ficou registrado no caderno-memória, ele seja retomado e começamos a atribuir sentidos naquela experiência rememorada. Nesse processo de utilizar-se das recordações, as cenas, os momentos, as vozes, os ditos e não ditos, tudo isso irá compor a rede de dados produzidos. Conforme Santos (2005) a experiência etnográfica se passa no ter estado *lá* (que na minha pesquisa diz respeito a duas roças) tendo que descrever *aqui* (no retorno do roçado). Outra estratégia usada por Damico (2005) que compõe a etnografia pós-moderna é “*utilizar de interrupções feitas por artefatos culturais*”, ao longo do processo investigativo o contato com filmes, reportagens e demais artefatos que dialogavam com o objeto foram inseridos no texto e compuseram a pesquisa.

O conceito de Cultura em uma pesquisa etnográfica é um importante elemento, assim, a minha compreensão de Cultura se dá partir dos Estudos Culturais de modo que a “Cultura não mais entendida como o que de “melhor foi pensado e dito” [...] A cultura passa a ser vista tanto como uma forma de vida (ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e

relações do poder) quanto toda uma gama de produções, de artefatos culturais” (VORRABER COSTA, 2011, p.109). Nesse sentido, a cultura será construída a partir desses artefatos e produções que serão múltiplos e instáveis em cada sociedade. A cultura a partir desses estudos é pensada como campo de disputas, de poder, significações, modos de viver e de ser. É, portanto, necessário pensarmos que a cultura da roça, a partir de tudo o que já foi dito e como coloco em relevo no próximo capítulo, no qual analiso essa ambiência como um lugar generificado, apresenta suas próprias redes de significados e de discursos que embora não seja nesse trabalho apresentado de forma densa, o que seguramente demandaria um maior tempo de imersão lá e de escrita cá, é possível, a partir dos dados produzidos compreender as especificidades da cultura roceira, de forma especial, no que diz respeito ao objeto dessa investigação: professores homens na educação nos Anos Iniciais em duas escolas de lá.

Importa ainda pensar que ao falar em cultura da roça nesse trabalho eu estou dizendo de duas roças no nordeste brasileiro, ou seja, um escrito fruto da minha leitura e da minha vivência enquanto pessoa da roça e com um olhar direcionado por um determinado objeto de pesquisa. Com isso, o que sobre ela escrevo não pode ser entendido como uma definição de toda roça e nem tampouco de todo o nordeste. O que nos leva a entender que falamos de roças, ruralidades e nordestes, entendidos no plural, uma vez que há nesses lugares uma multiplicidade de culturas, de modos de ser, de existir e de produzir masculinidades e feminilidades.

Se os pesquisadores etnográficos clássicos realizam uma imersão no campo com suas lentes e teorias e tornam-se um ‘nativo’, eu sou um ‘nativo’ que só saiu um pouco da aldeia e foi buscar as lentes de aumento para poder ‘ver’ o que por ser tão perto e familiar não via. Não pensei em estante algum que alcançaria uma experiência etnográfica que atendesse ao campo que lhe deu origem – a antropologia – ou me proclamaria como etnógrafo, mas desejei ousar, experimentar, ‘andar e ver’. Assumi desse modo, “pensar a etnografia como o relato de uma experiência conflituosa de um observador” (SILVA, 2009, p.171).

Segundo Geertz (2008, p.7) fazer etnografia é “como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos.” Tive como objetivo construir uma leitura sobre as questões de gênero e sexualidade suscitadas pela presença de professores homens em duas roças e assumo uma etnografia que se faz ciente dos seus limites, provisoriades e caráter particular dos resultados e das análises (DAMICO, 2011).

3.1 Conhecer o chão: primeiros passos da viagem

De acordo com Dal'igna (2014) pesquisar é como dar passos, “Para começar é preciso dar *o primeiro passo, um passo de cada vez, gradualmente, apertando e afrouxando o passo*, imprimindo um *ritmo ao movimento* [...]” (DAL'IGNA 2014, p.198, grifos da autora). Os primeiros passos dessa pesquisa se deram em dezembro de 2015. Com anuência do meu orientador solicitei a autorização ao PPGEDU/UFRGS para permanecer na Bahia durante o período de recesso de aulas com objetivo de fazer um reconhecimento de campo, possibilidade de efetivação a pesquisa e criação de redes de contatos, etc. Ludke e André (1989) denominam esses primeiros passos de fase exploratória que “[...] se coloca como fundamental para uma definição mais precisa do objeto de estudo. É o momento de especificar as questões ou pontos críticos, de estabelecer os contatos iniciais para a entrada em campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo [...]” (LUDKE; ANDRÉ, 1989, p. 22).

Assim, chegando à Jequié mantive contato com a Secretaria Municipal de Educação-SMEJ e apresentei meu desejo de pesquisa à diretora do Departamento Pedagógico e ao secretário de educação da época. Fui muito bem recebido por toda equipe de trabalho. Acredito que o fato de ser conhecido da maioria e já ter realizado diversos trabalhos de extensão relacionados às questões de Gênero e Direitos Humanos pela UESB em parceria com a SMEJ facilitou esse diálogo. Várias vezes precisei passar o dia na sala do departamento, inclusive almoçar com a equipe para levantar documentos e todas as minhas solicitações foram atendidas. Precisei ir diversas vezes para a SMEJ, pois além de ajudar na busca de alguns documentos que não estava organizado na instituição e de fácil acesso aproveitava para fazer as ligações para alguns professores. Recordo que em diversos momentos fui apresentado para alguns funcionários dos demais setores, professores/as e visitantes que iam até a sala e não me conheciam: “*ele quer pesquisar os homens que dão aula para crianças*” o que gerava espanto e perguntas como “*aqui em Jequié tem?*” “*Que interessante!*”.

Busquei junto a Secretaria documentos sobre a Educação do município de modo geral, o Plano Municipal de Educação que não está disponível na internet, Editais de Concursos para provimento de professores, Portaria de relocação de docentes, documentos sobre a Educação do/no Campo entre outros. Nesse passo a pesquisa foi documental, que segundo Fonseca (2002) “recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento

analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.” (FONSECA, 2002, p.32). O levantamento desses documentos e demais informações naquela primeira aproximação me ajudaram a conhecer um pouco a estrutura da Educação do/no Campo, como os números de escolas, de professores homens que atuam nos Anos Iniciais nessa modalidade de ensino entre outras informações.

Outro passo que dei na pesquisa foi por meio do Departamento Pedagógico e Pessoal da SME mapear os professores homens que atuam no Ensino Fundamental na Rede Municipal no meio urbano e rural e consegui o contato telefônico de alguns deles, depois alguns funcionários sabendo da minha busca, me passaram o telefone de um ou outro professor que a SMEJ não possuía. Com esses dados em mãos, após o exame de qualificação retomei o contato com a SMEJ para assinatura do Termo de Consentimento Institucional (apêndices) e passo a realizar a pesquisa de campo.

3.2 Entre o silêncio das matas e os cantos dos pássaros: passos no campo

Antes de ir para o campo tentei passar pelo o que DaMatta (1978) chama de divórcio entre o pesquisador e os sujeitos que se vai pesquisar. Não que almejava uma objetividade ou um distanciamento, como já exposto. Na perspectiva pós-estruturalista entendemos que esse movimento é impossível e não nos interessa. Mas também eu era consciente de que não poderia ir tão encharcado da visão de “nativo”, tampouco, deixar que as leituras dos textos teóricos condicionassem meu olhar e me iludissem que os dados estariam visíveis e prontos para serem “coletados”. Mas compreendê-los enquanto produção. Não há uma colheita, mas uma multiplicação de sentidos. Acompanho assim Louro (2002) quando argumenta que na pesquisa “Não há “dados” para serem apanhados, tomados ou recolhidos num supermercado social, mas sim, aquele/a que pesquisa (conhece, fala e escreve) que toma uma situação, uma prática, um depoimento como relevante para sua análise e o transforma assim, numa espécie de “dado” (LOURO, 2002, p. 22). Os três professores que são os interlocutores centrais dessa pesquisa não são vistos como um dado, números, mas como sujeitos que nas suas singularidades e processos de subjetivações, de alguma forma, e ainda que não assumam ou não reconheçam de imediato, têm suas masculinidades questionadas, passam por rituais e testes para serem aceitos como professores e que com suas presenças desperta pânico morais e desconfianças.

Nessa fase, conforme argumenta DaMatta (1978), devemos tomar consciência que os livros, manuais de pesquisa e métodos não dão conta de tudo que se compreende por pesquisa e que o caminhar investigativo e o conhecimento “é permeabilizado por cheiros, cores, dores e amores. Perdas, ansiedades e medos, todos esses intrusos que os livros, sobretudo os famigerados “manuais” das Ciências Sociais teimam por ignorar”. Assim, peguei minha mochila e meu caderno até então sem nome, com ansiedades, medos, já com algumas dores, mas aberto aos cheiros, as cores, amores, encontros e desencontros que esse caminhar poderia me oferecer. Então começa o período ‘prático’!

Estar em campo não é tornar-se uma *persona* no sentido de montar uma personagem e de interpretação. Contudo, Tura (2011) fala da necessidade do pesquisador encontrar a linguagem adequada para se comunicar, as entonações, os gestos, não só para entender melhor o ambiente que está inserido, mas ser entendido. Assim, o pesquisador não irá interpretar um papel, ou se tornar um/a daqueles/as com quem ele está convivendo e andando junto, mas buscará meios de se aproximar, conhecer e ser conhecido de perto. O fato de ser da roça me ajudou muito nesse sentido, sobretudo, quando eu ia falar com as pessoas da comunidade e os pais. Não precisava me esforçar para usar palavras que são típicas daquele lugar. Esse fator também ajudou na interação com as crianças. Além da observação participante realizada nas duas escolas entre os meses de agosto a dezembro de 2016. Além das entrevistas realizei observações que se deram em diferentes espaços escolares e da comunidade e ocorrerem também nas salas de aula. As observações tiveram como objetivo registrar os discursos e movimentos sobre gênero, sexualidade e masculinidades. Não houve uma definição de dias para as minhas idas até as duas escolas, houve semanas que fui mais a uma do que a outra por conta da disponibilidade do transporte. Contudo, busquei ir ao menos dois dias por semana em cada escola. Nas seções seguintes realizo breves reflexões sobre os principais procedimentos de produções de dados.

3.3 Caderno de caos

Dois textos abrem essa seção da dissertação. O primeiro são as palavras do meu companheiro dessas andanças o poeta Manoel de Barros. O segundo é uma tela pintada pela escritora Clarice Lispector em 1975. Vamos ao que diz Barros (2010)

São trinta, são cinquenta cadernos de caos. Preciso administrar esse caos. Preciso imprimir vontade estética sobre esse material. Não acho a chave, o tom de entrada. Não acho o tempero que me apraz. O ritmo não entra. Há um primeiro desânimo. Aparecem coisas faltando. Um nariz sem venta. Um olho sem lua. Uma frase, sem lado. Procuro as partes em outros cadernos. Dou com aquele caracol subindo a escada. Era aquele mesmo, do primeiro caderno, que então passeava uma parede. Percebo que existe uma unidade existencial nos

apontamentos. Uma experiência humana que se expõe aos pedaços. Preciso compor os pedaços. Meus cadernos começam a criar nódoas, cabelos. As ervas sobem neles. (Barros apud Müller, p. 2010, grifos meus).



As palavras de Barros falam muito do meu caderno que não se chamou de campo. Ele iria se chamar caderno de campo, respeitando um costume dentro das pesquisas empíricas. Mas na banca de qualificação da pesquisa, uma das mestras do meu caminhar provocou-me a pensar em outro nome para esse importante instrumento de produção de dados. Aceitei a sugestão e durante os primeiros dias de campo ele era só ‘caderno’. Com o desenvolver da pesquisa um dia após folhear as primeiras anotações, pensei “*Nossa! Isso aqui está um caos!*”. As observações feitas rápidas, as palavras soltas, desordenadas, uma nítida pressa em captar, registrar não me deixava pensar em outro nome se não caos.

Lembrei-me de Piaget e a sua tese da passagem do caos ao cosmo. Enquanto aprendiz de pesquisador que sou me aproximo da criança pensada por Piaget, uma criança que chega ao mundo para ela caótico, mas que aos poucos vai se ordenando e tudo parece estar no lugar. Percebi naquele caderno o caos da minha subjetividade, contudo, observava que havia uma coerência no meu caos “Uma experiência humana que se expõe aos pedaços”. Sigo viagem. Agora meu caderno tem nome – caderno de caos.

Barros desabafa “Preciso administrar esse caos”, pensava isso muitas vezes. Mas, talvez escrever se dê mais no desorganizar. O texto escrito na pressa da cena, nos pulos dos buracos da estrada da roça é construído em uma desorganização, há a intenção de uma posterior organização, mas, talvez no fim uma organização perfeita seja inalcançável, uma vez que há texto em nós que não conseguimos colocar no papel, na tela do computador, nem tampouco foi captado pelo gravador e organizar requer muito tempo. Há textos que ficam na gente, amadurecendo e o tempo de uma pesquisa de mestrado não é suficiente para ficarem maduros. Esses frutos, quando amadurecem, podem renascer em outros terrenos, em outro

tempo-espaco. Portanto, os meus escritos-caos constituem essa pesquisa, produzem dados e permanecem em mim.

Na escrita do caderno de caos, às vezes eram feitas anotações das anotações e rasuras para ajudar a passar o tempo enquanto esperava a carona do transporte escolar ou do professor Jacarandá. Foram anotados também contatos de pessoas, as conversas, indicações de textos, endereço de professor, rabiscos as vezes ilegíveis. Uma escrita de caderno de caos é heteróclita, contígua à loucura. Desse modo, o título “*caos, metamorfose e sem sentido*” usado pela escritora para nomear sua tela serve para pensarmos o processo de pesquisa. O *caos* do caminho investigativo, as imprevisibilidades e causalidades que se interpõem nesse caminhar e as dificuldades do processo de inserção no campo, o caos na Educação do município, as greve dos motoristas que me deixava sem campo... Assim, esses processos geram uma *metamorfose* na pesquisa e no pesquisador, não somos mais os mesmos depois de uma caminhada investigativa. No processo da escrita às vezes escrevemos coisas que a primeira vista parece *sem sentido*, mas que depois vai tomando forma e sentido. Tudo compõe esse *caderno-tela-caos*. A tela de Lispector lembra-me as garatujas das crianças da creche na qual trabalhei e se assemelham aos meus escritos. A escrita ligeira refletia a angústia para não perder a cena, o pensamento, a reflexão e assim;

Pedimos somente um pouco de ordem para proteger do caos. **Nada é mais doloroso, mais angustiante do que um pensamento que escapa a si mesmo, idéias que fogem, que desaparecem** apenas esboçadas, já corroídas pelo esquecimento ou precipitadas em outras, que também não dominamos [...] Perdemos sem cessar nossas idéias. É por isso que queremos tanto agarrarmo-nos a opiniões prontas. (DELEUZE E GUATTARI)

3.4 Café, um dedo de prosa ou muitas fofocas para contar.

Destaco que uma fonte rica de informações na pesquisa de campo se deu por meio das conversas de corredores, nas portas casas ou nos intervalos das aulas. Na roça chamamos essas conversas rápidas de ‘dedo de prosa’ e o café é um elemento de acolhida, geralmente quando chega alguém com quem se quer conversar um pouco se oferece um café. Tomei muitos cafés! Os dedos de prosas as vezes se configuravam como ‘fofocas’ e esse termo não objetiva diminuir o valor das informações que elas apresentam. A fofoca tem diversas facetas na roça. Cordeiro (2012) em sua pesquisa de doutorado sobre as mulheres do movimento de trabalhadoras rurais do Sertão Central de Pernambuco, a partir da sua experiência etnográfica, classificou a fofoca como prática discursiva que, utilizada na vigilância, controle e regulação das condutas (CORDEIRO, 2012).

Como surgem diversas vezes nas entrevistas dos professores e conversas, o temor da fofoca, o esforço para evitar “comentários” demonstra a fofoca com um dispositivo de controle,

[...] Para mim, a fofoca é uma forma de contar histórias sobre a vida dos outros que alimenta os vínculos e a cumplicidade entre os (as) participantes e o sentimento de pertença ao grupo ou comunidade. Pelo seu caráter ambíguo também é um dos recursos costumeiramente utilizados para o controle, a vigilância e a regulação das condutas num dado sistema prescritivo (CORDEIRO, 2012, p.138).

Nesse sentido, penso que as pessoas nesses momentos de dedos de prosa, conversas/fofocas, sentem-se a vontade para falar, sobretudo, por acreditar que ao fofocar está falando do outro, do que os outros fazem e não de si e da comunidade como um todo. O nós, o sentimento de coletividade social, pôde ser observado quando de um elogio àquilo que se pensa como merecedor de ser associado a todos os membros da comunidade. Por exemplo, quando um professor diz que *“aqui na comunidade somos bem família. O familiar é valorizado”*. Entretanto, se era para dizer algo considerado inadequado, como preconceito ou discriminação, o nós dá lugar a eles: *“eles falam mal, criticam mesmo”*.

Na mesma linha, o professor da comunidade Bela Vista diz: *“se você é um professor e é gay, então, eles não lhe veem ali como uma pessoa qualificada, por mais que você seja qualificada vai cair diante da sua orientação”*. O ‘eles’ são outros. E as normatizações são construídas nesse sentido com e a partir desses “outros/nós” que inclui também quem fala, quem conta as fofocas, mas que muitas não se assumem no lugar de quem também acredita e defende esses padrões. As fofocas e burburinhos assim podem ser pensados como dispositivos de vigilância e regulamento. Elas produzem os lugares e comunidades morais (COMERFORD, 2014), que estão para além da localização geográfica e em constate produção. O pesquisador usa a fofoca para pensar nos mapeamentos das famílias em comunidades rurais brasileiras e como as conversas cotidianas localizam os membros das famílias em locais morais e de respeitabilidade.

Valho-me de tais conceitos por perceber que as conversas com os/as professores/as e demais membros das comunidades ecoava no sentido pensado pelo pesquisador e por Cordeiro (2012). As falas nas conversas do cotidiano objetiva localizar os sujeitos envolvidos na educação em um lugar moral e elege a figura do/a professor/a como aquele que deve representar essas construções e que pertença, portanto a esta comunidade moral (COMERFOR, 2014). Pertencer a essa comunidade é responder a todas as interpelações a respeito, por exemplo, da sua sexualidade, masculinidade, religião, etc.

3.5 Entrevistas: dedos de prosas gravados

As entrevistas se constituíram como um importante momento na pesquisa, por isso o investimento em visibilizar seu conteúdo ao longo da dissertação. Embora consciente da tensão que atravessa esse momento, entre entrevistador e entrevistado, busquei seguir os conselhos de Sarmiento (2003) de que a entrevista deve permitir a máxima espontaneidade, seguindo devagar as derivas da conversa e percorrendo com atenção os seus espaços de silêncio (SARMENTO, 2003, p. 163). Um ponto favorável para a realização das entrevistas se deu pelo fato de não serem frutos de abordagem de um pesquisador estranho que chega à escola e pede para entrevistar uma quantidade de professores e alunos ou aborda um pai, uma mãe ou alguém da comunidade, sem antes ser visto na região. Alguém sem saber nenhuma informação a respeito de quem se trata, faz e para que usará aquela entrevista. Assim, por conta do período imerso no campo, as pessoas que aceitaram o convite para participar da pesquisa já sabiam quem eu era e o que eu “buscava” de modo que a cada aceite, percebi que havia de algum modo um desejo de falar.

As entrevistas foram semiestruturadas. Iniciava com perguntas mais gerais sobre cada um/a e depois a partir das respostas outros questionamentos surgiam a contemplar o objetivo que era entender como as relações de gênero e sexualidade são produzidas na roça e como era analisada a presença dos professores homens. Embora mantendo algumas perguntas, o roteiro não era fixo e variava conforme o interlocutor. As vozes que compõem essa dissertação são diversas e heterogêneas em idade, ocupação e gênero. Algumas vozes foram registradas no caderno de caos por meio dos dedos de prosas e outras foram gravadas nas entrevistas com professores/as, gestores/as, pais, mães, técnicos e crianças. No total entrevistei 20 pessoas. Sendo 16 adultos e 4 Crianças. Os adultos que participaram eram pais, mães, merendeiras das escolas, uma técnica da secretaria municipal de Educação, o gestor municipal de Educação, os três professores homens que foram os principais interlocutores e alguns de seus colegas de trabalho. As entrevistas foram realizadas em diversos ambientes. A entrevista se iniciava após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice), no caso das crianças os pais assinaram um termo de autorização e elas assinaram o Termo de Assentimento (apêndice), ao ligar o gravador agradecia a autorização para gravar a entrevista.

Como uma maneira de manter o anonimato das pessoas, solicitava após a entrevista que escolhessem um nome de uma árvore ou uma flor para substituir seus nomes originais. A maioria fez as suas escolhas as quais respeitei e outras falaram que eu mesmo poderia

escolher. Cabe registrar que nenhuma pessoa convidada a conceder a entrevista recusou. Durante as entrevistas algumas vezes eu perguntava se poderíamos continuar e se estava tudo bem, ninguém desistiu da entrevista. Após realizar todas as entrevistas foi feita a árdua tarefa de transcrição integral, totalizando oitenta e sete laudas de transcrição. Durante a transcrição busquei sinalizar os comportamentos, os gestos, as ênfases nas palavras e as minhas impressões do comportamento dos/a entrevistado/as. Essas observações aparecem nas transcrições das falas dentro de colchetes e em negrito, assim como as minhas perguntas ou comentários a partir das falas. O tempo de cada entrevista variou com cada entrevistado, indo de 15 minutos com uma criança a 2h com um professor.

Os dados principais de cada interlocutor/a estão abaixo da sua primeira fala citada na dissertação. No parêntese indico nome, idade, atuação, lugar onde mora e no caso das crianças com qual professor estuda. Optei por esse tipo de organização por achar que apresentá-los em uma tabela não ajuda o/a leitor/a a associar o nome às informações sobre cada sujeito. Porém, considerando que os três professores foram os interlocutores centrais na investigação, apresento- os mais detalhadamente, contudo, apresento antes as duas roças que foram locais da pesquisa.

3.6 Bela Vista e Flores Raras: as roças e suas escolas

O critério de escolha das duas roças para o desenvolvimento da pesquisa se deu por conta de serem as mais próximas da cidade a contar com homens nos Anos Iniciais. Nomearei as roças de Bela Vista e Flores Raras e assim serão também chamadas as escolas. Embora eu apresente alguns dados desses lugares é possível pensar que essas mesmas descrições se assemelham a outras roças de Jequié, de modo que não é possível uma rápida localização desses lugares. Busco assim manter, igual aos professores, o anonimato desses lugares. Nesse momento faço uma breve descrição de cada roça e da escola e como aconteceu o meu primeiro dia de andanças por lá.

Bela Vista é uma pequena comunidade rural que pertence a um distrito de Jequié. Seus morros, rios e cachoeiras me ajudaram a nomeá-la assim. Da porta da escola eu contemplava a beleza da roça, o verde das árvores em contraste ao azul do céu, tela pintada pela natureza que me encanta. A comunidade fica a cerca de 40 km de Jequié. Chegava até Bela Vista após um trajeto de carona no transporte escolar que levava professores de Jequié para outra escola do distrito, lá o Prof. Jacarandá me encontrava e eu ia de moto com ele por mais 4 km até chegar. Esse trajeto se constituiu mais um momento de interação entre nós.

Além de ser um presente, pois na moto contemplava as paisagens enquanto conversava com o professor. Olhar as árvores, as montanhas e os rios pelos quais passávamos levavam-me para o meu tempo de menino da roça... Bela Vista conta com pouco mais de 300 moradores que vivem da agricultura e pecuária. Com uma significativa população de idosos que são aposentados, mas ainda assim trabalham na roça. “*Na roça se trabalha até morrer*” disse-me um senhor com mais de 60 anos que estava em uma plantação perto da escola.

Os moradores possuem poucos registros históricos do lugar, mas segundo eles a roça era uma comunidade indígena e segundo relatos os primeiros moradores chegaram a encontrar ossos e utensílios dos índios. O primeiro educador de lá foi um homem, embora sem formação, como me contou uma senhora: “*nunca foi à escola, mas era invocado com os estudos, ele alfabetizou todo mundo da roça ele dava aula em sua casa.*”(caderno de caos, novembro de 2016). Depois de aprender a ler e a escrever sozinho ele dava aula em sua casa, essa senhora relata que ele usava caroço de feijão e milho para ensinar a contar. Fiquei pensando o quanto esse senhor era criativo, cabe já registrar que das aulas que acompanhei nenhum professor utilizou material produzido na roça em suas aulas. A senhora que chegou a ser aluna dele disse que ele era “*disciplinado e gostava de tudo certinho*”. A primeira escola da comunidade foi construída em 1977, mas com o passar dos anos foi desativada. Em 1999 a escola Bela Vista foi inaugurada e leva o nome do senhor que dava aula.

Aos pés de um morro a escola conta com duas salas, uma cozinha, uma secretaria e dois banheiros. Mas ultimamente só funciona uma sala. A secretaria se transformou em um depósito com um armário que guarda material de limpeza, giz, um mimeógrafo quebrado e livros. Observei que tinha um pacote de fantoches dentro do armário nessa secretaria, depois perguntei se o professor usava ele disse que nem sabia que existia aquilo ali. A cozinha conta com um fogão e um armário e a merenda era basicamente suco com biscoito, mingau ou achocolatado. Enquanto estava na pesquisa a escola recebeu uma geladeira nova. Passado alguns dias uma equipe da Secretaria Municipal de Educação trocou por uma usada sem apresentar justificativa para o professor ou para a merendeira. Parece que para as escolas da roça qualquer coisa serve!

Na sala de aula o quadro negro quebrado fica apoiado em duas cadeiras. Um pote de barro para colocar água e livros de histórias infantis espalhados em uma mesa. São onze crianças, sete meninas e quatro meninos. O transporte escolar é feito por um caminhão pau de arara, assim como na escola Flores Raras e em muitas roças no Brasil. Lembrei-me do meu tempo de escola, também vinha da roça para a cidade em um pau de arara. Esses caminhões, além de não oferecer nenhuma qualidade, não têm segurança. As crianças são expostas ao

perigo diariamente. Embora o Código de Trânsito brasileiro (Lei nº 9503/97) proíba esse tipo de transporte, as prefeituras seguem desobedecendo a lei. Em Jequié o transporte escolar se organiza em uma Cooperativa. Durante o ano de 2016 a prefeitura ficou 5 meses sem pagar o transporte escolar e algumas crianças ficaram sem aula. Por conta disso e aliado aos demais problemas na Educação Municipal a prefeita perdeu o cargo.

Em Bela Vista um pai de uma criança é o responsável pelo transporte, aceitou levar os demais crianças por um tempo, depois parou. Então as mães junto com o professor fizeram uma reunião. Assisti a essa reunião foi um importante momento na pesquisa. Eles decidiram dividir entre eles o valor da gasolina. O professor se comprometeu a doar cinquenta reais. Foi revoltante presenciar aquilo. Saber que aquelas mães e o educador iam tirar do pouco que tem para assumir algo que é um direito assegurado pela Constituição Federal. Ali entendi o que uma mãe me disse depois *“Para a gente a escola é tudo”* e por ser tudo para elas, vale o sacrifício. A reunião possibilitou que eu conhecesse as mães e me aproximasse de algumas delas. De uma de modo especial, pois seu jeito agressivo na reunião me chamou atenção. Mãe de duas crianças ela me convidou para passar um dia na casa dela. Aceitei o convite e foi um dia muito interessante.

Na escola há uma boa interação entre as crianças, observei que os maiores, quando o professor autoriza, auxiliam nas atividades e ajudam as demais crianças. As cadeiras e mesas são organizadas em ilhas por etapa escolar, uma vez que a sala é multisseriada. No intervalo as crianças brincam na frente da escola. As brincadeiras nos dias que observei a escola se resumiam a futebol ou baleado, um jogo cujo objetivo é atirar a bola no adversário. No meu primeiro dia já fui convidado para jogar com eles. Embora eu não goste de futebol aceitei o convite, pois interpretei como um acolhimento. A minha falta de jeito para a brincadeira foi motivo para muitas risadas e gritos *“vai professoor”* ou em lindos gestos de cuidados como *“ vamos parar pro professor Jeferson descansar gente”*, eu me entreguei aquele momento, joguei, cai no chão, suei. Estava feliz! O professor Jacarandá foi convidado e depois de um tempo relutando aceitou e veio brincar. Foi um momento de alegria e diversão e me deu certo alívio, pois a partir da minha experiência na creche e com as crianças da minha vida, que são meus afilhados e sobrinhos do coração, sei o quanto elas são sinceras e quando não gostam de alguém não são muito de fingir. No final da aula várias crianças perguntaram se eu gostei da escola e se eu ia voltar. Voltei, e todas as vezes que lá estava eu era muito feliz com as crianças.

Já Flores Raras fica a 32 km do município de Jequié, situada numa região identificada como zona da mata. Vou para a escola de carona no carro que leva cerca 10

professores de Jequié. A nossa hora de saída era às 6h30min. Fui autorizado pelo setor de transporte da SMEJ a ir para as escolas nos carros da prefeitura. O caminho até a escola é cercado de lindas árvores e lindas flores – Flores Raras. A comunidade é subsidiada pela pecuária e agricultura cacaueira e outros produtos agrícolas como banana, mandioca, feijão e milho. Atualmente, os empregos públicos e as atividades autônomas do pequeno comércio local se constituem como alternativas econômicas para uma parcela da população. Contabilizando todas as regiões que compõem o distrito Flores Raras o número chega a 10 mil moradores. Mas a comunidade de Flores Raras em si conta com cerca de mil pessoas. É considerado o maior e mais importante distrito de Jequié.

Segundo me relatou o dono de uma mercearia local, a comunidade começou com a doação de terras de um casal, depois foi aumentado o número de casas e precisou da doação de mais terras de outro casal. Sr. Coqueiro me relatou que o primeiro prefeito a visitar a comunidade foi a cavalo no ano de 1953 e após essa visita ele mandou fazer a iluminação da comunidade com lampiões e contratou um morador para acendê-los. Nesse mesmo ano foi criada a primeira escola e contratada uma professora. Mas antes um professor dava aula em sua casa, igual a Bela Vista. Pergunto para Sr. Coqueiro se lembra o nome da professora ele diz que não, mas que lembra o nome do mais famoso professor que a comunidade já teve (outras pessoas também fizeram referência a esse professor), que aqui chamarei de Anis e que alfabetizava as pessoas em sua casa e depois em um espaço que ele mesmo construiu.

Segundo relatos o Prof. Anis substituiu a professora contratada para a escola no ano seguinte da inauguração. Inicialmente foi contratado, mas quando venceu o contrato foi feito um abaixo-assinado pedindo sua permanência e ele foi nomeado. Esse professor lecionou na escola por mais de 40 anos. Ao ouvir esse relato fiquei refletindo como os discursos são cambiantes ao longo do tempo. Essa mesma comunidade que fez abaixo-assinado para que um professor homem permaneça na escola, agora muitos anos depois, falava das preocupações e medo em ter um homem como professor das suas crianças. Tal fato mostra as transformações discursivas e culturais as quais estamos sujeitos. O Prof. Anis foi vereador durante três legislaturas e contribuiu muito para o crescimento da comunidade. As pessoas mais velhas expressavam uma verdadeira adoração por ele. As duas comunidades tiveram, portanto, professores homens como primeiros educadores. Diferente de Bela Vista, a escola de Flores Raras não leva o nome do querido professor, mas de um político de Jequié.

Se na comunidade Bela Vista tive dificuldade em conhecer pessoas que me contassem mais sobre o lugar, em Flores Raras tive vários “dedos de prosa” que me ajudaram a conhecer melhor aquele lugar, que no transcorrer da sua história chegou a trocar de nome

por sugestão de um morador que entendia de numerologia e disse que o antigo nome não ajudaria no desenvolvimento local. Seguramente as religiões cristãs não eram tão dominantes em Flores Raras como é hoje representada com o número de oito igrejas. Sendo uma católica e as demais de variadas denominações protestante.

A escola de Flores Raras que existe hoje foi criada em 1988, no lugar da que ali foi inaugurada em 1962. É uma escola grande que atende a todas as demais regiões vinculadas a Flores Raras. A escola conta com 13 salas, secretaria com computadores e máquinas para xerox, dois funcionários, sala dos professores com banheiro, cozinha com dois grande fogões e duas geladeiras, sala da direção, sala de Atendimento a Educação Especializada com duas professoras, laboratório de informática (desativado), banheiros e uma biblioteca com bons livros de literatura, mas pelo o estado no qual a sala se encontra não é utilizada. Embora tenha um bom tamanho a escola precisa ser reformada. As paredes estão sujas e há salas com o teto quebrado. A escola atende da Educação Infantil a Educação de Jovens e Adultos e funciona nos três turnos. A maioria dos professores mora em Jequié. Segundo relato de dois professores, se dependesse da comunidade os professores seriam todos de lá.

Meu primeiro dia na escola foi muito tranquilo, além de chegar com o professor Ipê com quem já havia tido contato antes, fui recebido pelo professor Jatobá, com quem também já havia tido contato, pois nos conhecemos em uma formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, quando na oportunidade lhe convidei para participar da pesquisa e ele aceitou. E o professor Ipê eu conheci por meio de uma técnica da SME e o encontrei na UESB para fazer o convite para a pesquisa. Ao chegar na escola fui procurar a direção para entregar a autorização da Secretaria Municipal de Educação para a realização da pesquisa e explicar a minha presença ali e as minhas intenções de pesquisa. Senti uma certa resistência por parte da gestora. Após perguntar quais professores eu iria acompanhar, ela disse que estava tudo bem e que eu ficasse à vontade. Fiquei de fato à vontade, a relação com os professores, as idas de Jequié para as roças eram muito divertidas. Dos professores que iam para Flores Raras eu já conhecia uma das professoras, assim como os que iam para Bela Vista, o que me ajudou muito nessa interação. Diversas vezes uma professora de Flores Raras falava que ia conseguir um contrato na escola e que eu não ia voltar mais para Porto Alegre. Alguns me perguntavam como fazer mestrado, se eu poderia ajudar com o projeto e dicas de livros e eu me colocava à disposição. As miçangas trocadas no campo que DaMatta (1978) falava. No final do ano, assim como na Escola Bela Vista, participei de confraternizações e amigos-secretos. Se durante a pesquisa me sentia acolhido, esses momentos confirmaram essa impressão.

A primeira sala que visitei na Escola Flores Raras foi a sala do professor Ipê, uma turma do 1º ano dos Anos Iniciais. Ele me apresentou como um professor que iria ficar um tempo na sala. Dou bom dia às crianças e todas respondem em um grito “*Boooooo diaaaaa!*” Brinquei com elas que gostei da força do bom dia e que a partir daquele momento eu também iria saudá-los assim e repeti o grito, foi o suficiente para todos rirem. Percebi naquele pequeno momento um “te aceitamos”. Aquele foi um selo que criamos e todas as vezes que entrava na sala nossa saudação podia ser escutada de longe. Tura (2003) explica que ao chegarmos em campo somos “gente nova no pedaço”, por isso a autora destaca que as primeiras aproximações são fundamentais para o processo investigativo. Posso afirmar que embora sendo gente nova no pedaço senti nos primeiros contatos que eu ‘podia ficar’.

A sala do Prof. Ipê é pequena de modo que as mesas das crianças ficam coladas umas nas outras formando uma grande quadrado no meio da sala. São 12 crianças, sendo oito meninas e cinco meninos. Não tem como as crianças se movimentarem na sala, as cadeiras de um lado ficam coladas a parede e as do outro perto do quadro. A distribuição das cadeiras obriga as crianças que estão no lado do quadro ficarem de pescoços virados ou sentado de lado para copiar as atividades do quadro. Uma tortura diária. A sala conta com um armário e um quadro negro. Não há atividades ou cartazes nas paredes, nem muito menos livros ou brinquedos em algum canto da sala. As crianças foram muito acolhedoras e no intervalo ‘me entrevistaram’. No fim da manhã ouvi de uma menina “*gostei do senhor*”. Eu agradei e disse que também gostei de todos. Um menino perguntou se eu ia voltar, disse que sim e festejaram. Assim como na escola Bela Vista a minha convivência com essa turma foi muito especial.

Depois da acolhida na sala de Ipê, expliquei para as crianças que iria para outra sala e que de vez em quando iria fazer isso, para eles não estranharem (a mesma explicação dei para as crianças da sala de Jatobá). Chegando à sala o professor Jatobá me apresentou às crianças como um colega que ia assistir a suas aulas. As crianças me deram bom dia, não com o mesmo entusiasmo da turma de Ipê, acredito que pelo fato de já serem maiores e depois das observações entendi que também havia uma relação com a maneira de Jatobá lidar com elas. Essa turma também me acolheu bem, mas a relação foi diferente das outras duas. As crianças eram mais fechadas.

Embora a sala fosse grande as cadeiras das crianças eram organizadas bem próximas a parede do quadro, sobrando um pequeno corredor entre elas e o professor. Estranhei aquilo, mas só a partir das observações que fui entender o motivo daquela organização. Fiz essas breves descrições para o/a leitor que me acompanha saber um pouco mais dessas duas roças e

escolas que me acolheram durante os meses de agosto a dezembro de 2015, tempo no qual laços afetivos foram criados com diversos professores e crianças. O povo da roça sabe acolher principalmente quando sabem que o forasteiro é um da roça também.

3.7 Jatobá, Ipê e Jacarandá: quem são os professores desse roçado?

Sente-se, pois então que árvores, bichos, e pessoas têm natureza assumida igual. O homem no longe, alongado quase, e suas referências vegetais, animais. Todos se fundem na mesma natureza intacta. Sem as químicas do civilizado. O velho quase-animismo (Manoel de Barros).

O processo de pesquisar é feito por encontros e desencontros, muitos desses encontros acontecem de formas inesperadas e laços se criam. Meu encontro com os professores não seguiram um mapa e nem estava marcado para acontecer, poderia ter sido outros professores homens, mas as trilhas do caminhar permitiram que nossas histórias se cruzassem e nos deram a possibilidade de conviver durante algum tempo. Esses professores, ao meu pedido, trocaram seus nomes por nomes de árvores. Penso como Manuel de Barros que na nossa identidade plural há lugar para termos uma “natureza” igual a de árvores... Árvores que podem permanecer no mesmo lugar, ser do mesmo grupo, mas que não são iguais e nunca permanecem as mesmas. Mudam suas flores, suas cores, tamanhos, vitalidades, algumas dão frutas, outras não, só sementes, algumas floream outras apenas encantam com suas folhas verdes que servem de sombra. Outras nem folhas possuem. Assim somos nós, gente-árvores, com nossas subjetividades, identidades, histórias, sonhos, semelhanças e diferenças...

As histórias de vida desses três professores podem ser compreendidas dentro do que sugere Caetano (2016) “Se entendermos que a constituição de identidade é relacional, as biografias dos sujeitos poderão ser conectados/comparadas com as narrações de outras histórias de vida, numa dinâmica que supõe ir além da sucessão cronológica individual ou da constituição de trajetória de vida.” (CAETANO, 2016, p.33). Embora cada um com sua história, em diversos elementos suas trajetórias se aproximavam. As breves linhas que escreverei sobre eles a partir do que me relataram e observei não dão conta de narrar toda a sua história, nem tampouco é a intenção fazer uma profunda narrativa de suas vidas, mas o faço para que o/a leitor possa conhecer mais de perto as árvores centrais do roçado.

Jatobá: árvore com múltiplas identidades...

Professor, pastor, cabelereiro e pai... Jatobá tem 39 anos, casado, pai de um menina de 5 anos e um menino de 14. Há 17 anos é professor. Ele é graduado em Pedagogia pela UESB com especialização em alfabetização e letramento por uma faculdade privada. Dos três professores é o mais velho, o que mais possui tempo de atuação na docência e o único concursado. Jatobá leciona em duas escolas na roça. Durante a pesquisa de campo um dia peguei carona na moto dele e o acompanhei na outra escola para conhecer um pouco da sua rotina e também a roça, pois esta escola fica distante de Flores Raras. Jatobá vive na comunidade Flores Raras (nome fictício), onde é dono de uma confortável casa, um lindo sítio e um pequeno salão de beleza. Jatobá é uma pessoa séria e de pouca conversa, mas ao longo da pesquisa criamos uma boa relação. Na escola, apesar dos colegas se referirem a ele com admiração e respeito, ele não interage muito com eles e me relatou que era para evitar fofocas e conversas. Antes de ingressar na docência Jatobá era cabelereiro, mas ainda hoje atende algumas pessoas no seu salão ao lado da sua casa.

Descobri a sua atuação no ramo da beleza por acaso, no dia que acompanhei o professor a outra escola e no caminho fomos abordados por uma senhora que queria combinar uma hora para pintar o cabelo. Jatobá atua em duas profissões feminizadas, perguntei se ele já sofreu algum tipo de preconceito por essa profissão ele responde *“há muito tempo teve alguém que fez uma brincadeira de mal gosto, mas eu não levei a sério não, foi logo que abri o salão fez uma brincadeira, mas eu nem... que brincadeira. “ó cuidado com essa profissão”. Vou te falar assim, sinceramente, com o meu jeito de falar, eu vou falar porque tu tá me perguntando, eu não gosto de falar, eu sou essa pessoa, esse é meu jeito, pelo meu jeito de ser me coloca no lugar acima de qualquer suspeita. Um ou outro pode falar, mas se um fala, dez defende”*. Para Jatobá seu jeito de ser lhe isenta de comentários e preconceitos. Sobre o ingresso na docência ele relata que a sua mãe incentivou pois, na época, esse era o caminho mais fácil para conseguir trabalho. Assim, primeiro ele cursou magistério/Curso Normal e só posteriormente fez a graduação em Pedagogia.

Ele foi o primeiro homem da família a fazer magistério, durante o curso ele contava com a presença de mais cinco colegas. Já na graduação era chamado de “sol” pelas colegas, por ser o único homem na sala. Ele me explica que não sofreu preconceito, pois na época era uma possibilidade de trabalho para os homens. Apesar de já ter ensinado em outros níveis escolar Jatobá contou que gosta de ensinar nos Anos Iniciais. Em Flores Raras ele leciona no terceiro ano dos Anos Iniciais. Além de ser professor, cabelereiro, Jatobá é pastor, responsável por duas igrejas protestantes em regiões próximas a Flores Raras, o que explica um pouco os seus conselhos religiosos para as crianças e sua compreensão em relação as

questões de gênero e sexualidade. Como planos futuros para a profissão Jatobá deseja fazer mais cursos de capacitação e cogita a possibilidade de fazer mestrado.

Ipê: árvore de passagem...

Ipê é um jovem de 22 anos e atua na docência há 5 anos, graduado em pedagogia por um universidade privada e contratado 40 horas pela prefeitura. Ele leciona em Flores Raras no Segundo Ano dos Anos Iniciais pela manhã e à tarde nos Anos Finais em Jequié. Antes de ser professor ele atuou escola Flores Raras como auxiliar administrativo e antes de ingressar nos Anos Iniciais deu aula na Educação de Jovens e Adultos - EJA. Noivo e evangélico Ipê é extremante vaidoso e estava sempre preocupado com o seu cabelo e sua aparência. Quando comentei sobre isso ele contou que na EJA a sala enchia pelo fato de ser homem, mas entendi que era por sua beleza *“E a beleza do professor? A escola toda comenta da sua beleza, no corredor eu vejo os olhares das meninas quando você passa. Nos Anos Iniciais não. Agora quando eu dava aula na EJA a sala lotava pelo fato de eu ser homem. [rio e falo que também era pelo fato de ser bonito]* depois que eu saí e fui para os Anos Iniciais houve uma evasão [rimos].

Filho da comunidade Flores Raras ele mora em Jequié há um ano com seus pais. Assim como na trajetória de Jatobá, foi a mãe de Ipê, que é pedagoga, quem lhe incentivou a fazer a graduação em Pedagogia. É o primeiro homem da família a fazer Pedagogia e a ter nível superior. Durante a graduação dividia a sala com mais três colegas, contudo, um desistiu, só formando ele e um outro. Ipê me relatou que o seu desejo era fazer Educação Física, só que a mãe pediu para fazer Pedagogia pela oportunidade de emprego. Segundo ele aceitou por ter mais vaga no mercado *“eu decidi fazer Pedagogia para ter um emprego antes de eu decidir o que eu queria da vida. Entendeu? Acabei ficando na área e até aqui então estamos [risos].”* Nas primeiras falas do professor é possível notar que ele não tem interesse pela docência, de forma especial pelos Anos Iniciais o que na fala do professor surge como lugar para estar até *“decidir o que eu quero da vida”* o que ficou claro a partir das observações e quando ele me contou que seu sonho era ser policial. O desejo de abandonar a docência ou mudar de nível também foi registrado nas pesquisas de Carvalho (1999), Rabelo (2008) e Ramos (2011). Ipê é uma árvore de passagem na docência, uma árvore que conta as horas para mudar de chão.

Jacarandá: árvore dos sonhos...

Jacarandá tem 27 anos, é solteiro, não possui uma religião definida. Pedagogo graduado por uma instituição privada, ele atua há 4 anos na docência, atua por 40 horas em regime de contrato. Assim como Ipê e Jatobá ele também atua em duas escolas diferentes. Jacarandá não é da mesma comunidade na qual trabalha – Bela Vista – ele é de uma roça vizinha onde mora com sua mãe e um irmão e se locomove de moto entre as escolas. O professor me relatou que foi para docência por observar que os jovens que concluíam o Ensino Médio contavam com poucas opções de trabalho e a maioria ia trabalhar na lavoura e ele não queria esse trabalho, embora durante algum tempo ele precisou trabalhar na lavoura.

Então, ele aceitou o convite de atuar como auxiliar de serviços gerais em uma escola da roça, mas sonhava em ser professor, pois além de entender que era mais fácil garantir uma vaga de trabalho ele queria contribuir para a Educação. Nas palavras do professor: *Então a pouca contribuição que eu dava, prestando meu serviço de apoio na escola, eu via que eu poderia dar mais, né? E de que forma eu poderia contribuir? Estudando. Mudando minha forma de trabalho, né? De pessoal de apoio para um profissional da área da Educação, então eu percebi uma oportunidade de chegar aonde eu queria chegar. Então fui buscar primeiro fazer o vestibular para exercer a função, então passei, fiz o curso de Pedagogia e logo em seguida comecei a estagiar em uma das salas, pelo Instituto Edvaldo Lode – IEL.* Durante a graduação ele contou com mais dois colegas homens, segundo ele a sala era dividida entre os “*clubes das Luluzinhas e dos Bolinhas*”, mas que havia bastante interação nas horas das realizações dos trabalhos em grupo.

Embora não tenha sido incentivado pela família como Jatobá e Ipê, Jacarandá relata que a família se orgulhava pelo fato de ter um professor na família, segundo ele “*eu me senti assim como uma peça realizadora do sonho deles. Um professor numa família é... Vim de uma família da roça, muitos e muitos anos trabalhando na lavoura, então não tinha nenhuma história de alguém da família formando assim em uma área específica da Educação, então para eles... [Você foi o primeiro a ter nível superior?] Foi o primeiro, então para eles foi... [gesto com a mão para indicar coisa grandiosa].*

Embora aparentar na sua fala ter realizado um sonho em ter se tornado um professor, Jacarandá em outro momento ao responder se sempre teve interesse nos Anos Iniciais responde que não, mas que foi por uma questão de necessidade, “*Para ser sincero não. É isso que te falo, para ser sincero não. Partiu de uma necessidade e ao longo do processo que eu me encantei assim pela profissão e fui exercê-la. Depois de algum tempo a gente acaba tendo*

alguns desencontros, mas é uma profissão encantadora sim”. Como planos futuros para sua profissão, Jacarandá pensa em se especializar mais na área da Educação e não registrou desejo de deixar a docência.

Busquei apresentar de forma abreviada como por diferentes caminhos, esses três professores homens ingressaram no magistério. A pesquisa de Sayão (2005) demonstrou que a docência para os homens é uma opção de trabalho e não uma vocação. Para a autora essa última “é inexistente quando se trata de homens atuando com os/as pequenininhos/as.” O que contrapõe as conclusões de Rabelo (2010) que concluiu, embasando-se também em pesquisas semelhantes realizadas por Tereza Sarmiento (2002) que os principais motivos dos homens para a escolha da profissão eram a vocação e o gosto por trabalhar com crianças, aliados ao desejo e realização profissional, fato este que leva a autora a levantar hipóteses de uma relação de amor à profissão.

Considerando o relatado pelos professores sobre as suas trajetórias de vida e o encaminhar para a educação e as observações em sala as minhas conclusões se aproximam das elaboradas por Sayão (2005). Os três professores desta pesquisa não falaram em vocação, ou amor pela profissão. Para eles a inserção no magistério foi uma opção de emprego, assim como apontou Ramalho (2002) em sua pesquisa em uma região do Estado de Minas Gerais onde a falta de emprego surgiu como justificativa para a inserção de homens da docência, conforme já apresentei na revisão de literatura. Com o objetivo de compreender melhor em qual terreno essas três árvores estão e com ocorreu nossos primeiros contatos na escola, apresento na próxima seção as duas roça nas quais a pesquisa foi desenvolvida.

4 ENTRE MATAS E MORROS ESTÁ JEQUIÉ: “cidade dura e arreganhada para o sol como uma posta de carne curtida no sal”

*“De morros circundada, um sol ardente,
Rio das contas, um lençol de prata.
Cantando endechas pelo sol
poente e às noites de luar em serenata.*

*Datas idas, um moço inconfidente
ficou na terra brava, em plena mata.
Um marco que redoura o teu presente sob
um facho de luz que se desata.
Jequié cidade sol, cidade sol é Jequié.[...]”*

Os versos escritos pelo jornalista Wilson Novaes apresentado como epígrafe deste capítulo é o hino da cidade de Jequié-Bahia que na primeira estrofe já trazem a característica daquela cidade – sol ardente – o que lhe resultou a alcunha de Cidade Sol, repetida no refrão da canção. Esse capítulo tem como objetivo apresentar o município de Jequié e em seguida uma breve reflexão sobre a Educação do/no Campo do município. Ao apresentar Jequié quero situar o/a leitor/a na região onde a pesquisa foi desenvolvida, considerando que é uma cidade ainda sem muita projeção nacional, posteriormente apresento uma breve reflexão sobre a Educação do/no Campo que não muito diferente de outros lugares no país é marcada por um verdadeiro descaso por parte do poder público. Grande parte das informações que compõem esse capítulo foi fruto de pesquisa junto a documentos da Secretaria Municipal de Educação.

Na seção que abordo a Educação do/no Campo, apresento algumas falas que compõem as entrevistas realizadas durante a pesquisa de campo e que serão utilizadas ao longo de toda dissertação. Ressalto que embora eu não realize uma profunda análise da Educação do/no Campo, para mim, as questões apresentadas não poderiam ficar a parte dessa dissertação, cujo campo de pesquisa foi nessa modalidade de ensino. Ademais, no meu entendimento, limitar o olhar apenas para o meu objeto de pesquisa e ignorar outras questões que atravessaram o meu caminho seria abrir mão do papel político e ético que acredito construir um pesquisador.

Jequié. É nessa terra do Sol, berço da famosa cangaceira – Anésia Cauaçu – considerada primeira mulher do sertão baiano a ingressar no Cangaço, antecedendo até mesmo a famosa Maria Bonita, esposa de Lampião. Anésia era uma mulher que questionava as normas e padrões de gênero, segundo reza a lenda local foi a primeira mulher da região a “montar cavalo como homem e a atirar de revólver melhor que muitos coronéis”. Sua história é narrada em livros, músicas, pesquisas acadêmicas e filme (AILTON, 2011). Jequié da terra

seca, de lutas, mas também terra da alegria e do poeta Waly Salomão², que me empresta seus versos para intitular o título do capítulo. Terra das festas de São João e de um calor humano que aquece a alma. Foi em duas roças dessa cidade que desenvolvi a minha investigação de mestrado sobre professores homens nos Anos Iniciais uma viagem até as roças e estamos saindo do centro da cidade até ao nosso destino final.

Jequié-Bahia se encontra no Sudoeste da Bahia, na zona limítrofe entre a caatinga e a Zona da Mata, situada a 360 km da Capital do Estado – Salvador – e com um quantitativo populacional estimada em 2015 de 161.528 mil habitantes, ocupa uma área de 3.227,343 km² com Densidade Demográfica (HAB/Km²) de 47.07. (IBGE, 2014) é a nona cidade mais populosa da Bahia. As terras onde hoje está localizada a cidade começaram a ser desbravadas e percorridas pelos bandeirantes por volta de 1718, com destaque para o “Sertanista” Pantaleão Rodrigues e o “Bandeirante” João Gonçalves da Costa. Mais tarde, aproximadamente no ano de 1789, passou por essa região o inconfidente José de Sá Bittencourt. Em 1808 Sá Bittencourt adquiriu as terras em mãos de Gonçalves da Costa e estabeleceu a “Fazenda Borda da Mata”– terras formadas por caatingas e matas. (RIOS, 2011). Esse povoado tornou-se uma rota de tropeiros que faziam a ligação do sertão à mata, levando mantimentos e mercadorias produzidos para o consumo dos moradores daquela época. Entre 1870 e 1880, foi elevado à categoria de Distrito de Maracás.

A cidade conta com uma forte influência de imigrantes italianos que começaram a chegar à cidade Sol por volta de 1882, cerca de dezenove famílias italianas são consideradas como as grandes responsáveis pelo crescimento da cidade. A Lei 180 sancionada pelo Governador Luís Viana, em 10 de julho de 1897 emancipou o município e em 25 de outubro 1897, ocorreu a posse do Conselho Municipal de Jequié, ficando essa data para a comemoração da sua Emancipação Política. Seu nome Jequié é uma palavra indígena para designar onça e foi escolhido em alusão a uma grande quantidade desses animais que existiam na região. Alguns historiadores locais, porém, afirmam que o topônimo tem origem no *jequi*, um objeto afunilado, muito utilizado pelos índios mongoiós, povos indígenas da região, para pescar no Rio de Contas. Atualmente Jequié é formado no entorno de oito distritos e sessenta

² Waly Salomão nasceu em Jequié-BA em 3 de setembro de 1943 e morreu no Rio de Janeiro em 5 de maio de 2003. Poeta, produtor musical, compositor, foi uma figura de destaque da Contracultura e da Tropicália na década de 60, no início de 2003 integrou o Ministério da Cultura no cargo de Secretário Nacional da Secretaria do Livro e Leitura na gestão do então ministro Gilberto Gil. Para conhecer melhor a vida e a poética de Waly ver a seção *Algaravias* na tese “**JOGOS PERFORMATIVOS:** Política, poética e espetacularidade na formação de professores de teatro ou Dramaturgia da sala de ensaio e jogos performativos na criação do espetáculo/jogo “algaravias – O MARUJEIRO DA LUA junto ao grupo de pesquisa olaria” de autoria de Roberto Ives Abreu Schettini (UFBA, 2013)

e oito povoados. Foi entre os seus morros e estradas de chão que caminhei para a realização desta pesquisa que aqui apresento.

Atinente à Educação Jequié teve seu Sistema Municipal de Ensino criado pela Lei nº 1.441/98, que compreende: I. As escolas municipais de Educação Infantil e de Ensino Fundamental; II. As instituições de Educação Infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada III. A Secretaria Municipal de Educação - SME; IV. Conselho Municipal de Educação - CME. Segundo dados do IBGE (2014), o município possui 151 escolas que ministram o Ensino Fundamental, sendo 86 escolas da rede municipal, 15 escolas da rede estadual e 50 escolas da rede privada. Segundo informações da Secretaria de Educação o quadro de professores/as da Rede Municipal de Ensino é composto pelo total de 734 docentes, sendo que desse total 51 possuem apenas o curso de Magistério, 134 até o momento contam apenas com a licenciatura, 542 já contam com título de especialização e somente 07 educadores cursaram mestrado. O município conta com 18 escolas da Rede Estadual de Ensino e duas dessas além do Ensino Regular oferecem a Educação Profissional. A cidade conta ainda com um *campus* do Instituto Federal da Bahia (IFBA) e o Ensino Superior no município é constituído por sete instituições sendo duas públicas (UESB e um polo EAD da UNEB) e as demais privadas.

Para uma melhor localização da Cidade Sol das terras baianas acho importante nesse momento apresentar um mapa do Estado:



Fonte: https://www.achetudoeregiao.com.br/ba/bahia_interior.htm

4.1 Chãos, flores e espinhos: a educação no/do campo de Jequié

Segundo Roseli Caldart a Educação no/do campo “nasceu como crítica à realidade educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no campo” (CALDART, 2009, p. 5). Historicamente a educação para o povo da roça sempre ocupou lugar secundário nas políticas públicas e foi pensada da cidade para a roça, sendo a primeira vista como superior e avançada em detrimento do atraso e sofrimento pensando para a segunda. Desse modo, a crítica proposta pelo movimento no primeiro momento de ordem prática que segundo a pesquisadora tornou-se teoria e conceituou a Educação do povo do campo pensada e feita a partir da sua realidade, do seu chão, assim a Educação Rural foi questionada e posteriormente recusada. Em outro momento Caldart (2002) explica por que falamos Educação do/no Campo e explica resumidamente que “é **No**: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; **Do**: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculado à cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p.26).

As unidades escolares que compõem a Educação no/do Campo no município, localizam-se em regiões com uma extensa área geográfica composta por 08 distritos (Baixão, Boaçú, Oriente Novo, Florestal, Barra Avenida, Monte Branco, Itajurú e Itaibó) e 68 povoados distribuídos em ambientes geograficamente diversificados, incluindo a caatinga, mata e mata de cipó. Conforme dados fornecidos pela Divisão do Ensino Rural – SMEJ, a Educação do/no Campo da rede municipal é formada por 44 escolas, sendo uma delas localizada em assentamento. Essas escolas ficam numa distância da sede que varia de 25 a 70 Km. Nestas escolas são oferecidas turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental e em algumas delas também se oferece o Ensino Médio em parceria com a Rede Estadual.

Embora o movimento pela Educação no/do Campo tenha conseguido avanços significativos ao longo de mais de 20 anos de luta por uma Educação efetivamente “do/no” campo, há ainda muito que avançar. Ainda nos dias de hoje pensar Educação do/no Campo é pensar em uma modalidade de ensino ainda marcada pelas dificuldades e em algumas situações pela violação de Direitos, como aconteceu em Jequié no ano 2015 onde 12 escolas do Campo foram fechadas. Segundo o site do MST a Bahia lidera os Estados nessa violação de Direitos e desrespeito à Lei 12.960/14, sancionada pela presidenta Dilma Rousseff. Só em 2014 foram 872 escolas fechadas no Estado, seguido do Maranhão com 407 e Piauí com 377 unidades fechadas. A nível nacional em 2014 foram 4.084 escolas fechadas e nos últimos 15 anos já foram 37 mil escolas que fecharam as portas nas roças brasileiras.

Na entrevista que me concedeu, a técnica da SMEJ que integra a Divisão de Ensino Rural comenta sobre os fechamentos e apresenta outros números que nos ajudam a perceber como esse processo vem se estruturando no município e que não vem sendo problematizado por nenhum setor ou movimento:

Fecharam 15. De 2013 para cá, por que em 2000 a gente tinha 86 escolas na zona rural hoje nos temos 44. Essas todas outras foram fechadas? Todas fechadas. Por que? Evasão de alunos, não teve aluno, as pessoas mudam muito de região, aí não volta, quando volta não tem a quantidade de aluno para formar turma. Também o transporte escolar ajudou, por que tem região que antes, nessa época não existia transporte que não era oferecido e hoje nós temos o transporte e já tem condição de levar esses alunos para outra região para estudar. Mas hoje tem região que a escola tá fechada, mas tem que levar os alunos para outra região. Não tem como reativar essa escola? Pelo número de alunos não. Porque na zona rural o mínimo para abrir uma turma são 10 alunos. E aí as vezes tem 5, tem 6, tem 2. Tem 5 do EF II e 3 do EFI aí é mais vantagem levar para outra região. (Crisálida, 40, pedagoga. Atua na Divisão do Ensino Rural há 13 anos. (Crisálida, 40, pedagoga. Atua na Divisão do Ensino Rural há 13 anos. Entrevista gravada)

A educadora alega que os fechamentos se dão por falta de alunos. Mas não é justificativa suficiente para explicar esse movimento, temos que pensar os motivos que levam a evasão desses estudantes. Talvez eles não evadam da escola, mas buscam em outras regiões ou município vizinhos uma Educação com melhor qualidade, como me sinalizaram alguns pais. Para os pais com os quais eu conversei a escola tem uma grande importância na vida dos seus filhos e para a comunidade. Em muitas roças a escola é a única instituição que representa o poder público e assume múltiplas funções como espaço de reuniões de associações, de atendimento médico, de confraternização, etc. Os pais ao responderem sobre o lugar da escola na vida deles e da roça assim se expressaram: “A escola é tudo” (Violeta) “A escola é muito importante. Está aprendendo alguma coisa, se ficar em casa não resolve nada, do jeito que as coisas estão hoje em dia, para arrumar um bom emprego tem que ter estudo, porque se ficar só na roça não tem como desenvolver não” (Rosa). Para Orquídea “A escola é tudo! Por quê? Você precisa ter uma educação, você precisa hoje para tudo, tudo que você vai fazer precisa ter, como se diz, o segundo, você precisa ter uma faculdade, tá entendendo” E o pai Sucupira também define a escola como “ tudo” e “essencial” , em sua palavras “A escola é essencial. A escola é tudo. Hoje em dia a pessoa sem saber ler e escrever, não terminar os estudos, não tem nada certo. Tá perdido!”.

Os pais, conscientes da importância da Educação dos seus filhos, diante do descaso com a Educação no/do Campo, acabam mudando as crianças de região ou até mesmo de cidade. As escolas estão abandonas pelo município e por isso perdem seus alunos. Nessa

direção, uma das mães expressou que já levou uma das filhas para estudar na cidade e aponta o problema do transporte escolar “*Ô fi, é o jeito [encaminhar as filhas para estudar em outros lugares]... tu tá vendo com o é o transporte, né? Aí eu achei melhor ir [a outra filha]*” (Margarida). A fala de uma outra mãe deixa bem claro o que venho argumentando, que é a situação na qual se encontra a Educação que a faz pensar em sair da roça “*se a gente tivesse na zona rural uma escola de qualidade*”...

A educação na zona rural não tá lá essas coisas, falta muita coisa, tipo: carro, muitas vezes para a gente tem que botar nossos filhos se arriscando de certa forma em motos ou em estrada a pé, para poder chegar na escola. Então, o que acontece, se a gente tivesse na zona rural uma escola de qualidade, com certeza eu afirmaria com certeza não sairia da zona rural. O que pode me tirar daqui seria a educação dos meus filhos, por que se eu ver que aqui não vai funcionar, por que está devagar quase parando, você ver que vai parar, com certeza eu tenho que sair, não é que eu queira, é a circunstância que vai acabar me forçando a sair. (Orquídea, 32 anos, agricultora, divorciada, mãe, moradora de Bela Vista)

Então posso afirmar que não se abandona a escola, se busca uma Educação de qualidade como é de direito. Ainda sobre o fechamento das escolas em Jequié em 2014 se deu por meio de um ofício nº 0871/14 enviando ao Conselho Municipal de Educação assinado pelo então secretário de educação contendo a lista de escolas que deveriam ser fechadas e apresentava como justificativa a necessidade “de uma reestruturação do **setor**”. Não foi um processo discutido com a comunidade, nem com o Conselho, embora a Lei 12.960/2014 assegure que para o fechamento de uma escola do/no campo, assim como as escolas indígenas e quilombolas é necessário um “intenso diálogo com a comunidade escolar” (BRASIL, 2014), em consonância com o que preconiza o princípio de participação na Administração Pública, definida pelo jurista Paulo Bonavides (2003) como “chave constitucional do futuro entre nós reside, pois, na democracia participativa, que faz soberano o cidadão-povo, o cidadão-governante, o cidadão-nação, o cidadão titular e efetivo de um poder invariavelmente superior e, não raro, supremo e decisivo” (BONAVIDES, 2003, p.34). Não é o que aconteceu em Jequié. Ao que parece ainda é vigente um entendimento de que o povo da roça não precisa ser ouvido ou tomar decisões, em um país com uma democracia que de tempos em tempos é golpeada é necessário pensarmos tudo isso na construção de uma Educação do/no Campo de qualidade.

Em 2016, durante a minha primeira aproximação com o campo de pesquisa, novamente o cenário da Educação no/do campo sofreu prejuízo, por falta de pagamento do transporte escolar as escolas pararam de funcionar. E antes de iniciar a minha pesquisa de campo muitas vezes tive que me dirigir ao Sindicato de Professores e Secretaria Municipal de

Educação para reivindicar uma solução para aquela realidade. Estudei a minha vida toda na roça e estar inserido novamente naquela realidade me fez ver que nada mudou. Ou talvez tenha piorado. O atual secretário relatou-me em entrevista que a Educação no/do Campo terá prioridade na nova gestão *“nós fizemos uma nova produção de organograma na nossa Secretária e nós estamos colocando a Educação do/no Campo em um lugar eu diria de destaque, nós estamos criando um departamento para Educação do/no Campo, estamos deslocando aquela divisão [que ainda é chamada de Divisão do Ensino Rural] que havia no Departamento Pedagógico e dando a ela uma condição status de funcionalidade”*. Espero que essas transformações de fato aconteçam.

O Panorama da Educação do Campo produzido pelo Ministério da Educação – MEC em 2007 revela os desafios e problemas no processo de ensino no meio rural. Nas suas primeiras páginas o documento oficial já apresenta as questões apontadas pelos diagnósticos da Educação do Campo no país e as suas principais deficiências. Posso afirmar que diante de tudo que presenciei na pesquisa de campo os problemas indicados no Panorama (2007) parecem descrever a Educação no/do Campo de Jequié.

[...]a insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas, as dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar, a falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade, currículo escolar que privilegia uma visão urbana de educação e desenvolvimento, a ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais, o predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade, a falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série, baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os dos que atuam na zona urbana, a necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas, a implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural, que se adapte à característica da clientela, em função dos períodos de safra. (BRASIL, 2007, p.08)

As Diretrizes Complementares da Educação do Campo (2008), em seu artigo 3º indica que “A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças (BRASIL, 2008)”. No inciso terceiro do mesmo artigo o documento assegura que os anos iniciais do fundamental “**excepcionalmente**, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intra-campo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades” (BRASIL, 2008 grifo meu). A nucleação em Jequié não é algo excepcional, para o atual secretário é mais uma questão de política. Pois, com a nucleação

contrata-se carros para o transporte, funcionários e professores/as, o que ajuda os vereadores a empregar seus cabos eleitorais.

As escolas nucleadas estão subdivididas em nove núcleos, cada um desses núcleos é acompanhado por um/a coordenador/a contratado/a como cargo comissionado. Muito desses coordenadores de núcleo não possuem nem o Ensino Médio completo. Recordo da resistência de umas das coordenadoras quando da minha solicitação do contato de um professor lotado em uma das escolas do núcleo por ela coordenado. Ela parecia não compreender o meu pedido e se mostrou de forma agressiva diante da minha solicitação. Só fui atendido por estarmos dentro da SMEJ e contar com a mediação de uma funcionária do órgão municipal. Não posso dizer o motivo dessa resistência, mas acho importante registrar aqui, mas considerando a informação acima de que muitos coordenadores não possuem nenhum vínculo com a Educação ou formação, talvez aquela senhora não compreendesse do que se trata uma pesquisa.

Outro alarmante dado da Educação no/do Campo de Jequié é que por falta de um transporte ofertado pelo município muito professores/as contratados moram nas escolas, sem estrutura alguma como relata em entrevista uma técnica da Secretaria Municipal de Educação.

*ela [a professora] dorme na sala de aula, ela pegou, fez uma cortininha com um lençol e botou a cama dela, as coisinhas dela na sala de aula. Ela ficou lá por mais de sete anos nessa situação. **E tem algum professor que também passou por isso também?** Não só o caso dela. A outra professora de Oriente Novo, ela tem uma cozinha da escola, aí tem tipo um depositozinho, aí ela colocou as mesinhas e dormia encima das mesinhas, depois a gente conseguiu uma cama para ela e ela colou a cama nesse espaço, mas também totalmente inadequado.(Crisálida)*

Na Educação no/do Campo de Jequié chama atenção também predomínio de escolas com classes multisseriadas no meio rural de Jequié. Um dos professores que participa desta pesquisa leciona em uma sala multessriada. Márcio Adriano de Azevedo (2010) em sua tese que aborda o Programa Escola Ativa nas escolas do campo com turmas multisseriadas, aponta para as dificuldades dos educadores que atuam nas escolas com esse modelo de organização:

[...] precariedade de infraestrutura física das escolas, as limitações materiais e pedagógicas, a falta de condições apropriadas para a realização do trabalho docente nessas turmas e a falta de um projeto político-pedagógico que orientasse práticas condizentes à identidade e particularidades dos que vivem, trabalham e estudam no meio rural. (2010, p. 163)

O próprio Ministério da Educação reconhece que as escolas multisseriadas se constituem como um desafio quando se trata da Educação do Campo. O Caderno Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas (2007) organizado pela Secretaria de Educação

Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, afirma que “As escolas multisseriadas e unidocentes são um desafio às políticas públicas do campo, uma vez que apresentam historicamente um quadro do Estado e de gestão deficitária ausência.” (BRASIL, 2007, p. 22). Na continuação o Caderno traz uma citação do INEP (2006) que versa sobre o mesmo assunto e aponta que as turmas multisseriadas poderiam se transformar numa boa alternativa para o meio rural se ocorressem as transformações que o próprio documento apresenta. Diante do recorrente descaso dos gestores com a Educação do Campo, a meu ver essas transformações estão longe de acontecer. Vejamos o que diz o texto:

[...] o problema das turmas multisseriadas está na ausência de uma capacitação específica dos professores envolvidos, na falta de material pedagógico adequado e, principalmente, a ausência de infraestrutura básica – material e de recursos humanos – que favoreça a atividade docente e garanta a efetividade do processo de ensino aprendizagem. Investindo nestes aspectos, as turmas multisseriadas poderiam se transformar numa boa alternativa para o meio rural, atendendo aos anseios da população em dispor de uma escola próxima do local de moradia dos alunos, sem prejuízo da qualidade do ensino ofertado, especificamente no caso das séries iniciais do ensino fundamental. (INEP, 2006, p.19)

Entendo que é preciso problematizarmos a permanência dessas turmas na Educação do Campo, uma vez que há pesquisas e documentos oficiais que apontam a ineficiência dessa organização e no pouco aproveitamento nos estudos de sujeitos que passam por essa experiência escolar, assim como as diversas dificuldades para a atuação de professores/as. Pelo que presenciei em campo, compreendo que insistir nesse modelo como aí está “continua revelando situações de abandono e descompromisso para com a qualidade da educação que é ofertada aos sujeitos do campo em nosso país” (FREITAS; HAGE; TUVÉRI, 2012, p.235).

Quanto ao quadro de pessoal atuando nas escolas do meio rural, é composto por estagiários, professores/as efetivos e contratados em regime de Regime Especial de Direito Administrativo/REDA - um instrumento previsto na legislação brasileira que é recorrentemente usado pelas prefeituras para não realizarem concurso. Esse processo seletivo supostamente dispensa os rigores de um certame público e abre brechas para as indicações de cargo por parte dos políticos locais, como ocorre com a indicação para coordenação dos Núcleos, citado anteriormente. A prática de indicação é recorrente na cidade de Jequié, inclusive para gestão escolar.

Ainda que extrapole o propósito dessa seção que é apresentar informações sobre a Educação do/no Campo na cidade de Jequié, acredito ser importante acrescentar mais algumas informações sobre a organização da Rede Municipal de Ensino do município. Na Cidade Sol pessoas que não pertencem ao quadro efetivo da Rede Municipal de Educação e sem formação adequada assumem a direção das escolas. A eleição para direção direta estava entre

as metas do PME, mas apesar de uma grande mobilização da APLB-Sindicato de Jequié e movimentos sociais a meta foi retirada pelos vereadores. Em um universo de quinze vereadores e uma vereadora, 10 votos foram contra a eleição direta e 6 a favor, na mesma votação retiraram também a meta que previa a discussão de gênero e sexualidade nas escolas municipais.

Os três últimos concursos para provimento dos cargos de professores/as no município data dos anos 1993 (edital 02/93), 1999 (edital 02/1999) e o último em 2012 (edital 01/2012). Com a ausência de concursos é grande o número de professores contratados via Regime Especial de Direito Administrativo – REDA, sendo que estes constituem um grande número dos profissionais em atividade na Educação do/no Campo de Jequié, conforme informações da Secretaria Municipal de Educação- SMEJ. Esses profissionais recebem menos que os concursados e são contratados por dois anos com a possibilidade de renovar o contrato por igual prazo. A grande quantidade de profissionais nesse regime de trabalho nas escolas do território rural gera uma grande rotatividade de professores, o que causa prejuízos no processo ensino-aprendizagem,

Pesquisas realizadas no Brasil e em outros países têm comprovado que o professor é decisivo para o sucesso da aprendizagem dos alunos; apesar desse consenso, as condições de trabalho dos profissionais do magistério permanecem precárias. No caso específico da área rural, além da baixa qualificação e dos **salários inferiores aos da zona urbana**, eles enfrentam, entre outros problemas, sobrecarga de trabalho, **alta rotatividade** e dificuldades de acesso à escola, em função das condições das estradas e da falta de ajuda de custo para locomoção. (BRASIL, 2007, p.33. Grifos meus)

Os dados fornecidos pelo Conselho Municipal de Educação (Parecer CMEJEQ 003/2015) constam que o Ensino fundamental I – Anos Iniciais – de Jequié conta com um universo de 1.046 alunos distribuídos em 44 escolas. As escolas do meio rural atendem as seguintes etapas da educação básica: Educação Infantil (Turmas de até 3 anos e turmas de 4 e 5 anos), Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Classes regulares organizadas em ciclos de formação humana e classes multisseriadas), Anos Finais do Ensino Fundamental (classes regulares e de EJA) e Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (convênio com Estado). O quadro de professores/as que atuam no meio rural é formado de 177 profissionais. Desse número apenas 27 são homens distribuídos em todas as etapas elencadas anteriormente. Nos Anos Iniciais atuam 83 profissionais. Desse quantitativo o número se reduz para 10 professores homens.

Das 44 escolas localizadas na área rural de Jequié, apenas 05 (cinco) possuem Projeto Político-Pedagógico/PPP. As duas escolas que serviram de lócus desta pesquisa não

contam com PPP. Em relação ao calendário escolar, é importante apontar que conforme informou a SME as Escolas do Campo seguem o mesmo que é elaborado anualmente, para toda a Rede, o que se caracteriza como um problema uma vez que o calendário da Educação do/no Campo deve considerar as especificidades do meio rural conforme prevê o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) “Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região” (BRASIL, 1996, p.16).

Referente à estrutura administrativa no organograma da Secretaria Municipal de Educação, o Departamento Pedagógico conta com a Divisão do Ensino Rural composta por uma chefe de divisão e cinco coordenadores/técnicos que fazem o acompanhamento, formação e supervisão dos segmentos atendidos na Educação do campo. Cabe registrar que os/as profissionais da Divisão de Ensino Rural foram importantes colaboradores nesse processo investigativo, igualmente todo o quadro de funcionários da SMEJ que me recebeu de forma muito acolhedora no período que fiquei na cidade realizando a pesquisa documental.

Durante as entrevistas com os diversos atores envolvidos na Educação do/no Campo questionei se a escola se identifica como Escola do Campo, a maioria sinalizou que as escolas não se identificam como do Campo. Para as crianças eu perguntava se elas estudavam nos livros ou em ou outros momentos em sala alguma atividade relacionada a roça e todas disseram que não. Para o secretário de educação as escolas não se identificam como do campo, segundo o educador:

O senhor acha que as escolas da região rural se identificam como escolas do campo? Então, acho que não. Esse é outro desafio nosso também. Projeto Pedagógico, demandas que discutam a realidade onde eles vivem, né? Porque assim, a escola não for capaz de discutir sobre a experiência de vida desse cidadão, ele vai querer vim para a sede, então esse é um grande desafio para a gente, então a grande maioria das Escolas do Campo por onde eu fui, se quer tem uma horta. Então a leitura é que eles já estão lá e sabem como fazer, porque o pai, os parentes fazem, mas é preciso que a escola inclua a dimensão científica lá. (Gravatá, doutor em educação, 22 anos de magistério, atual gestor da SME, entrevista gravada).

Fernandes (2002) ao conceituar a Educação do/no Campo chama atenção para a importância para que essa modalidade de ensino seja pensada a partir do chão da escola, do lugar no qual se localiza geograficamente e culturalmente, de modo que as identidades sejam construídas a partir desse lugar e não a partir da cidade,

A Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: desde a sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não-lugar. Isso acontece coma

população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural (FERNANDES, 2002, p. 67).

O professor Jatobá fala que nenhuma escola da região de Flores Raras tem essa construção indenitária: *“Eu pra e falar a verdade, eu acho que todas as escolas aqui não se identificam como escola do campo, mas se identificam como escola da sede, da cidade. Por quê? Todos os aspectos, o tratamento, as questões do livro, os professores vim de Jequié, o tratamento, em saber que é do campo. Há uma diferença muito grande, há diferença.”* Quando busquei fazer essa pergunta não penso que deve haver uma hierarquia entre a escola do/no campo e a escola da cidade, mas concordo com Fernandes (2002) e com Silveira (2011) que *“o distanciamento do currículo da realidade do campo impede os alunos rurais de perceberem sua identidade e de compreenderem seu espaço e sua relação com a cidade (SILVEIRA, 2011, p. 85).* Os elementos dessa identidade são ressaltados nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo, no seu artigo 2º Parágrafo único, que aponta: *“A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros.”* (BRASIL, 2001)

O professor Ipê reconhece que há essa ausência *“Não, não aborda, é tanto que tem um erro, que tem livros didáticos que não abordam o conteúdo do campo. Já li livro que fala do urbano, só do urbano, não fala do rural, só urbano. Tem um bloco de geografia eu olhei, tinha paisagem, aí tinha paisagens da região urbana, não tinha do campo, sendo que a escola está no campo.”* Embora os professores reconheçam e estranhem a não identificação da escola com o local que está inserida não observei em suas aulas nenhuma atividade que contemplassem a realidade da escola e das crianças. A fala do professor Eucalipto faz uma síntese do que observei na imersão no campo.

É uma escola do campo com uma educação urbana. A escola não trabalha a identidade dos alunos, eles não se sentem aluno do campo. O sonho desses meninos é saírem do campo para ir para a cidade, é uma inversão. Quando deveríamos estar trabalhando, já tentamos fazer isso, já propomos na verdade. Eu mesmo e alguns colegas fizemos um curso de captação para professor do campo, um curso com uma carga horária muito extensa, deveríamos então estar desenvolvendo, mas nos falta estrutura e falta vontade também. (Eucalipto, pedagogo, 37 anos, casado, pastor, atua na docência há 18 anos na Escola Flores Raras.)

Acredito que alguns elementos contribuam para esse cenário. Embora a SMEJ disponha de uma Divisão voltada para a Educação do/no Campo, embora estivesse sempre indo a SMJE para saber de eventos sobre a modalidade de ensino, como forma de me aproximas, não registrei nenhuma ação formativa que contemplasse os professores/as dessa ambiência, os livros distribuídos na roça são o mesmo da cidade e os professores alegaram falta de assistência da SMEJ nos planejamentos de suas atividades. Não alcancei todas as escolas, nem tampouco, as demais salas, mas conforme eu observei nesses meses ousou dizer que a Educação do/no Campo de Jequié está longe de se aproximar dos pressupostos defendidos pelo movimento. Aulas descontextualizadas, ausência de calendário próprio, rotatividade de professores, salas multisseriadas sem assistência, escolas sem infraestrutura,, se PPP's, e com sérios problemas no transporte, etc. Desse modo, podemos pensar que a não ser pela localidade geográfica (o que não é suficiente para definir uma escola do campo) pelo observado na minha inserção na escolas o “no/do campo” ao menos em Bela Vista e Flores Raras não é uma realidade.

5. COLHEITA DE OUTRAS PLANTAÇÕES: ESTUDOS E REFLEXÕES

Tudo creio que já foi pensado e dito por tantos e tontos. Ou quase tudo. Ou quase tontos. De modo que não há novidade debaixo do sol – e isso também já foi dito. ‘Os temas do mundo são pouco numerosos e os arranjos são infinitos’ – falou Barthes. Então, o que se pode fazer de melhor é dizer de outra forma (Manoel de Barros).

Como diz o poeta que me acompanha nesse movimento investigativo “Tudo creio que já foi pensado e dito por tantos e tontos. Ou quase tudo. [...] Então, o que se pode fazer de melhor é dizer de outra forma” (MANOEL DE BARROS). Outra forma que carrega o meu olhar e o meu lugar de dizer, uma vez que nossos modos de ver têm relação direta com o que somos com nossas marcas e nossa subjetividade. Outra forma que é construída pelo próprio movimento da pesquisa. Nesse sentido, esse capítulo apresenta diálogos, colheitas em outras pesquisas-plantas que se ocuparam em investigar a presença de professores homens no ensino com crianças.

Quer seja na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental registra-se um significativo número de pesquisas em torno da presença de professores homens no ensino de crianças, sobretudo na Educação Infantil. O critério de escolha das investigações aqui apresentadas foi a aproximação entre os objetos de pesquisa. Apresento as investigações que encontrei no banco de dissertações e teses da CAPES, as indicadas nas orientações, exame de qualificação, indicações de professores, colegas e amigos. Ao ler essas produções percebi que dialogávamos e que de alguma forma estávamos próximas, andando lado a lado (GEERTZ, 2008). Estou ciente de que este levantamento não abrange todas as pesquisas sobre esse tema, mas destaco as que cruzaram o meu caminho.

A pesquisa de doutorado intitulada *Homens ensinando crianças: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na Escola Rural* defendida por José Luiz Ferreira em 2008 teve como mote de investigação as experiências de cinco homens professores que ensinam crianças nas escolas rurais do município de Coxixola localizado no interior de Campina Grande – Paraíba. De acordo com Ferreira (2008) o objetivo da pesquisa foi verificar como a inserção de homens na Educação Infantil produz novos significados para o magistério e o Ensino Infantil. Como opção metodológica o pesquisador utilizou as histórias de vida dos professores da Rede Municipal de Ensino e depoimentos de outros sujeitos com os quais os professores interagem no ambiente escolar, como professoras, merendeiras e equipe da Secretaria da Educação, as coletas dessas informações foram feitas por meio de entrevistas.

Como categorias de análise o pesquisador recorreu ao gênero e masculinidade, entendendo-as como construções socioculturais. Em suas palavras “priorizando reflexões sobre a crise da ordem de gênero e a emergência dos estudos sobre masculinidade” (FERREIRA, 2008, p. 34). A pesquisa concluiu que as experiências dos professores do município de Coxixola são marcadas por um processo de descontinuidade-continuidade da ordem de gênero. Entendendo a descontinuidade a partir da presença física dos homens no magistério infantil e continuidade com a permanência de ações e comportamento do gênero masculino. A pesquisa é uma das poucas realizadas na roça e concluiu que as dicotomias de gênero não são rompidas com a presença de professores homens na educação dos pequenos.

A dissertação *Quem é o professor homem dos anos iniciais? Discursos, representações e relações de gênero* (2011) produzida por Thomaz Spartacus Martins Fonseca, está inserida na perspectiva pós-estruturalista em que o pesquisador realizou observações e entrevistas semiestruturadas e abertas com dois professores homens dos Anos Iniciais da Rede Municipal da cidade de Juiz de Fora/MG, bem como de gestoras e professoras que atuavam diretamente com estes professores. As duas pesquisas não apresentam registro de terem entrevistado as crianças e compõem o reduzido número de pesquisas sobre a temática realizadas nos Anos Iniciais. O foco da pesquisa de Fonseca (2011) foi analisar quais os discursos, as representações e as relações de gênero que se constituem quando há a presença de professores homens nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando que nesse espaço ainda predomina a presença feminina. Nas narrativas apresentadas na dissertação, o contato do corpo do professor com as/os crianças, a homossexualidade e associação à pedofilia surgem como fontes de preocupação e vigilância por parte das gestoras e dos próprios profissionais.

Outra questão que a pesquisa apresenta é a invocação do poder disciplinar ou pastoral que o homem nas salas dos Anos Iniciais desperta. “As gestoras, professoras e os professores entrevistados focaram esta característica em vários momentos, como ao afirmarem que a presença masculina concede mais autoridade” (FONSECA, 2011, p. 127). O pesquisador operou com conceitos de formação de professores/as, o cuidar, a feminização do magistério, o poder disciplinar e pastoral, as construções de identidades e das masculinidades.

Nas duas pesquisas até aqui apresentadas em algum momento o contato entre o corpo do professor homem e das crianças já aparece como um problema. Como veremos adiante, outras pesquisas feitas Sayão (2005), Souza (2010) e Silva (2006) igualmente apontaram que o contato com os corpos das crianças surge como um dos empecilhos para atuação de homens na Educação Infantil.

Contudo, com a leitura das pesquisas de Ferreira (2008) e Fonseca (2011) podemos inferir que esse mesmo discurso aliado a outros também é invocado para o estranhamento de professores homens nos Anos Iniciais. Isso me levar a questionar se somente pelo fato de ser homem esses profissionais são considerados inadequados para educação de crianças? Quais as representações do ser homem e de masculinidades atravessam esses discursos? Como tudo isso se constitui nas escolas das roças de um interior baiano que contam com um professor homem?

A investigação de Elisabeth Cruz (1998) foi uma das primeiras do Brasil a se ocupar da atuação de professores homens na creche e concluiu que já na década de 90, a imagem do agressor e do homossexual associada a esses profissionais eram consideradas como ameaças à normalidade do ambiente escolar. Na compreensão da pesquisadora o primeiro mesmo que indesejado, é de alguma forma legitimado dentro do ambiente de educação, enquanto o segundo, por se aproximar do feminino e assim, distanciar-se da masculinidade padrão é a figura que mais causa incômodo e rejeição.

[...] o medo manifestado pela presença de homens na creche e também no cuidado de crianças na família parece estar relacionado a uma concepção da sexualidade masculina como algo incontrolável. Nas representações de masculino podemos encontrar que ele *é machão, forte, agressivo, animal, assim, todo homem é potencialmente um agressor* (CRUZ, 1998, p. 244, grifos do original)

Na sua pesquisa de mestrado sobre homens na Educação Infantil no município de Belo Horizonte, Ramos (2011) investigou como esses profissionais interagiam com a Educação Infantil e como a comunidade percebia esses sujeitos no interior das instituições de ensino. Por meio de entrevistas o pesquisador constatou que esses profissionais, ao ingressarem na docência por meio de concurso público, eram encaminhados para exercer função de apoio ou para lecionar em turmas com crianças maiores. Na análise de Ramos esse último encaminhamento se dá pelo fato de que nessas turmas havia menos contato corporal com as crianças.

Alegre (2014), em seu Trabalho de Conclusão de Curso para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia (UFRGS), realizou uma interessante pesquisa sobre homens na Educação Infantil em uma Escola Infantil na cidade de Porto Alegre. Foram realizadas entrevistas com dois professores, mães, pais e professoras que atuavam com esses profissionais. O pedagogo se sentiu motivado para a pesquisa a partir da sua própria experiência enquanto um homem no curso de Pedagogia, sendo desde então alvo de discursos discriminatórios, a exemplo de uma colega que assumiu jamais matricular sua filha para ser sua aluna, pois associa os com a pedofilia. Também serviu como motivação para a

investigação as recusas de escolas em lhe admitir como professor pelo fato de ser homem. As pesquisas produzidas por professores homens, em sua maioria, parte da experiência dos próprios professores enquanto sujeitos vistos “fora do lugar”.

O autor sublinha que embora as professoras entrevistadas concordassem com a importância da figura masculina na Educação Infantil essa aceitação não era isenta de estranhamentos, ressalvas e equívocos. Alegre (2014) registrou que esse profissional tem que mostrar constantemente sua competência pedagógica para a escola e para os pais. A ideia de que as mulheres são naturalmente educadoras isenta muitas vezes essas profissionais de ter que passar por essa “revista” dos pais. Segundo relato da pesquisa a demonstração da competência pedagógica dos homens é repetida a cada início de ano, uma vez que as turmas mudam e os pais são outros. Podemos problematizar o fato que as professoras mulheres também mudam de turmas, conhecem outros pais, mas ao que parece elas não precisam apresentar suas credenciais pedagógicas a cada ano, ou não é tão exigido, como acontece com os homens, nem tampouco são testadas pelas demais colegas como acontece aos homens que optaram pelo magistério nos primeiros anos de escolarização.

A partir das entrevistas, Alegre (2014) sinaliza que a figura do professor homem é associada à ordem, atividades recreativas e atividades físicas, como jogar futebol. Esse mesmo elemento também foi registrado na pesquisa de Flores (2000). O contato com o corpo, assim como nas demais pesquisas, também surge como uma questão polêmica na pesquisa de Alegre (2014). Questionamentos sobre a troca de fraldas e o banho confirmam que o homem na Educação Infantil, e posso estender aos Anos Iniciais, pode até ser aceito, porém não é uma aceitação plena. Na pesquisa de Ramos (2011), por exemplo, um dos professores pesquisado recebeu ordem expressas da Secretaria de Educação proibindo que desse banho nas crianças, embora não tenha sido registrada nenhuma suspeita de violência sexual ou outra suspeita nesse sentido. Os pais fizeram essa solicitação e simplesmente foram atendidos. Diferente das mulheres, parece que esses homens não podem transitar em todos os espaços. Berçário, banheiro e banho serão sempre vistos como impensáveis para eles, e seu fazer docente é atravessado por discursos que o colocam ora no lugar da ordem/disciplina, ora da recriação, da ludicidade desconectada ao pedagógico, mas sempre como suspeitos em potencial.

Durante anos a figura do professor homem, encarnada pelos jesuítas como aquele que tinha a habilidade de educar as crianças com brandura e ao mesmo tempo com autoridade (LOURO, 1997), não era vista como uma ameaça, mas sim como um exemplo a ser seguido. Contudo, após o processo de feminização do magistério iniciado na segunda metade do século XIX, há uma mudança nessa visão. Os homens que lecionam para pequenos, em muitas

situações são vistos como inapropriados e uma ameaça. Podemos pensar que houve uma mudança não somente no cenário do trabalho, há também uma mudança nos discursos em torno das masculinidades e feminilidades. A vida religiosa bastava para aqueles homens não serem vistos como uma figura que precisava ser vigiada? A religião então pode ser pensada como um dispositivo capaz de controlar o corpo, a masculinidade e a sexualidade daqueles homens.

Vinculada a tais noções ainda hoje a religião ainda ocupa essa função. Se hoje a presença dos religiosos em sala de aula é quase restrita as escolas confessionais, a filiação do professor homem a uma religião – lembremos que não qualquer religião, mas à religião cristã – opera como um escudo contra muitos dos questionamentos suscitados com sua presença. Um dos professores pesquisador por Sousa (2015) também contava com esse marcador indenitário ao seu favor, além de ser filho da comunidade ele era evangélico e isso contribuía para a aceitação da sua presença. Em diversas entrevistas as pessoas registravam que não tinham nada contra a presença do professor, pois o conhecia e sabiam que era evangélico.

Vistos como inadequados para esta profissão os homens são convidados por diversos meios para abandonarem a docência, inclusive por aqueles responsáveis pela sua formação inicial como aponta Vieira (2003) em sua pesquisa sobre homens no Curso Normal e homens atuantes ou que já atuaram nos Anos Iniciais em Teresina-PI. Durante a formação, esses homens são incentivados pelos/as professores/as para migrarem para outros cursos. Há, portanto, desde a formação desses profissionais um convite para procurarem “seu lugar”. A observação de Vieira (2003) chama atenção, pois, a universidade pensada enquanto um espaço de questionamentos e desconstruções surge nessa situação como um espelho que reflete, (re) produz as imposições e construções da sociedade.

Amparado pela teoria das representações Sousa (2011) analisou a presença de professores homens em duas creches no Ceará, uma na cidade e a outra na roça. Todavia, o pesquisador se deteve apenas em analisar a relação do professor com as crianças e entrevistou outros atores sociais ligados às creches. Não considerou as especificidades do local no qual a instituição estava inserida, como busquei fazer na minha investigação.

Na creche da roça o pesquisador entrevistou 19 pessoas. Sendo que 12 disseram que não viam problemas em um homem ensinar crianças, contudo, elas próprias reconheceram que essa visão se dava pelo fato do professor ser um filho da comunidade, evangélico e conhecido de todos, tendo sido inclusive professor de alguns pais. As demais pessoas, mesmo conhecendo o professor, argumentaram que a educação das crianças era apropriada para as mulheres. Na escola da cidade, por conta dos pais não terem a mesma oportunidade de contato

mais direto com o professor, os discursos contra a atuação de um homem com as crianças formaram maior número.

Além de ser conhecido da comunidade e ser cristão, Miranda (2003) sinaliza em sua pesquisa que outro elemento ajuda na aceitação do homem como professor das crianças e o afasta da imagem de provável pedófilo ou de homossexual que é atrelar a sua figura ao de pai, elemento que igualmente surgiu na pesquisa de Flores (2000). Sayão (2005) mostrou que os próprios professores homens evidenciam sua paternidade e casamento para manter-se distante dessas associações. Desse modo, os discursos sobre a figura do pai parecem ser acionados por alguns professores para terem “autorização” da comunidade para exercerem a docência com as crianças. Isso surge na pesquisa de Rosa (2012) quando o pesquisador aponta que os professores homens performatizam a identidade de pai para não serem confundidos com homossexuais ou pedófilos.

Rosa (2012) analisou o dispositivo da sexualidade enquanto enunciador da presença masculina na docência dos Anos Iniciais e na Educação Infantil. A partir da análise de textos jornalísticos e opinativos que contavam com o tema de professores homens nessas etapas da educação, o pesquisador buscou também compreender como a mídia contribui para (re)elaborar conceitos e práticas dos docentes homens. Outra fonte de pesquisa utilizada por Rosa foi uma comunidade virtual na rede social Orkut - a rede foi extinta em 2014. A comunidade pesquisada era intitulada “Homens também fazem Pedagogia”. Nela o pesquisador criou um fórum de debate e interagiu com os participantes. Os dados evidenciaram o quanto havia uma preocupação com o contato corporal do professor e as crianças e que a sua sexualidade devia ser anunciada, de preferência uma sexualidade dentro da norma.

As pesquisas apontam que de diferentes maneiras os homens que escolhem a docência com crianças são desestimulados a seguirem a carreira. No caso das creches a designação para berçário surge como um ritual que tenta fazer com que o professor desista do magistério (SAYÃO, 2005). Nas demais etapas escolares, esses rituais se dão por outras vias, como a designação para turmas consideradas difíceis, questionamentos ao professor sobre a sua vida, vigilância, verificação da competência enquanto docente, etc. Esses rituais são exercidos por todos os membros da comunidade escolar. Após ser “aprovado” nos “rituais de passagem” o professor passa a ser integrado ao corpo docente e visto com olhares menos preconceituosos, mas “até que isso ocorra, eles ficam sujeitos e, de certa forma, reféns do olhar ‘enviesado’, da vigilância constante e do estranhamento dos adultos que participam do cotidiano escolar” (RAMOS, 2011, p. 128, grifos do autor).

Sayão (2005) na sua pesquisa sobre homens na creche argumenta que as marcas e construções impostas sobre as masculinidades se configuram como motivos para tais rituais e provas,

Poderia se pensar que de início seria somente o “sexo” dos professores o motivo dos embates e provas a eles imputados, mas os depoimentos revelaram que o gênero era o que estava em questão e isso tem uma razão principal: o gênero da profissão está naturalizado ou este espaço de trabalho é, de fato, concebido como feminino. Em geral eram considerados homens que estavam chegando na instituição carregando todas as marcas que as construções culturais impuseram sobre o masculino. (SAYÃO, 2005, p.138)

A pesquisadora observou que após os rituais e provas destinadas aos profissionais, alguns homens passam a ser considerados professores e o gênero é relativizado pela adesão à cultura institucional e experiência adquirida. Contudo, não são todos homens que resistem aos rituais e aderem à cultura institucional. Um dos professores entrevistados por Sayão ao comentar sobre colegas que desistiram da docência disse que não é qualquer um que suporta a “pressão que vem de todo lado”. Ao ler nessa pesquisa e nas demais o quanto as professoras mulheres exercem esses rituais e denunciam em suas falas a preocupação quando conta com um colega homem, percebi que dado as professoras mulheres ser a maioria e por todo o discurso sobre elas (re) produzido, essas profissionais também podem ser vistas como uma barreira de resistência ao ingresso e permanência de homens na docência. Ao que parece as professoras mulheres se enxergam e se colocam em lugar de guardiãs, mães e legítimas protetoras das crianças e se sentem na obrigação de testar aqueles que vão lidar com os ‘seus/suas protegidos/as’.

A pesquisa de mestrado de Araújo (2015) tendo como contexto a rede municipal de educação da Parnaíba-PI buscou investigar os significados e os sentidos que o professor homem produz sobre a docência nos anos iniciais e suas relações com a constituição da identidade. Foi observado que o fato de ser homem prevalece sobre o ser professor. A pesquisadora constatou que ser homem surge como um fator de não admissão, sobretudo na rede privada de ensino. Interpreto que diferente de um concurso público que não pode ser restrito às mulheres, as/os diretores/as dessas instituições possuem poder de dizer “não” para esses homens e as famílias também interferem de forma mais direta nas contratações dos/as profissionais.

O professor pesquisado por Araújo (2015) relata que diversas vezes foi recusado por escolas privadas e como justificava para não contratação o fato de ser homem se sobrepunha até mesmo ao seu elogiado currículo e a sua longa experiência no magistério. Desse modo, o concurso público parece ser a única via garantida para o ingresso dos homens no magistério

com crianças. Todavia, o fato de ser concursado não impede esses profissionais de passarem pelos rituais de passagens já citados, nem tampouco deixam de ser vistos como sujeitos fora do lugar, porém, a direção e pais da escola não podendo recusá-lo ou demiti-lo pelo fato de serem homens, utilizam outras vias para questionar ou deslegitimar suas presenças.

Quanto a identidade desse profissional, a pesquisa de Araújo (2015) concluiu que ser professor homem “é mediado pelo “dilema” objetividade e subjetividade, baseado na ideia de que a docência é dom e no reconhecimento das condições históricas e materiais que a determinam” (ARAÚJO, 2015, p.145 grifos da autora). Para o professor pesquisado, a afetividade, o amor à profissão e as relações de amizade e confiança com as crianças são elementos chaves na construção da sua identidade docente. Sobre as motivações para a escolha pela docência e a construção da identidade docente, Rabelo (2013) registrou em sua pesquisa de doutorado sobre professores homens nos Anos Iniciais em Aveiro – Portugal e no Rio de Janeiro – Brasil que os fatores intrínsecos, descritos pela autora como o afeto, prazer em ensinar, gostar de crianças, vocação se sobrepõe aos fatores extrínsecos como influência de familiares ou desejo de ascensão social ou profissional. Já a pesquisa de Sayão (2005) com homens que atuam ou já haviam atuado em creches na cidade de Florianópolis – SC, demonstra que a docência surge como uma opção por trabalho e não por vocação ou demais valores intrínsecos apontados por Rabelo (2013).

Com observações diretas de 60 horas nas aulas de três professores homens que atuam nos Anos Iniciais no interior de Minas Gerais e tendo como metodologia a História Oral de Vida, Silva (2006) analisou as motivações dos professores na escolha do magistério e as interações corporais desses profissionais e as crianças. Conforme já registrado o contato com o corpo surge como um elemento problema na atuação dos homens com crianças. Por meio das histórias de vida dos professores, Silva (2006) observou como as subjetivações impostas às esses homens desde a sua infância refletem no seu modo como lidam com os seus corpos e os corpos das crianças.

Santos (2014) em sua dissertação de mestrado pesquisou a atuação de uma professora e um auxiliar homem. Das pesquisas com as quais tive contato a de Santos é a única que foca a figura do auxiliar. Segundo a definição da própria pesquisadora a questão central da pesquisa é compreender quais os sentidos do trabalho de educação e cuidado de um auxiliar e seus desdobramentos no cotidiano de uma escola de Educação Infantil da rede municipal de Pelotas/RS. Abordando o interesse para o ingresso na docência a professora pesquisada disse ser por vocação o oposto do que afirmou o auxiliar que justificou sua escolha como inserção no mercado no trabalho e estabilidade.

O cuidar-educar teve destaque nessa pesquisa, considerado como indissociável na Educação Infantil, pressupõe-se que no caso de uma sala com a docência compartilhada que os/as dois docentes se comprometem igualmente nesse processo, mas Santos (2014) problematiza que o cuidar fica na maioria das vezes na responsabilidade de quem está auxiliando. No entanto, no caso da sua pesquisa pelo fato do auxiliar ser um homem, acontece ao inverso. A pesquisadora argumenta que “os preconceitos enfrentados pelos homens da Educação Infantil acabam afastando-os ou inibindo-os, em muitos casos, de algumas práticas de educação e cuidado” (SANTOS, 2014, p. 109)

Em suas observações na sala de aula a pesquisadora constatou que o auxiliar resolvia a maioria dos conflitos entre as crianças e também entre a professora e as crianças. Ao ser questionada a educadora afirma que o fato do auxiliar ser homem ajuda nesse ponto, “eles respeitam mais”. Tal afirmação também surge na fala do próprio auxiliar. Novamente aqui aparece a construção do professor homem como representante da ordem e da disciplina, conforme constatou as demais pesquisas citadas. Ao estarem em um universo composto em sua maioria por mulheres e permeado por feminilidades, os professores homens parecem temer “perder” suas masculinidades e buscam meios para evitar questionamentos nesse sentido.

Os entrevistados de Santos (2014) usam diversas vezes a palavra “natural” ao justificar que as mulheres são mais adequadas ao ensino de crianças. O discurso de uma disposição natural das mulheres para educação das crianças que atravessa desde a segunda metade do século XIX o processo de feminização se faz presente nas palavras dos pesquisados. Assim como surge nas pesquisas de Ramos (2011), Sayão (2005), Flores (2000) a pesquisadora constatou que passado os primeiros anos do seu ingresso na docência o auxiliar já não sofria tantos questionamentos, mas que ao iniciar a sua carreira ele foi visto com desconfiança e estranhamento. O auxiliar relata que essa desconfiança se deu mais pelas próprias colegas do que pelas famílias dos alunos.

Na pesquisa de Santos (2014) também é registrado a questão do temor a pedofilia. Poderíamos pensar que pelo fato de ter uma professora na sala esse tema não apareceria nessa investigação, mas segundo a pesquisadora “Ele [o auxiliar] afirma que sente desconforto em certos momentos, e talvez aja de maneira mais comedida em algumas situações para que não surjam dúvidas quanto a sua postura e atuação com as crianças.” (SANTOS, 2014, p.87, acréscimo meu). A (auto) vigilância é tão presente na atuação do auxiliar que a pesquisadora registrou que até no jogo de futebol ao comemorar um gol os abraços entre as crianças e o educador são rápidos. Durante as observações a pesquisadora não viu uma criança no colo do

auxiliar. A distância entre o corpo do professor homem e das crianças configura dessa forma como uma maneira de não levantar suspeitas sobre a sua atuação.

O interesse em pesquisar a presença/ausência de homens nos primeiros anos de escolarização também foi o tema do Trabalho de Conclusão no Curso em Pedagogia (UFRGS) de Dutra (2013). Motivado pela sua própria experiência durante a graduação e por ser o único homem a se formar na turma 2013/2, o pedagogo entrevistou cinco alunos egressos do curso de Pedagogia/UFRGS com o objetivo de compreender o lugar do professor homem nos primeiros anos de escolarização. O pesquisador apontou cinco lugares ocupados por esses educadores homens.

Dutra (2013) nomeou esses lugares de “papéis”, a saber: “Papel de Sexualização”: onde o contato com o corpo do professor é impedido, ou como um simples olhar pode gerar comentários preconceituosos como relatou um dos seus entrevistados. O professor é visto como um assediador. “Papel de autoridade”: nesse “papel” o homem é visto como ideal para controlar e disciplinar as crianças, ou como Dutra (2013) classifica o professor é “Homem de lei da escola”. Essa autoridade também é associada a figura paterna. “Papel de qualidade”: com as análises das entrevistas Dutra (2013) concluiu que o fato de ser homem já coloca o trabalho elaborado por esses professores como superior aos mesmos desenvolvidos por suas colegas mulheres. O que dialoga com o último “papel” apresentado pelo pesquisador: 5. Papel de referência de masculinidade. Novamente a figura do pai emerge nesse ponto, uma vez que nesse entendimento as crianças que não contam com a figura paterna teria no professor essa referência.

Como podemos notar a numeração dos papéis elencados por Dutra (2013) justifica o título do seu TCC *“De monstro à Referência: ser professor homem na escolarização inicial”*. Se o professor homem é visto no primeiro momento como um monstro, um estranho, um intruso, passado os “estágios comprobatórios”, “testes” e “ritos de passagem” ele (pode) passar a ser visto como referência. Há, portanto, o que o pesquisador baseado em Fabris (2008) chama de in/exclusão de gênero. Quando convém para a construção das normatizações ser professor homem surge como uma vantagem, mas em outros diversos momentos ser homem e ser professor é desfavorável e pode impedir o exercício da docência ou seu desenvolvimento pleno. Através das leituras das pesquisas e no encaminhar da minha própria investigação diria que há mais processo de exclusão do que inclusão de gênero.

A pesquisa de Ramalho (2002) sobre professores homens nos Anos Iniciais traz uma importante contribuição para problematizarmos a feminização dessa etapa escolar. A pesquisadora investigou professores homens que atuam nos anos iniciais no Norte de Minas e

apontou que diferente das demais regiões do país, no Vale do Jequitinhonha e o Norte do Estado há um número significativo de homens atuando nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Ramalho (2002) registrou que na cidade São José da Ponte os professores homens nos anos iniciais compreende 20% da Rede de Ensino. A falta de oportunidades de emprego surge como justificativa para a grande presença desses homens na docência. Contudo, observo que mesmo nas demais regiões onde as oportunidades de emprego não são muito diferentes da região pesquisada por Ramalho, a exemplo da minha região – Nordeste – os homens ainda representam o menor número na docência nos Anos Iniciais. Podemos pensar que os discursos construídos sobre o trabalho nessa etapa da educação nessas regiões ainda o significa como uma função ideal para as mulheres.

Abreu (2003) em sua pesquisa, já citada, constatou que muitos desses profissionais fizeram do ensino das crianças uma porta de entrada para a carreira pública no magistério e que na primeira oportunidade ocupavam outros cargos. A figura masculina em um cargo administrativo ou hierarquicamente superior dentro da Educação Infantil ou Anos Iniciais, ao contrário da docência, é visto com naturalidade.

Carvalho (1999) em sua pesquisa de doutorado analisou as relações de gênero e trabalho docente nos Anos Iniciais em São Paulo. A pesquisa de Carvalho (1999) ao lado de Saporoli (1997) e Cruz (1998) são referências pioneiras nessa temática no Brasil. Entre os achados dessa pesquisa destaco a concepção de disciplina e controle dos alunos atrelado ao masculino, como surge em outras pesquisas como de Alegre (2014), Fonseca (2011), Dutra (2013), entre outras. Outro elemento é a pressão sofrida pelos professores homens para ascenderem em suas carreiras, seja assumindo outras etapas da educação ou um cargo administrativo.

Aprendemos com esses dados que os discursos sobre os homens que os colocam como detentores de uma capacidade intelectual e referência para a liderança, o faz pensar, e igualmente os demais atores sociais, que sua atuação com crianças é um desperdício, além é claro de desvalorizar, questionar, rasurar suas masculinidades.

A pesquisa de Carvalho (1999) evidencia que a ideia padrão, inclusive de algumas professoras e professores que participaram da pesquisa, era que “as mulheres compreendem melhor as crianças, relacionam se melhor com elas e são mais capazes de atendê-las em seus aspectos extra cognitivos, principalmente os emocionais” (CARVALHO, 1999, p.270). Ao que parece, as mulheres se sentem interpeladas a exercer esse papel mesmo estando fora do seu espaço privado. A pesquisa aponta que há uma busca pela manutenção do amor

considerado maternal, acolhedor, paciente atrelado à professora. As práticas de maternagem se estendem do lar à escola e permanece limitada ao feminino.

A pesquisa empreendida por Flores (2000) analisou atuação de trinta educadoras e cinco educadores de cinco escolas municipais de Educação Infantil de Porto Alegre - RS. A investigação apresenta importantes discussões sobre a atuação desses profissionais nos berçários e sobre as questões de gênero suscitadas com a presença de homens nas creches. Sobre o processo de feminização da docência, em especial com crianças, Flores (2000) enumera alguns aspectos que contribuíram para isso e que nos ajuda entender esse processo: a perspectiva das características culturalmente atribuídas às mulheres; a questão da valorização/não valorização do sujeito-criança a ser atendido e consideradas as qualidades entendidas como essenciais ao perfil de suas guardiãs de acordo com as considerações predominantes sobre a infância em cada momento histórico

Destaco ainda da pesquisa de Flores (2000) o fato de algumas mulheres professoras defenderem a presença de homens na educação infantil por acreditarem que essas presenças trazem *status* a docência. Contudo, para esse homem ser “aceito” ele passa por estágios, destacados pela pesquisadora. São “testes” realizados para verificar que esse “estranho” naquele lugar não apresenta nenhum perigo às crianças. No primeiro momento esses professores são vistos como homens fora do lugar de homens e posteriormente é levantada a suspeita da homossexualidade.

Essa suspeita exercida também pelos colegas homens que já atuam com crianças, quando da chegada de outro homem professor. Perguntas como “será realmente homem?” surgem entre os demais profissionais da escola, aqui podemos aferir que esses questionamentos a cerca da masculinidade do outro faz parte do processo de construção das masculinidades (CONNELL, 1995; ALBUQUERQUE, 2010; SEFNNER, 2003). Flores (2000) registra que passada essa etapa e não sendo verificada a homossexualidade, surge o pânico sobre do abuso sexual e ações para averiguar tal preocupação são elaboradas pelos profissionais da escola. Mesmo sendo berçário o contato físico entre professor e o/a bebê despertava medo do abuso sexual, explicitado por fofocas e cochichos, por fim, sendo eliminadas as duas primeiras suspeitas, atributos da figura paterna são atrelados e esperados desse profissional. Flores (2000) aponta ainda que as educadoras exigem que esses professores homens assumam o futebol, e outras tarefas consideradas como “coisas de homem”. Ou seja, ao atuar em uma profissão considerada como feminina esses professores homens devem de alguma forma confirmar suas masculinidades e o esporte surge como um dos elementos requerido para configuração/confirmação da masculinidade ideal.

Flores (2000) analisou que chega um momento que o homem que no primeiro momento visto com desconfiança passa a ser considerado como um elemento necessário na escola, como se ao lado das mulheres professoras, os professores homens compusessem o modelo da família tradicional e assim se mostrassem como referência para as crianças. Essa mesma compreensão não aparece nas demais pesquisas que eu li, mas concordo com a pesquisadora, de alguma forma a escola busca ser um reflexo da sociedade na qual está inserida e visa reproduzir seus padrões. Posso entender a busca por uma imagem de família como uma espécie de jogo discursivo utilizado para legitimar a presença desses homens em um espaço construído culturalmente como só de mulheres.

A leitura dessas pesquisas e sua retomada ao lado de outros artigos e produções no discorrer da dissertação se configura como importante movimento. Estou ciente que não contemplei todas as pesquisas que de alguma forma dialogam com a minha, mas considero que estas que atravessaram o meu caminhar são importantes aliadas no movimento de pesquisar, pensar e escrever. Desse modo, concordo com Geertz (2008) em *Intepretação das Culturas* quando argumenta sobre a importância do diálogo entre pesquisas

[...] os estudos constroem-se sobre outros estudos, não no sentido de que retomam onde outros deixaram, mas no sentido de que melhor informados e melhor conceitualizados, eles mergulham mais profundamente nas mesmas coisas [...]. Fatos anteriormente descobertos são mobilizados, conceitos anteriormente desenvolvidos são usados, hipóteses formuladas anteriormente são testadas [...]. Um estudo é um avanço quando é mais incisivo – o que quer que isto signifique – do que aqueles que o precederam; mas eles e conserva menos nos ombros do que corre lado a lado, desafiado e desafiando. (GEERTZ, 2008, p.18)

As poéticas palavras de Manoel de Barros citadas no começo deste capítulo se entrelaçam nas palavras do antropólogo e, juntas, me ajudam a pensar no desafio desse andar lado a lado, dizer de outra forma, mostrar outras possibilidades sendo desafiado e desafiando.

Nesse processo de revisão de literatura ou como nomeei de coleta de outras plantações pude constatar que ancoradas em diferentes metodologias e áreas do conhecimento as pesquisas apontam que os professores homens em sua maioria têm suas masculinidades questionadas por realizarem tarefas consideradas femininas. Outro elemento que aparece com destaque nas pesquisas é vigilância em torno da identidade sexual desses sujeitos e a heterossexualidade é esperada por todos. Contudo, essa heterossexualidade associada a masculinidade construída como potência de sexualidade incontável também se apresenta como “problema” e algo a ser visto com desconfiança e demanda constante (auto) vigilância. O contato entres os corpos surge nas pesquisas como um problema, mesmo em diferentes

contextos socioculturais. Esse contato é evitado pelos professores como recurso de proteção contra comentários e associação à pedofilia.

Nesse sentido, aquilo que Sayão (2005) denominam como “rituais de passagem”, Flores (2000) de “testes” e Ramos (2011) de “período comprobatório” aparecem como um dispositivo importante para verificar se o professor “serve” para atuar com as crianças. As pesquisas abalizam que esses homens são testados nesses rituais, mormente, quando são novatos na escola e na comunidade. Nesse período eles “precisam oferecer provas de idoneidade, competência, habilidade e, especialmente, de uma sexualidade que não ofereça riscos para as crianças” (RAMOS, 2011, p. 61). Defendo que mesmo depois de anos de atuação, os professores homens são constantemente testados e avaliados e o “estágio comprobatório” não se finda como o probatório. Esses testes podem ser reinventados, mas continuarão a existir e os rituais de passagens dão lugar a constantes rituais de verificações. Com as leituras e reflexões é possível concluir que raramente os homens que optaram docência não serão vistos com alguma desconfiança. Há muito caminho para percorrer e muitas desconstruções para serem realizadas.

6 ARAR A TERRA E PREPARAR O CHÃO: O GÊNERO VAI À ROÇA ?

O pai morava no fim de um lugar. Aqui é lacuna de gente – falou: Só quase que tem bicho andorinha e árvore. Quem aperta o botão do amanhecer é o arãquã. Um dia por lá um doutor formado: cheio de suspensórios e adamanes. Na beira dos brejos gaviões – caranguejeiros comiam caranguejos. E era mesma a distância entre as rãs e a relva. (Manoel de Barros)

O gênero vai à roça? Compreendo que o gênero está na roça e constitui as relações daquele lugar como nas cidades, dos pequenos aos grandes centros. Desse modo, dizer que o gênero vai à roça é uma provocação, é um desejo de nomear o que sempre existiu de maneira interdita. Pela Análise do Discurso o interdito pode ser compreendido como um “[...] impedimento estrutural e estruturante ao dizer completo, impedindo que se diga tudo, e, por isso mesmo, permitindo que se diga algo. O dizer é sempre faltante, é sempre meio-dito, dito no meio, dito pela metade: interdito.” (TFOUNI, 2013, p. 40). Com os Estudos Culturais e o pós-estruturalismo compreendemos que o não dizer está atravessado por relações de poder “As sociedades e as culturas são dirigidas por poderosas ordens discursivas que regem o que deve ser dito e o que deve ser calado e os próprios sujeitos não estão isentos desses efeitos” (COSTA, 2000, p.32). Desse modo “O gênero vai à roça” é enunciar, produzir, dizer e colocá-lo em evidência para problematizá-lo.

No texto *Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar*, Rosa Maria Bueno Fischer (2007), defende, entre outros interessantes argumentos, que não podemos pensar nossos objetos de pesquisa como se se eles estivessem soltos, desconectados de uma rede de significações em torno deles. Para a autora é preciso expor os nossos objetos “situando-o em relação a outros conjuntos ou objetos similares. [...] A preocupação será não tomar os objetos “em si” como objetos naturais e dados, deslocados do espaço social, político e cultura mais ampla, como se fossem entidades com vôo próprio” (FISCHER, 2007, p. 64). Nesse sentido, compreendo que gênero foi pensando nessa pesquisa em um tempo e um espaço, os professores homens não estão inseridos em uma sala de aula em uma escola qualquer, em qualquer comunidade, mas em duas roças no nordeste do país. As disputas e práticas em torno dessas escolas, as pedagogias roceiras, o que acontece nas demais salas de aulas, na cozinha, na sala dos professores e o que é produzido, dito e não dito sobre gênero em toda a roça podem ser visto como “objetos similares” e me interessam para pensar, compreender e problematizar o meu objeto central.

A partir da minha vivência no ambiente rural escrevi no projeto de pesquisa as primeiras reflexões sobre o gênero na roça, mas naquele momento foi uma escrita amalgamada das minhas impressões. Desse modo, voltar às comunidades rurais com o olhar atento para tais questões, no exercício de estranhar o familiar que me permitiu alguns movimentos. De um lado perceber que algumas das impressões lançadas inicialmente são de fato produzidas na roça e por outro observar elementos antes não problematizados e que se desenharam no caminhar investigativo. Assim, a partir das observações, anotações no caderno de caos, dados de prosa com moradores/as da comunidade e entrevistados/as intenciono apresentar nesse capítulo algumas reflexões entorno das relações de gênero e sexualidade, nas roças e nas escolas.

Nesse sentido, antes de pensar as questões de gênero e sexualidade suscitadas pela presença dos professores homens, ampliei o olhar e pensei não somente a escola, mas toda a roça como um espaço generificado e sexualizado. Cabe registrar que apesar de ser ciente que as relações de gênero e sexualidade não são restritas ao binarismo homem/mulher, na roça são nessas relações que se destacam as fronteiras e hierarquias de gênero e foi o que pude observar mais de perto. Não estou afirmando a não existência de outras identidades e relações de gênero na roça, mas as reflexões aqui apresentadas partem do que presenciei e ouvi ao longo da pesquisa. Compreendo, contudo, que ao analisar essas relações podemos a partir delas pensar as disputas que ocorrem entre as demais identidades e relações de gênero naquele lugar. Os elementos dessas primeiras reflexões vão se refletir nos demais capítulos.

As análises que apresento devem ser consideradas dentro do recorte da pesquisa, ou seja, duas localidades não urbanas de um interior baiano. Assim, um contexto histórico-cultural específico. Neste sentido, as reflexões produzidas não se pretendem universais e nem tampouco generalizantes. Wanderley (2004, p. 83) no seu texto *Novos Olhares sobre o rural brasileiro*, assinala que devemos pensar que o povo da roça “[...] tem sido o personagem de diversos e profundos processos sociais, que não só conformam o futuro dos indivíduos e de suas famílias, como também moldam as relações sociais e os espaços em que vivem”.

Seguindo o argumento da pesquisadora defendo que é importante pensarmos a roça como um espaço social e cultural em sua diversidade de dinâmicas, relações de gênero, disputas e relações de poder, para não incorremos no erro de conceber esse ambiente como um espaço neutro e isento de algumas questões. Longe de ser apenas um território de calma e cheiro de terra molhada, a roça se configura como um campo com constantes negociações, interações, subjetivações e representações de gênero e sexualidade.

Realizando um balanço das produções sobre o rural Carneiro (2008) propõe pensar o rural como uma categoria de pensamento que classifica e organiza o mundo social orientando suas ações. A autora chama atenção para o fato de que os escritos sobre a roça a colocar ora restrita a agricultura, ora limitada a escassez e atraso. Apreendemos da leitura de Carneiro (2008) que essas produções não deram grandes espaços para pensar o rural como um espaço generificado e sexualizado. Carneiro argumenta que “Partindo da definição do rural pela ótica da escassez, da falta e do atraso, constituiu-se uma sociologia baseada muito mais na imagem criada pelos sociólogos sobre como o rural (e seus habitantes) deveria ser, do que na análise do modo de ser e de fazer das populações tidas como rurais” (CARNEIRO, 2008, p. 10).

Nesse âmbito, é importante lançar as lentes dos estudos de gênero e sexualidade para compreendemos as construções e disputas que se passam nesse lugar. O conceito de gênero desde o seu surgimento no início da década de 70 e a sua afirmação enquanto categoria analítica ao lado de conceitos como identidade, sexualidade, entre outros, passou por diversas transformações. Felipe (2005, p. 5)) explica que a categoria “A princípio, vinculada a uma variável binária arbitrária, que reforçava dicotomias rígidas, passou a ser compreendida como uma categoria relacional e contextual, na tentativa de contemplar as complexidades e conflitos existentes na formação dos sujeitos”.

Além de rejeitar a visão biológica o novo conceito apresenta o desejo de romper com a oposição binária homem e mulher como polos distintos. Gênero assume assim um caráter relacional, onde ser homem está imbricado com ser mulher. Desconstruindo essa dicotomia, gênero pretende apontar que cada um desses polos supõe e contém o outro, sendo os dois plurais e fragmentados (LOURO, 2000). Outra importante contribuição do conceito é ampliação da rede de análise, portanto as problematizações serão pensadas em intersceccionalidade com outros marcadores sociais “as questões de geração, classe, raça, etnia, religião também estão imbricados na construção das relações de gênero” (FELIPE; GUIZZO, 2013, p.31) e acrescento a essa lista a questão da regionalidade.

O conceito numa perspectiva pós-estruturalista “passa a englobar todas as formas de construção social, cultural e linguísticas implicadas com os processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos dotados de sexo, gênero e sexualidades.” (MEYER, 2011, p.16). Nessa mesma linha, Weeks (2000) define gênero como “uma divisão crucial” nas construções das diferenças sociais e de classes “O gênero não é uma simples categoria analítica; ele é, como as intelectuais feministas têm crescentemente argumentado, uma relação de poder” (WEEKS, 2000, p.40). Essas relações de poder se dão na e por meio da Cultura e da linguagem, onde se estabelecem as diferentes

construções de significados de masculino e feminino. Oliveira e Seffner (2014, p.70) afirmam que o “espaço dito “natural” atua sobre os sujeitos, que constroem uma rede de significados simbólicos, possíveis de serem lidos na ótica do gênero³”. Também Caetano (2016) argumenta que “os espaços geográficos e as classes sociais interferem diretamente no entendimento sobre as masculinidades e feminilidades.” (CAETANO, 2016, p. 191). Nesse sentido, compreendo que há na roça uma constante produção das masculinidades, feminilidades, sexualidades, subjetividades, relações de poder e de gênero. Todos esses elementos denunciam que o gênero está e é produzido na roça.

6.1 “Aqui a gente trabalha igual ao homem, mas recebe menos”: gênero, trabalho e outras questões...

A partir de uma conversa com uma mulher da comunidade Bela Vista registrei que homens e mulheres eram remunerados de forma desigual na região, ainda que estejam realizando a mesma atividade. Embora não recebesse com surpresa tal informação e mesmo consciente que esse fato não é exclusividade daquele local, entendi que seria importante pensar como a divisão de trabalho é marcada pelas questões de gênero e se relaciona com o objeto central da pesquisa que são as questões de gênero e sexualidade suscitadas a partir da presença de professores homens em salas de aula com crianças.

As mulheres desde pequenas são inseridas no mundo do trabalho, seja no cuidado de irmãos mais novos, auxiliando suas mães nas atividades domésticas ou na lavoura. Enquanto os meninos, embora começam a trabalhar muito cedo são logo inseridos no mundo público das atividades e vistos como pequenos trabalhadores. Assim, as mulheres muito cedo experimentam a desvalorização do seu labor. Os afazeres de casa dentro das relações de desigualdade de gênero/poder se configuram como uma realização natural a qual as mulheres estão destinadas, nessa concepção as atividades domésticas não se inserem na categoria trabalho e as próprias mulheres muitas vezes não se reconhecem como trabalhadoras (CARNEIRO, 2010). Diversas vezes elas se anunciam e são anunciadas como do “lar” ou “donas de casas”, tendo esse espaço como não laboral, nem tampouco uma produção inserida na construção social e econômica. No artigo *Identidade de gênero e identidade profissional no campo de trabalho* Chies (2010) problematiza a naturalização da imagem de dona de casa no Brasil. Acrescento que essa naturalização aparece em relevo no contexto rural. Para a pesquisadora,

³ Do original: “Mujeres en aguas masculinas: trayectorias de pescadoras de São José do Norte”. Aplica-se as demais vezes que a citada referência for utilizada no texto.

A mulher como dona de casa é uma identidade rigidamente imposta pela cultura brasileira, mas a deturpação da realidade está justamente em se pensar que essa identidade é natural, ou seja, o espaço doméstico pertence ‘naturalmente’ à mulher. Essa identidade é uma construção social, mas a sociedade, como mecanismo ideológico, naturaliza esse processo. Essa ‘naturalização’ ocorre em certos momentos utilizando-se de um resultado da história, difundindo a crença de que esse papel sempre foi desempenhado pelas mulheres, ou mesmo é uma atribuição inclusa na capacidade de ser mãe. (CHIES, 2010, p.511)

Em conversas com algumas pessoas das roças registrei que com 10 anos ou antes disso muitas delas já trabalhavam na lavoura. Parece não haver na memória dessas pessoas muito espaço para infância com brincadeiras e liberdade, “A infância na roça é marcada pelo trabalho. Desde cedo os pequenos e pequenas são carregadas para a “lida” (RIOS, 2008, 79). E isso se estende até a velhice. Abaixo apresento um trecho do caderno de caos onde registrei a minha conversa com a senhora que disse “*aqui a gente trabalha igual ao homem, mas recebe menos*”. Menos quanto? “*homem é 40 e mulher é 35*” .

Sento para conversar com a mulher na porta da sua casa, explico que sou “um professor que está estudando a escola e região”. Sou bem acolhido. Ela me pergunta se aceito um café, digo que sim. Na roça chamar para tomar um café é como um símbolo de aceite da sua presença, um selo de amizade (ética). Pergunto sobre as plantações, comentamos sobre a crise, sobre a vida. Ela tem 40 anos, mas fisicamente parece ter mais. É casada, tem três filhos homens, sendo que um mora na cidade e os outros dois ainda vivem roça. Com um lenço amarrado na cabeça, e mexendo com as mãos grossas enquanto conversávamos ela me conta que começou a trabalhar desde cedo na plantação de mandioca dos seus pais, antes de completar 10 anos já ia plantar manaíba [caule da mandioca] Estudou? “*Estudei até a quarta série, na época os estudos eram pouco, sabe?*”. Depois de casada ela continuou trabalhando na plantação e produção de farinha. Pergunto sobre “trabalhar fora”, se tem muitas mulheres que trabalham e tal [na linguagem roceira é quando se trabalha para outra pessoa, geralmente um fazendeiro, que paga por dia trabalhado, sem vínculo empregatício chamado também de “dar dia para os outros” ou “trabalhar de macaco”]. Ela me responde que sim, que tem muitas mulheres que trabalham para outras pessoas, principalmente na colheita do cacau [quando se precisa de mais trabalhadores/as contratam mulheres e jovens]. Pergunto a quanto está o dia e ela diz que é 40 reais, pergunto se esse valor é pago igualmente para homens e mulheres, ela ri e balança a cabeça negativamente e responde “*Não. aqui a gente trabalha igual ao homem, mas recebe menos*”. Menos quanto? “*homem é 40 e mulher é 35*”. A senhora acha justo isso? *Não. Mas fazer o que? Sempre foi assim.* Silêncio. (Caderno de Caos⁴, setembro de 2016)

A diferença no valor do pagamento é aparentemente pequena, no entanto, há de se ressaltar que ela diz muito do seu valor simbólico e do discurso não pronunciado atrás desses 5 reais a menos. As relações de poder se produzem no invisível e nos pequenos detalhes no dia a dia, ou nesse caso, em uma sutil diferença numérica. Sobre isso um professor da região diz,

⁴ Ao longo da dissertação as anotações no caderno de caos serão apresentadas no formato de citação direta, enquanto as transcrições das entrevistas estarão em caixas de texto para serem destacadas.

*Em relação ao trabalho, aqui em Bela Vista as mulheres recebem 35 reais e os homens 40 para fazer o mesmo trabalho, a mesma roça, lá na tua região [o professor mora em uma região e trabalha em Bela Vista]? Existe, acontece! **E independe de idade?** Independe, independe. Então assim, lá o que vale é questão, a pessoa feminina e a pessoa masculina, então se o trabalho é em uma roça o homem ganha mais, por que o homem questiona, não é não é que o patrão ele ver isso, é o próprio trabalhador que “opa se a mulher tá ganhando 35 eu quero ganhar mais. Eu sou homem”. Mas eles têm essa concepção movida pela produtividade, eles acham que por serem homens, eles acham que trabalham mais que as mulheres. **Mas se mede e diz “você vai limpar esse tanto e você esse” o mesmo tamanho, ainda assim a mulher continua recebendo o mesmo?** É as mulheres podem até produzir mais que os homens, mas o valor vai ser aquele ali. **Mas não tem as mulheres que questionam?** Eu já percebi, eu já trabalhei em roça, já trabalhei até com mulheres ao meu lado e questionavam mesmo, ah porque ele vai ganhar mais que a gente? Mas não gerava nada... Ficava na mesma (Professor Jatobá, entrevista gravada)*

O conjunto de falas, da entrevista e presente nas anotações do caderno de caos trazem importantes elementos para diversas reflexões. Compreendendo o gênero como construção histórica e social, o sentido e o valor atribuído ao masculino e feminino vai variar de cultura para cultura e também dentro de uma mesma cultura. Foi largamente observado que nas comunidades pesquisadas ainda é forte a construção do masculino enquanto possuidor de uma força maior que legitima inclusive uma remuneração diferenciada “[...] *Mas eles têm essa concepção movida pela produtividade, eles acham que por serem homens, eles acham que trabalham mais que as mulheres*” disse o professor. A produtividade associada ao masculino como revela a fala do professor e como aparecem em outras pesquisas pode ser lida como o uso histórico da biologia e do essencialismo para justificar e produzir as diferenças. O corpo do homem foi historicamente produzido como o que detêm mais força e como consequência deve ser mais bem reconhecido. A construção da masculinidade hegemônica também lança mãos desses elementos, abordo mais detidamente sobre isso no capítulo sobre docência e masculinidades.

Goellner (2013) chama atenção que ao questionarmos as construções culturais impostas ao corpo, não negamos a sua materialidade, mas questionamos as produções discursivas sobre ele, “O corpo é também o que dele se diz” (GOELLNER, 2013, p.31). Ou seja, o corpo é construído pelos discursos, signos, pedagogias culturais/sexuais e são construções instáveis, cambiantes, que não são universais, transhistóricas nem tampouco transculturais, portanto, variam de lugar para lugar,

Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, a máquina que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos... enfim, é um sem limite de possibilidades

sempre reinventadas e a serem descobertas. Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem, mas, fundamentalmente, os significados culturais e sociais que a ele se atribuem (GOELLNER, 2013, p. 31).

As informações sobre a relação das pessoas das comunidades com o trabalho se repetiram de diferentes formas em diversos momentos durante a pesquisa, sobretudo, os dias nos quais eu ficava os dois turnos em uma das escolas. No momento de ir à mercearia/supermercado comprar a alimentação para preparar o almoço com os colegas professores eu ia acompanhado por uma professora que me apresentava a todas as pessoas que a cumprimentavam e eu aproveitava para perguntar como ia a vida, a família e o trabalho e ouvia sempre *“aqui a gente não para de trabalhar”*, *“na luta de sempre”*, *“tô acabando de chegar da roça, vim comer e já volto para lá”*. Em outro momento registro minhas observações no caderno de caos,

Faz calor. Passei o dia na escola e resolvi ficar sentando um pouco na frente da escola, queria observar o movimento das pessoas e quem daria sorte de “captar” alguma coisa. Noto que a motocicleta é utilizada como meio de transporte, sobretudo pelos jovens. Como mudamos. Antigamente o único meio de transporte era os cavalos e jegues. O primeiro para os mais abastados e o segundo para os mais pobres. Já estava perto de voltar para cidade, daqui a pouco os/as professores/as sairão e vamos entrar na topic para ir embora. Começo a observar alguns homens e mulheres que estão voltando da lavoura. Sinto o cansaço desse povo nas expressões faciais, no suor que molham suas roupas sujas. Penso por quantos anos ainda vão ter que trabalhar daquele jeito. Lembro-me do governo golpista e a destruição da Previdência. Indignação. Recordo o meu pai antes da aposentadoria, do trabalho quase escravo que ele e muita gente na roça eram submetidos. Trabalhar pelo pão⁵, já que alguns fazendeiros no final da semana davam a feira e não o dinheiro para seus/suas funcionários/as. Lá em casa foi assim até minha mãe dizer que não aceitaria mais. As mãos grossas e com calos saúdam os conhecidos que passam. As mulheres conversam e dão risada, fico triste em pensar que ainda terão muito trabalho em casa. Muita delas já havia visto de manhã quando foram levar as crianças na escola. (Caderno de Caos, outubro de 2016)

Suas roupas, falas e marcas do corpo denunciavam o peso do trabalho na lavoura, o suor é o mesmo. Homens e mulheres trabalham arduamente para sobreviver, mas as hierarquizações de gênero impõem diferente valorização à ao suor e aos calos nas mãos. As mulheres como falou o professor *“[...] podem até produzir mais que os homens, mas o valor vai ser aquele ali [menos].”* O registro dessas desigualdades não deseja colocar as mulheres

⁵ Em meios as “reformas” trabalhistas em curso no governo golpista de Michel Temer (PMDB), um Projeto de Lei prevê que o trabalhador/a rural pode receber a “remuneração de qualquer espécie”, o que significa que o empregador rural poderá pagar seus empregados com habitação ou comida, concessão de terras e não com salário. O texto prevê ainda jornadas de até 12 horas de trabalho e o fim do descanso aos fins de semana, permitindo trabalho de 18 horas contínuo por até 18 dias. Para maiores informações: <https://www.cartacapital.com.br/politica/trabalhador-rural-podera-receber-casa-e-comida-no-lugar-do-salario>

em um lugar de vítima, uma vez que na perspectiva que esta pesquisa se insere poder é não é compreendido como algo possuído por alguém ou o a dominação de um indivíduo ou grupo sobre o outro, mas algo que circula. Portanto, as reflexões aqui empreendidas assumem o lugar de problematização do quanto às desigualdades de gênero ainda são bem demarcadas em alguns lugares. Ao registrá-las aqui desejo inscrever minha escrita em um movimento, desconstrução, desnaturalização e questionamentos dessas desigualdades.

Vale ainda registrar que muitas dessas mulheres apesar de serem beneficiárias em programas federais como a Bolsa Família, conforme constatei junto a SME, elas não deixam de trabalhar como pensam aqueles contrários ao Programa. O pouco dinheiro que ganham no trabalho soma-se a renda da bolsa. Todavia, há mulheres que a única renda é o dinheiro oriundo da política de redistribuição financeira, o que mostra sua importância no processo de empoderamento dessas mulheres.

Na pesquisa sobre mulheres pescadoras em uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, Oliveira e Seffner (2014) constataram que as mulheres realizando as mesmas atividades dos homens tinham seus trabalhos colocados em um lugar secundário. As tarefas daquelas mulheres eram vistas como auxiliar ao do homem “La mujer en la actividad pesquera es vista como un apéndice del hombre. Una mera ayudante para ejercer las actividades secundarias. Son consideradas débiles, frágiles, delicadas” [...] (OLIVEIRA; SEFFNER, 2014, p.75). A partir da naturalização das diferenças nos enunciados “*sempre foi assim*” “*aqui é assim*” o lugar do feminino dentro dessas relações é construído sempre no lugar de inferioridade, secundário, sendo “apêndice” como nomeou a pesquisadora e o pesquisador. No entanto, as fronteiras de gênero são diariamente borradas, rasgadas, desestabilizadas como podemos ver no trabalho de Oliveira e Seffner (2014) e também na pesquisa de Rodrigues (2015).

Embora a pesquisa de Rodrigues (2015) seja sobre a saúde das mulheres trabalhadoras rurais de uma região de Jequié, ela se aproxima da minha investigação. Pois é uma das poucas realizadas por lá. A pesquisadora também utiliza o conceito de gênero para realizar suas análises. A pesquisa apontou que essas mulheres se organizam em sindicatos, cooperativas e se movimentam em busca da valorização do seu trabalho e de diversas formas questionam as imposições que lhe são impetradas. A organização em sindicato e movimentos como ferramenta de questionar as imposições de gênero também foi registrada na pesquisa de Thayer (2001) apresentada no artigo “*Feminismo transnacional: re-lendo Joan Scott no Sertão*” de Millie Thayer (2001). A pesquisa foi realizada com as mulheres integrantes do Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR) no meio rural de Pernambuco e apontou que as mulheres envolvidas com militantes feministas em uma rede transnacional

questionaram as relações de gênero e lutaram pela sua autonomia, não apenas em uma adesão dos movimentos feministas, mas também transformando-o, questionando, contextualizando, e assim elas

Dada sua precária posição em uma classe camponesa diante das mudanças econômicas globais e das políticas nacionais, elas se apropriaram do “gênero” para abordar relações de poder entre indivíduos de sexos opostos nas famílias e nas comunidades dentro da mesma classe. Usando o conceito de gênero elas puderam trabalhar pelo fortalecimento de um movimento de classe através da reconstrução de seus laços com os homens do próprio movimento, sempre com base na igualdade. Desse modo o MMTR se apropriou de um recurso transnacional e o reconstruiu para ajudar suas participantes a encarar seus próprios desafios políticos locais. (THAYER, 2001, p. 125)

Todavia, não é tarefa fácil questionar e transgredir as fronteiras e hierarquizações de gênero. Aqueles/as que o fazem são marcados/as, ou para usar a expressão que muitas vezes ouvi em campo para referir aos/as transgressores/as serão pessoas “*mal faladas*”, “*mal vistas*,” “*vivem na boca do povo*”, “*viver na boca do povo*”, enunciados que lembram o poder de regulação e vigilância das fofocas. Jacarandá ao comentar sobre as mulheres que transgredem as fronteiras de gênero fala

Há as que questionam, rompem e são mal vistas por isso. As que rompem são mal vistas pela comunidade? Mal vistas pela comunidade [repete]. Por exemplo, têm alguns tipos de trabalho que as mulheres exercem que elas precisam viajar, ela precisa sair de uma localidade para outra, entrar ali em um carro com uma figura de um homem, viajar para supervisionar uma coisa ou outra, então, quando acontece isso “olha, aquela mulher ali” “aquilo não é papel de mulher casada” saem comentando, acham assim. Não sei se eles veem porque a mulher, por uma questão de fragilidade ou se eles veem por qualquer motivo, eu percebo muito isso. (Prof. Jacarandá, entrevista gravada)

O relato do professor ecoa na constatação de Cordeiro (2012) e que confirma, conforme venho afirmando, que a fofoca de fato é utilizada como um dispositivo regulatório, de vigilância e controle e que também é exercido por outras mulheres, de modo que podemos apreender que as relações de poder não podem ser pensadas de forma reducionista ao binarismo homem X mulher. “Um outro tipo de obstáculo está relacionado ao uso da fofoca pelos(as) vizinhos(as) e comunidades para delimitar e restringir o ir e vir das mulheres. Ao se deslocar para além do sistema prescritivo de gênero as mulheres são alvo de boatos e mexericos” (CORDEIRO, 2012, p. 139-140).

Assim, as palavras de Louro (2008) são esclarecedoras:

Aqueles e aquelas que transgredem as fronteiras de gênero ou de sexualidade, que as atravessam ou que, de algum modo, embaralham e confundem os sinais considerados “próprios” de cada um desses territórios são marcados como sujeitos diferentes e desviantes. Tal como atravessadores ilegais de territórios [...] esses sujeitos são tratados como infratores e devem sofrer penalidades. Acabam por ser

punidos de alguma forma, ou, na melhor das hipóteses, tornam-se alvo de correção (LOURO, 2008, p. 87).

Caetano (2016) ressalta que a maneira desigual como somos educados/as nos leva para um processo de naturalização das ocupações sociais dos gêneros. Percebemos essa naturalização nas falas das pescadoras entrevistadas por Oliveira e Seffner (2014) ao relatarem “que sempre foi assim” ou “*assim que fui criada*”. Enunciados registrados também em uma das conversas com uma senhora na comunidade Flores Raras ao me dizer “*tem que ser assim meu fi, cada um no seu canto*”, ao ser questionada como ela observava a relação dos homens e mulheres, meninos e meninas na roça, se havia alguma separação desde pequenos ou não e como era a relação quando adultos e também quando a senhora ao responder se achava justo receber menos fazendo o mesmo trabalho, ela disse “*fazer o que? Sempre foi assim*”. As formas sutis dessas pedagogias, e aqui pensamos em pedagogias sexuais e de gênero (LOURO, 2000) são atravessadas por discursos de diversas instituições pedagógicas. Em Flores Raras a igreja se destaca nessas demarcações expostas acima, como aparecem nos enunciados que são operadas como “natural”, ‘dadas’ e ‘definidas’ também aparece na fala de um dos professores entrevistados “*... é que eu compreendo, as coisas que são de homem são de homem e as de mulher, de mulher. Assim, tem coisa que tipo que eu sei que é de mulher, brincadeira que eu sei que é menina. E a questão que de ser evangélico também isso é bem definido. Separação? Separação bíblica mesmo, de coisas de homem e para mulher* (Professor Jatobá).

A igreja enquanto lugar pedagógico (MEYER, 2009) também está presente na fala do educador. A igreja/religião compõe uma rede incontável de instituições pedagógicas que buscam a produção e manutenção de normas e padrões de gênero e sexualidade, governando corpos e sujeitos por meio de discursos reiterados e seus diversos artefatos. Nessa direção é importante compreendermos que “A religião, sobretudo de matriz judaico-cristã, caracteriza-se como um dos mais eficientes meios de normatizar as leis no Ocidente.” (CAETANO, 2016, p.267).

Flores Raras, a comunidade na qual o professor está inserido, há uma grande presença das religiões cristãs. A comunidade conta com cerca de 1.000 moradores e há 8 igrejas. Sendo uma católica e as demais de diversas denominações evangélicas ou “de crente” como nomeiam os moradores. Assim me disse um outro professor “[...] *Aqui nós temos, aqui nós temos duas religiões. Quem não é crente é católico e há bem uma certa [pensa um pouco]até um clima hostil, é uma comunidade pequena entre as duas? Sim. Entendeu? Como se fosse um clima de concorrência. (Prof. Eucalipto, pedagogo, 37 anos, casado, pastor,*

atua na docência há 18 anos na Escola Flores Raras.) O marcador religião também foi observado na pesquisa de Silva (2010). No artigo *Mulheres trabalhadoras rurais: trajetórias e memórias* a autora apresenta sua pesquisa sobre as histórias de vida das mulheres trabalhadoras rurais no Vale do Jequitinhonha e nos babaçuais maranhenses

O universo simbólico da religião judaico-cristã é um dos componentes da ideologia do poder patriarcal que domina as relações sociais nas quais se acham inseridas essas mulheres. Os relatos são eivados da concepção do patriarcado em que a mulher ocupa o lugar do oprimido, portanto de objeto e não de sujeito. O sofrimento faz parte de suas representações e autorrepresentações. Na concepção religiosa, Deus possui o controle de todos os homens e da natureza e, para agradá-Lo, é preciso percorrer o árduo caminho da obediência e submissão (SILVA, 2010, p. 16).

Em artigo que analisa a expansão do protestantismo nos bairros rurais do Brasil Ribeiro (2015) argumenta que pela roça se mostrar como um espaço sem uma religião oficial pré-estabelecida e hegemônica com a qual deveria disputar fieis diretamente, o protestantismo encontrou ali um terreno fértil de expansão, dando origem ao que a antropóloga denomina de “protestantismo rural”. Embora houvesse desde sempre uma religiosidade do povo da roça, sobretudo, de vícios católico e devocional não havia uma institucionalização da fé. Em Flores Raras, por exemplo, a igreja católica teve seu primeiro templo em 1989 segundo me relatou um morador a igreja foi construída graças doações vindas da Itália por meio da congregação religiosa Passionistas de origem italiana e responsável por difundir o catolicismo em muitas roças de Jequié. Em Bela Vista não há um templo católico, mas há um protestante.

A fala do professor Eucalipto de que na comunidade Flores Raras só há duas religiões é facilmente observada no dia a dia da escola. Não registrei nenhuma manifestação religiosa de matriz africana naquele lugar. Perguntadas sobre essa ausência algumas pessoas repreendiam em nome de Jesus e sinalizavam que ali não tinha “*isso não*”. Durante minha permanência na escola observei que a maioria dos/as professores/as eram evangélicos/as e pude observar que buscavam demonstrar seu pertencimento religioso por meio das suas roupas, saudações e conversas. Já a diretora da escola era católica e sustentava um grande crucifixo no pescoço e vestia sempre camisas com estampas religiosas, como imagens de santos/as católicos/as.

Enquanto estava imerso na escola e naquela comunidade sentia o tempo todo “os olhos de Deus” que tudo via e ouvia, controlava, normatizava e condenava. Os olhos e a voz de Deus estavam presentes nas falas “*tá repreendido*” diante de algum comentário ou cena que destoava das convicções religiosas daquelas pessoas. Estava presente na maneira como os/as professoras chamavam atenção dos/as estudantes ou nas conversas na mesa da sala dos docentes na hora do lanche. As pessoas da comunidade com as quais conversava sempre

perguntavam se eu era católico ou evangélico. Como eu já havia percebido o “*clima de concorrência*” entre as religiões muitas vezes dizia sem religião, o que por um lado me colocava em uma situação “neutra” diante do/a interlocutor e por outro, exposto para pregações e tentativas de conversão. A religião naquele lugar parece guiar as ações das pessoas e na minha interpretação mantem relação com as posições de gênero que lá são produzidas como apareceu com destaque nas falas dos professores Jatobá e Eucalipto.

Em diversos contextos culturais as fronteiras e hierarquias de gênero parecem já ter sofrido uma maior rasura, mulheres ocupam lugares antes impensáveis e inadmissíveis para o feminino e igualmente homens movimentam suas masculinidades e as identidades sexuais são mais visíveis e livres para existirem. Porém, pelos registros feitos durante a pesquisa de campo e as leituras de outras pesquisas realizadas na roça ou em contextos parecidos, ao que parece nesses lugares ainda prevalece uma maior rigidez e uma vigilância dos gêneros. Não quero com isso pensar a roça como um lugar atrasado, mas enquanto um lugar (geográfico e de olhar o mundo) onde apresenta suas especificidades nas construções das subjetividades, relações de gênero e sexualidade, etc.

Contudo, apreendemos com as teorizações foucaultianas que não há poder sem resistência e um está diretamente relacionado ao outro. As relações de gênero são produzidas nesse movimento. Apresento agora duas mulheres que reagem as imposições e normatizações e rompem com algumas estruturas de gênero. Em uma das casas que visitei na comunidade Flores Raras conversei com Margarida. Com 33 anos, negra, em seu segundo casamento, ela é mãe de três filhas. Sou bem recebido por Margarida que pergunta se eu quero beber alguma coisa e senta para conversar. A casa de Margarida é uma casa simples, mas como se se diz na roça “*tem de um tudo*”, que significa ter os eletrodomésticos básicos e móveis. Dos muitos assuntos que debatemos na entrevista trago para esse momento a parte que pergunto como é a questão da relação dos homens com as mulheres na região, se havia preconceito, etc, ela me respondeu com sua voz forte,

Ah, tem! Tu sabe por que, quando o pai dessas meninas minhas foi embora e agora que eu estou com meu namorado... a gente praticamente juntos [risos], a gente já tá junto assim, morar.. mora na mesma casa, mas aí eu todo dia eu subo paro meu lugar e vou trabalhar , porque ele mora na fazenda que é dos outros. Aí teve um rapaz que virou assim para mim e perguntou “agora que tu casou, tu ainda tá trabalhando?” Eu trabalho porque eu gosto, eu disse. Ele falou minha mulher não faz isso. Eu falei enquanto eu tô trabalhando, tá bom e tem mulher que não faz isso mesmo não. Eu trabalho na roça, cuido de casa, cuido de duas casa, das crianças, limpo a beira da minha casa, faço tudo. (Margarida, 33 anos, agricultora, mãe, casada, moradora de Flores Raras.)

A conversa com Margarida foi um bom dedo de prosa, ela se define como alguém sem papos na língua, que fala o que quer. Margarida transgride algumas fronteiras de gênero naquele lugar. Talvez essas transgressões em alguns contextos culturais possam parecer pequenas e insignificantes, mas se consideramos as especificidades culturais em que Margarida está inserida, as suas atitudes podem ser vistas como microrrevoluções. Margarida está em seu segundo relacionamento, algo que se destaca em um local onde o casamento ainda é atravessado pelo discurso religioso que deseja lhe imprimir um caráter de indissolubilidade. E diante do questionamento sobre deixar de trabalhar por ter casado novamente, ela mostra recusar o lugar que as relações hierarquizadas de gênero pensam ser ideal para a mulher, o privado, a passividade e o lar.

A outra mulher que na minha leitura questiona as normatizações de gênero é Orquídea, ela mora na comunidade Bela Vista. Conheci Orquídea na reunião com os pais e mães na escola. Reunião só com mães. Orquídea era a que mais falava na reunião, articulava as palavras, batia na mesa com mão forte e relógio grande no pulso. Disse que se um determinado pai negasse ter dinheiro para colaborar para ajudar no transporte ela colaria o dedo na cara dele. Imediatamente pensei que ela é umas dessas mulheres que subvertem a ordem do gênero. Converso com Orquídea, falo da pesquisa e do interesse em conhecê-la, de entrevistá-la, e a seus filhos, ela aceita com alegria o convite. Ela me convidou para passar um dia na casa dela e lá conversamos. Aproveitei e dei um dedo de prosa com sua mãe durante o almoço. Orquídea é mãe de um menino e uma menina que estuda na escola Bela Vista. Divorciada cedo, ela me relatou que teve que enfrentar muito preconceito na comunidade por ser uma “mulher largada”. A adjetivação de “largada” para uma mulher divorciada demonstra um dos marcadores de gênero presente na roça, o lugar de subordinada e hierarquicamente inferior em relação ao homem. Mesmo que seja a mulher a decidir pelo fim do relacionamento, na grande maioria, a ela cabe tal adjetivo, uma ideia de que o homem a dispensou, o mesmo não ocorre com os homens separados de suas esposas.

Orquídea trabalha na roça para criar os filhos, contando com a Bolsa Família como auxílio complementar e a ajuda dos seus pais com quem vive. Orquídea me disse que não baixa cabeça para homem e que ela é senhora de si. Pergunto se ela pensa em casar novamente, ela disse que não, que aprendeu que não precisa de homem para viver. Margarida e Orquídea, mesmo sendo apenas duas, das tantas mulheres com as quais tive contato ao longo desses meses, são exemplos de figuras que borram as fronteiras de gênero. Embora inseridas em um contexto cultural na qual essas fronteiras parecem solidas e fixas, elas escapam e destoam.

6.2 “O pai é quem faz todos os partos” e “existe uma ideologia por trás da ideologia de gênero”: Gênero e sexualidade na roça e na escola

Na roça a sexualidade e reprodução parecem não ter passado por um processo de separação e um exemplo disso é que alguns maridos proibem as mulheres de se submeterem a laqueadura. No meio rural ter filhos ainda é sinal de afirmação, de ser “homem de verdade” (SILVA, 2014) e visto como selo de masculinidade. Sobre a reprodução Arán (2003) aponta a importância da pílula contraceptiva e afirma que “a possibilidade de arbítrio sobre o próprio corpo e o acesso a uma sexualidade não reprodutiva foi, sem dúvida, umas das principais conquistas das mulheres” (ARÁN, p. 404). Todavia, a revolução causada pela pílula contraceptiva e demais conquistas dos movimentos feministas, parece que não alcançou todas as mulheres ainda. Na maioria das roças esse direito ainda é negado à elas, ora pela falta de acesso as informações e orientações médicas, ora pela proibição dos maridos de que elas façam uso de qualquer contraceptivo, sendo a segunda situação a mais recorrente.

Sobre esse assunto, uma técnica da Secretaria Municipal de Educação discorrendo sobre a relação das comunidades rurais com Divisão de Ensino Rural me relatou um caso que corrobora com o que venho argumentando, que embora alguns avanços tenha ocorrido, na roça algumas coisas ainda parecem paradas no tempo como a relação com o corpo da mulher. A técnica conta que no começo do ano de 2017 localizou uma família em uma comunidade rural que contava com 5 crianças, dessas 4 estavam fora da escola e sem registro de nascimento. Um dos motivos alegados pela mãe é que o marido mesmo faz os partos e que não vai a cidade registrar as crianças. Na minha interpretação a atitude do marido aponta duas possibilidades de análise, o temor em sua mulher ser tocada por outro homem, um possível médico, ou como surge a compreensão da própria técnica que é a do controle dele para ela não sair de casa.

[...] *O pai é quem faz todos os partos... ele quem faz. O pai? O pai, não deixa sair a mãe sair para lugar nenhum. A mãe fica refém dentro de casa, porque ele não deixa ele sair para lugar nenhum, ela cuida da casa e dos filhos e ela acha aquilo normal. Será que ele faz os partos para não correr o risco dela fazer com um médico homem? Ou para ela não sair... sei que a gente fez um perfil da família e a gente descobriu que ele é a figura daquela antiga mesmo, ele é o pai que resolve tudo, compra tudo, que resolve tudo na rua, ela fica, elas moram em um sítio, depois do distrito e as crianças ficam lá dentro de casa.* (Crisálida, 40, pedagoga. Atua na Divisão do Ensino Rural há 13 anos. Entrevista gravada)

Ainda sobre como as relações de gênero o Prof. Jatobá comenta que “*Na roça ainda sim, os homens ainda são muito machistas Me fala como tu percebe esse machismo aqui... quando você vai em uma fazenda você vê ali o machismo, o homem como autoridade da casa, da cabeça da casa. Se a mulher está sozinha em casa fica com receio em receber visita...*”

O professor Ipê também sobre esse assunto fala que observa que na roça ainda permanece a ideia de que a última voz é do homem e ele é visto como o provedor “*Olha, na zona rural tem ainda a ideia de que quem tem que sustentar a família é o homem da casa, entendeu? Tem essa cultura ainda que só quem tem que manter a casa é o homem, a mulher é dona de casa, na zona rural ainda tem essa resistência. A última voz é do homem.*”

O professor Jacarandá diz que as relações são tão marcadas pela ideia do homem como centro de tudo e dono da mulher, que essa não pode receber visita de um homem nem mesmo pegar carona com um homem se não estiver acompanhada do seu marido “*É muito presente ainda essa questão, o relacionamento, onde a mulher para receber uma visita em casa o homem tem que está presente, não deixa a mulher ir no mesmo carro que um homem sozinha vai se a figura do marido não está ali perto*” Cordeiro (2012, p. 144) argumenta que “Apesar das transformações na área rural e da superação do debate sobre o mundo rural e o mundo urbano como instâncias isoladas, o controle e a regulação das condutas e dos corpos das mulheres constituem elementos importantes nas ordens morais de gênero.

Márcia Arán (2003) em seu trabalho faz uma “[...] reflexão sobre as mudanças ocorridas no campo das sexualidades como consequência do movimento feminista nos últimos 50 anos, principalmente a ruptura das fronteiras entre homem – público e mulher – privado” (ARÁN, 2003, p.399). Nas primeiras linhas do texto lemos a afirmação que diante da revolução feminista e as discussões que desencadearam deste movimento “Caiu por terra o projeto de tornar universal o modelo da dominação masculina, em que a mulher só tem lugar como objeto.” (ÁRAN, 2003, p. 400). Concordo com a pesquisadora que as diferenças sexuais sofreram uma rasura nos últimos anos e que de fato muita coisa mudou, mas ousar dizer que em algumas terras, como na roça de Jequié, o projeto de masculinidade hegemônica, as diferenças de gênero e sexuais ainda se apresentam de forma preponderante e a objetificação da mulher, conforme apresentei até aqui, está longe de ser um processo que ficou em um passado distante. E na minha interpretação tudo isso implica no modo como essas comunidades reagem a presença de um homem como professor dos/as filhos/as pequenos/as.

Compreendo que uma mostra de relatos e de apenas um caso específico não define a totalidade das relações nas comunidades. Nessa direção, não quero afirmar que todas as roças

mantêm essa relação com o corpo feminino e nem tampouco que as relações de gênero que observei na minha incursão no campo sejam igualmente repetidas em outros espaços, mas me autorizando uma afirmação, quero dizer que nessas duas roças as coisas assim estão, por hora, assim estabelecidas, mesmo compreendendo como mutáveis e que em um possível retorno meu daqui algum tempo tudo esteja diferente e que dentro desse contexto há transgressões e questionamentos, mas não é o que é mais presente nessas terras.

Nessa direção, Paulo Rogers da Silva Ferreira (2006) em sua dissertação na antropologia intitulada *Afectos mal-ditos: o indizível das sexualidades camponesas* problematiza por meio das teorizações foucaultianas “uma ordem do discurso” sobre a idealização do corpo dos homens e mulheres camponeses, ou povo da roça como nomeio nesta dissertação. O lócus etnográfico é um interior do Ceará. Assim como eu, Ferreira também é filho da roça e ex-morador do local da pesquisa, o que ele indica como um ponto ao seu favor para imersão no campo e também como um fato que assustava alguns interlocutores, por terem medo de suas vidas sexuais serem divulgadas na internet. O desafio de ser um ‘nativo’ sempre atravessa o caminho de quem volta para casa com uma pesquisa para fazer, ainda mais quando essas pesquisas tratam de temas considerados delicados ou polêmicos como gênero e sexualidade.

Segundo Ferreira (2006) é preciso questionar o Texto Brasileiro sobre o rural (TB), ou seja, pesquisas, textos literários e artefatos culturais que construíram o ideário de um corpo da roça como um *Corpo-assim, corpo-mais-valia* que é um corpo “dado, definido, mensurado, podado e mutilado” ou ainda um corpo-bíblico forjado pela igreja” (FONSECA, 2006, p.12). O corpo e a sexualidade do povo da roça segundo o antropólogo é retratado como casto e castrado pela Igreja. A sexualidade é restrita a reprodução, uma missão divina de perpetuação e ter prazer se desenha como um ato pecaminoso e passivo de condenação.

As análises do pesquisador do Texto Brasileiro sobre o rural (TB) aponta que mesmo não tendo o corpo e a sexualidade do povo rural como foco de suas narrativas, algumas dessas produções acabam refletindo esses discursos. A exemplo das pesquisas de Antônio Candido (2003), Beatriz Hereida (1979), Margarida Maria Moura (1978) entre outras. Compreendo a importante problematização do autor em relação aos textos que almejam uma construção idealizada sobre os corpos e as relações de gênero do povo da roça, muitas vezes sem nem ter estado lá. Mas como afirmei acima em algumas roças as relações ainda são produzidas como narrados nos textos criticados pelo autor, sobretudo as pesquisas realizadas por renomadas antropólogas como Moura (1978), Fensterseifer Woortmann (1990), Hereida (1979), entre outros. Assim, essas relações e discursos existem de fato, ao menos em Bela Vista e Flores

Raras e não estão apenas no campo de uma construção imaginária ou literária como afirmou o pesquisador. O que me faz achar que o pesquisador apresenta um radicalismo nos seus argumentos.

No entanto, concordo quando o autor reconhece que a Igreja Católica como um dos fatores para a construção desse “*Corpo-assim*” e de uma sexualidade silenciada e controlada do povo na roça. Conforme já aponteí, o catolicismo e o protestantismo imperam nas roças por mim investigadas, com destaque na comunidade Flores Raras. A sexualidade naqueles lugares parecia estar no campo do indizível, ou como disse o Prof. Cravo “ *a sexualidade aqui [Flores Raras] ainda é um tabu*” mas também como já refletido o não dizer não significa não existir.

Em um convite para pensarmos o homem e a mulher da roça como sujeitos que tem suas identidades formadas por contingências diversas, um ser em movimento e não acabado e pronto e que o mesmo se aplica aos seus corpos, desejos e as suas sexualidades. Fonseca (2006) argumenta que,

O homem do campo não é, se faz, torna-se cada instante dos acontecimentos, a cada rompante das paixões que nunca o deixam ileso, pois também é no inominável, no indizível, no imprevisível, no intratável, que podemos encontrar o movimento da vida, um camponês que pode finalmente gozar, para além do imaginário instituído do TB. (FONSECA , 2006, p.15, grifos do autor)

O indizível, o inominável se fez presente o tempo todo na minha estada nas comunidades Flores Raras e Alto da Bela Vista, mas também havia muito do dito, quando por exemplo as pessoas recriminam os jovens que não casam mais como antigamente, ou o comentário de condenação do comerciante sobre a gravidez na adolescência que escutei ao puxar um dedo de prosa em sua mercearia enquanto comprova macarrão. Ele diz: “*Hoje em dia as meninas tudo nova estão tudo para parir*” (caderno de caos, novembro de 2016). A gravidez na adolescência, entre outros temas relacionados a gênero e a sexualidade também aparecem como destaque na pesquisa e com registrei na fala do professor Eucalipto, o referido pedagogo atua na docência há 18 anos e segundo ele relatou foi para a docência por falta de opção e que a identificação com a profissão veio com a atuação. Concursado no município ele ministra a disciplina de Educação para a Sexualidade,

Eu sou professor de sexualidade, eu sou professor de sexualidade e eu trato nos primeiros anos, então, deixa eu te falar, nós temos, nós tínhamos uma média até 2004 (eu cheguei aqui em 2005) essa escola tinha uma média de 12 adolescentes grávidas por ano. No primeiro ano de trabalho e a gente veio entendendo que precisava fazer um trabalho para mudar essa realidade, tivemos 4 adolescentes grávidas. No segundo ano de educação para a sexualidade nós não tivemos nenhum caso de adolescente grávida. Depois surgiram alguns casos, mas, como a educação para a sexualidade é para o oitavo e nono ano normalmente não ocorre índice de gravidez nessa faixa etária na escola da oitava e nono ano, então a gente percebe que está havendo ou que passou a ter um cuidado, uma preocupação maior. (Prof. Eucalipto, entrevista gravada)

Como o professor informou, a disciplina Educação para a Sexualidade foi implantada no município de Jequié no ano de 2005 em decorrência do incentivo de uma ONG que realizou formação com educadores/as da cidade. Jequié é o único município da Bahia que conta com a disciplina Educação para a sexualidade. Azevedo (2013) investigou a disciplina na sua pesquisa de mestrado, buscando compreender quais concepções de sexualidade norteavam as práticas pedagógicas dos/as educadores/as que ministravam a disciplina. A pesquisadora entrevistou 11 desses profissionais e constatou que “a centralidade do discurso da disciplina Educação para Sexualidade está na redução da gravidez na adolescência e da incidência de DST/AIDS entre os jovens”, conforme aparece na fala do professor Eucalipto.

A existência da disciplina em uma primeira leitura pode ser vista como um avanço, ou um significativo desdobramento dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 que propõe a educação sexual como tema transversal. Todavia, como concluiu a pesquisa de Azevedo (2013) e registrado na fala do professor, o componente curricular pode ser pensado como mais um instrumento de regulação, vigilância e controle das sexualidades e dos corpos. Reduzir a disciplina apenas ao eixo gravidez na adolescência e a prevenção das doenças sexualmente transmissíveis se aproxima daquilo que Caetano (2016) chama de movimentos curriculares que são parte dos dispositivos utilizados na formação dos sujeitos, das suas identidades, corpos e sexualidades.

O caráter biologizante dado a disciplina lhe imprime uma identidade científica, no sentido médico, e como sabemos, o que a biologia e a medicina falam é tomado como ‘verdade’. Desse modo, as escolhas dos conteúdos, os temas abordados e como são trabalhados produzem ‘verdades’ que extrapolam a sala de aula. Tal tutela não ocorre apenas com as sexualidades e os corpos dos/as estudantes, mas com todos os demais movimentos curriculares e discursivos em uma espécie de controle panóptico que almeja estabelecer verdades e que surtam efeitos nos demais membros da roça, sobretudo, considerando que a escola ocupa um lugar de destaque na comunidade, como sinalizou as falas de alguns pais no

segundo capítulo dessa dissertação. A escola e a igreja são percebidas na roça como instituições (re) produtoras de verdades, concepções que devem ser seguidas pelo povo que lá vive. Portanto, é válido perguntar quais são as ‘verdades’ ditas sobre as sexualidades e sujeitos que não se encontram na norma heterossexual? Como os discursos produzidos por essas instituições constroem e reafirmam as fronteiras de gênero e entrecruzam com as discussões da escola?

Nesse sentido, ao que parece, gênero e sexualidade nas roças estão longe de ser compreendidas como uma produção sociocultural. Nos boqueirões rurais essas categorias são pensadas e discutidas justamente no lugar do qual os estudos feministas e de gênero buscam retirá-los, que é o do natural, dado e biológico. A visão biologizante da disciplina em debate pode ser constatada ainda pela clara preferência de professores/as com formação em Biologia para ministrar o componente curricular, conforme Azevedo (2013) registrou. Dos/as profissionais entrevistados pela pesquisadora, nove eram biólogos/as e foram encaminhados/as pela instituição escolar para ministrar Educação para a Sexualidade por serem considerados mais adequados para essa disciplina.

Não penso que a discussão sobre a gravidez e a prevenção contra DSTs não tenha importância ou que não deveria ser feita na sala de aula, mas quero dizer com Furlani (2013, p. 74) que “Essa ênfase na reprodução é a principal responsável pelo raciocínio de aceitar (como possível, como normal, como “natural”, exclusivamente o envolvimento sexual e afetivo entre pessoas do sexo oposto.” E as palavras de Louro (2008, p. 40) corroboram com esses argumentos “[...] temos que prestar atenção se o cuidado com a manutenção da saúde não está sendo feito de modo a rodear o exercício da sexualidade de uma aura de perigo e doença”.

Outro elemento que desejo problematizar é que o discurso preventivo da gravidez paira ainda sobre as meninas/mulheres. Ao que parece é responsabilidade da mulher prevenir a gravidez e se controlar diante de uma sexualidade masculina construída e esperada enquanto incontrolável, sendo ainda a procriação uma prova de virilidade (FONSECA, 2006). A exclusão dos meninos dessas discussões parece ter relação com a concepção de paternidade construída na comunidade. Ser pai não se configura como um problema para vida desses jovens, na maioria das vezes a paternidade precoce não interrompe a sua trajetória de formação e realização profissional como acontece com a maioria das meninas. O filho é responsabilidade materna.

Essa ideia se estende aos adultos. Nas minhas observações notei que às mães cabe a responsabilidade de levar e buscar as crianças na escola, ajudar na manutenção da instituição

quando da greve dos funcionários e de acompanhar o desempenho escolar junto ao professor. Ao questionar um pai sobre a interação do professor com a comunidade ele me disse que sabe muito pouco da escola, pois nunca participou de uma reunião e que quem sabia mais sobre a escola dos filhos era a esposa “*Sempre é ela [a esposa] que vem. As vezes tô trabalhando, aí ela vem e participa das reuniões*”. (**Sucupira - 40 anos, agricultor, motorista de transporte escolar e pai de uma menina que estuda na Escola da Bela Vista**). A imagem paterna associada ao acompanhamento da vida escolar surgiu uma única vez ao longo da pesquisa e de forma indireta, na fala de uma das mães que entrevistei quando relatou que uma outra mãe expressou para as demais a preocupação do seu marido em sua filha ter um professor homem.

Um elemento importante na discussão de gênero e sexualidade na escola e que também contempla as questões acima discutidas é a figura do/a professor/a. Não que sobre esse profissional deva recair a reponsabilidade em trabalhar essas temáticas e salvar a comunidade, mas acho que um movimento importante na construção de uma educação para a sexualidade que intenciona discutir as diversidades perpassa a formação desses/as profissionais ao lado de uma intensa problematização de como suas convicções pessoais e religiosas podem comprometer o seu fazer docente.

No que pude observar os/as professores/as não buscam fazer uma separação entre o público e privado, suas convicções religiosas e escolhas individuais são levadas para a escola e muitas vezes parecem assumir um papel missionário/pastoral a ponto de sobrepor a sua função docente, como ilustra a fala “[...] *Eu entendo que não estou aqui só para ensinar conteúdo, mas para tocar a vida deles e de alguma forma melhorar.[...]*” (Prof. Eucalipto) Como ficou evidente nos conselhos de caráter religioso que eu ouvia o Prof. Jatobá dando para as crianças e novamente na fala do Prof. Eucalipto sobre as discussões de gênero na escola quando confunde gênero e orientação sexual diz que “*A minha definição de gênero é bem definida, como pessoa, como pastor como Eucalipto e está lá no livro dos Gêneses e fez Deus Adão e Eva, homem e mulher os criou. Então Deus fez o homem, o ser humano, macho e fêmea. O homem nasce homem, a mulher nasce mulher [batendo repetidas vezes na mesa], agora a sociedade, o meio, vai influenciar a mentalidade dele levando ele para outra opção sexual*” e também na pregação que ele dirigiu a mim por cerca de 15 minutos após a entrevista.

O professor condenou abertamente a homossexualidade, disse que Jesus me amava e que bastava eu abandonar “o pecado” e aceitá-lo como Senhor da minha vida. Confesso que foi uma situação embaraçosa. Não podia questionar a fé do professor, não poderia esquecer

minha condição de pesquisador e toda postura que isso implica. Esse mesmo profissional foi um dos que me acolheu tão bem na escola, durante as idas de Jequié para a roça, sempre interagindo e me incluía nas conversas. Mas não consegui disfarçar o meu constrangimento. Não retruquei. Fiz-me silêncio. Assumi o que nos ensina Ferrari e Marques (2011) que mais do que ausência de palavras, o silêncio é uma presença ativa que significa e intervém. O silêncio também fala. Quis com o meu silêncio dizer para o professor sobre o quanto me senti invadido naquele momento. Embora tenha dito que no dia a dia no seu fazer docente ele não mistura sua atuação pastoral e convicções religiosas com o seu fazer docente e que defende os meninos e meninas que são gays das piadas ofensivas e acolhe a todos, a postura do professor no final da entrevista me fez olhar com suspeita sobre sua afirmação.

O meu caderno de caos aquele dia teve suas linhas ocupadas por perguntas angustiadas. O que verdadeiramente dizia aquele professor aos seus/suas alunos/as? Se comigo que era um estranho, alguém que ele sabia o interesse de estudos, ele fez isso, imagina com os/as estudantes? Considerando as diferentes posições de poder entre eles, como o discurso religioso atravessa os espaços escolares e atinge, sobretudo, aqueles/as que não respondem afirmativamente as interpelações normatizadoras? Recordei-me de uma aula no curso de mestrado que tive com o professor Carlos Skliar quando afirmou que a Educação mata e argumentou que assim como há uma rígida preocupação com a formação do profissional na saúde pela consciência de qualquer erro deste pode matar, que igualmente essa preocupação deveria ser realizada com o profissional da Educação. Se a afirmação de Skliar, que naquele momento parecia pesada demais encontrou razão em muitos momentos da minha pesquisa de campo, fiquei imaginando como discursos de profissionais como aquele que ouvi pode matar meninos e meninas nas escolas do nosso país. Matam sonhos, possibilidades de existir e de viver suas identidades de gênero e sexuais.

Discursos que silenciam, vigiam, condenam e punem os/as desviantes das normas. A escola é um dos espaços mais difíceis para aqueles/as que não se enquadram na heteronormatividade. Lembro o quanto sofri no meu tempo de escola. Concordo com Junqueira (2009, p.15) quando diz que

A escola configura-se em um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no qual e em torno do qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens e adultos LGBT muitos/as dos/as quais vivem, de maneiras distintas, situações delicadas e vulneradoras de internalização da homofobia, negação, autculpabilização, auto-aversão. E isso se faz com a participação ou a omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado.

A suspeita levantada a respeito da postura do professor Eucalipto se confirmou na própria entrevista e aqui começamos a pensar em outro elemento da roça que se desdobra em toda pesquisa – as discussões de gênero na escola – Pergunto para o educador como ele viu a retirada das discussões de gênero e sexualidade do Plano Municipal de Educação. Ele me responde:

Eu não acho que as questões de gênero seriam para isso [no combate a discriminação], pelo o que eu já estudei, pelo que vi da questão de gênero como seria trabalhado, como seria abordado, eu entendo que funcionaria mais como um incentivo ao homossexualismo. [ouvir o professor falar homossexualismo me soou estranho. Pergunto se refere a homossexualismo consciente da diferença entre a homossexualidade. Ele diz que não e pede que eu explique. Explico, ele aparentemente entende e volto a pergunta] (Prof. Eucalipto, entrevista gravada)

Mesmo sem ter lido o PME o professor disse que as discussões no PME iam incentivar a homossexualidade e para reafirmar seu argumento afirmou que na UESB as discussões sobre a temática se reduz a sexualidade do sujeito homossexual. O educador disse ainda ser contra ao movimento LGBT pelo “*extremismo*”, pois para ele há uma imposição no lugar do diálogo. Aproveito e pergunto se ele não acha que discutir essas questões na escola seria um importante espaço para a criação do diálogo sobre todos esses pontos de vista. Sua resposta foi não: “*há uma ideologia por traz da ideologia de gênero*”. Vejamos:

Mas você não acha que as discussões de gênero no PME não seriam um caminho para o diálogo? Você leu o PME? Em partes. Sobre as questões de gênero... Sim, em partes, na época até fui chamado para eu para a câmara de vereadores, eu não fui por que eu não estava totalmente inteirado. Eu li, [falo sobre as propostas do PME, esclareço as deturpações] Ele fala: Ó Jeferson, existe uma ideologia por traz da ideologia de gênero e você sabe disso. Não!

Insisto na pergunta, se ele concordou com a exclusão da temática do documento e ele diz que sim e elenca seus motivos, com destaque para o que chama de imposição da militância LGBT e depois assume o discurso que foi vigente na época da votação dos PMEs em todo o país, que é o temor da criação de uma “*fabrica de gays*” pelo o movimento LGBT. Nas palavras do educador, “*uma fomentação da ideia, entendeu? De uma apreciação, que comece na infância da homossexualidade*”.

*Então você concordou com a exclusão da temática de gênero no PME? Sim, sim. É porque é assim, existe uma ideologia por trás da ideologia de gênero. **Que é?** É a ideologia do movimento LGBT, entendeu? Então assim, o que eu sou contra, observe, eu não sou contra ninguém militar a favor no que acredita, seja ... eu acho que é um direito do ser humano. Deus deu o livre arbítrio para o homem, escolher o caminho que ele quer seguir, que ele quer trilhar. Eu não concordo do homem achar que tem que ser assim porque eu sou assim, você tem que ser assim... **Mas não é essa a proposta das discussões de gênero.** Não, não é essa é a proposta do homem ser por ser é a proposta das pessoas que batem muito de frente, diretamente com a gente, entendeu? **Que diz:** Não! Eu sou assim você tem que ser assim, tipo eu sou...Eu tenho, simplesmente, como eu posso te falar? Existe toda uma intencionalidade, entendeu? Se eu visse, se eu enxergasse no movimento LGBT, na militância LGBT apenas uma questão de aceitação, eu creio que as resistências seriam bem menores, mas nós não enxergamos só a questão de aceitação, não é por isso que a militância luta, existe por trás disso uma ideia maior, entendeu? De uma, uma, como podemos dizer? De uma fomentação da ideia, entendeu? De uma apreciação, que comece na infância da homossexualidade. **[Notei um esforço do professor em não falar homossexualismo]***

Diversas análises são possíveis a partir da fala do professor, contudo, quero chamar atenção para alguns pontos. O professor é responsável pela disciplina Educação para a sexualidade, ou seja, o educador responde pelo componente curricular que abarcaria de forma mais abrangente essas questões, mas se ele apresenta essa compreensão equivocada, imagina os demais? O professor assume que não leu o documento e reproduz na sua fala os discursos do senso comum que circularam nas redes sociais. O educador, ao falar do seu trabalho no combate a gravidez na adolescência não apresentou em sua fala o mesmo tom de preocupação, angústia, associadas a um tom de raiva como ao falar da inclusão das temáticas de gênero no PME. Nesse sentido, concordo com Seffner e Picchetti (2016) quando chamam atenção que a escola deve passar por reformulações para não reforçar os benefícios daqueles e daquelas que representam a hegemonia e se localizam na heteronormatividade, uma vez que a escola não é composta apenas por esses sujeitos e até mesmo esses apresentam variadas formas de responder as normatizações, conforme destaca o pesquisador e a pesquisadora.

Outro destaque da fala do professor e que espelha o que circulou quando da elaboração do PME é o uso da expressão “ideologia de gênero”, um recurso que buscou colocar o movimento como um perigo à família e as crianças, a ideia de homossexualidade dissociada da família reaparecerá na fala de um outro professor, o Prof. Jatobá quando diz que um professor gay na comunidade Flores Raras iria ser visto como anormalidade, pois, a comunidade é “*bem família*”. Como já sabemos, essas tensões motivaram a campanha de diversos movimentos e instituições “contra a ideologia de gênero” que, dentre muitas mentiras que espalhou, dizia que o objetivo era que crianças fossem incentivadas à homossexualidade. Esse desconhecimento e preocupação também surge na fala do Prof. Jatobá quando em

conversa informal falou que as ideologias de gênero e as cartilhas (se referindo ao Kit contra a homofobia) queria que os professores ensinassem que meninos poderiam beijar meninos. Igualmente, perguntei se ele viu o material ou leu o PME, e assim como Eucalipto, não havia lido. Então em uma só escola dois professores sem lerem o documento se levantam contra a sua publicação.

No artigo “*Tem nexo não falar sobre sexo na escola?*” Seffner (2017) chama atenção para a onda de conservadorismo que defende a ideia de que os jovens não devem ter acesso a esses temas na escola, quando estes estão imersos em uma sociedade que o tempo todo disponibiliza por meio dos diversos produtos culturais inúmeras possibilidades de acesso aos temas, já que segundo o pesquisador “Não há artefato cultural que não possa ser lido em termos de gênero ou sexualidade” (SEFFNER, 2017, p. 28). Suponho que os apavorados e temerosos ou não reconhecem gênero e sexualidade nesses produtos ou buscam legitimar que seus estudantes tenham acesso no “mundo lá fora” seja como for, sem problemas. O que preocupa é ser discutido de forma sistematizada na escola. Uma contradição. Conforme aponta o autor, na escola não há só alfabetização científica, mas inclui uma rede de aprendizagem social. Seffner (2017, p. 23) é categórico “Professores não podem se dar ao luxo de desconhecer as questões de gênero, sexualidade e heteronormatividade”.

O entendimento cultural sobre as sexualidades presente na escola, nessa comunidade, de modo especial, é assentado no discurso religioso que age como ideal regulatório que produz, controla, vigia, normatiza e governa as identidades sexuais e as fronteiras de gênero. Desse modo, além das diversas práticas regulatórias presentes no ambiente escolar, a religião surge de forma preponderante naquele contexto.

Tal constatação dialoga com os argumentos de Caetano (2015) quando aponta que os movimentos curriculares são atingidos pela religião presente dentro das escolas graças a uma laicidade que só se aplica a outras religiões e favorece a fé judaico-cristã. Nessa direção, a subjetividade religiosa atravessa a prática docente e a “[...] a escola constitui-se como um lugar de correção, extensão por excelência de pedagogias preventivas e coercitivas, laboratório de elaborações curriculares, configuração disciplinar em que cada sujeito ocupa um *status* itinerante de (auto) vigilância” (CAETANO, 2015, p. 234) com vista na manutenção da norma e no silenciamento e invisibilidade das identidades que a questiona e desestabiliza.

O dito sobre a sexualidade e gênero está presente também nas “*conversas sobre ousadia*” que os homens costumam ter entre si como fala uma das merendeiras com quem tive um dedo de prosa sobre como os homens da roça se comportam. Nas minhas andanças

pela comunidade vi de fato muitos homens conversando em rodinhas na porta do bar, entre risadas, brincadeiras de pegar nas partes íntimas e cuspe no chão. Masculinidades (re) produzidas. Já o indizível e intratável, na minha pesquisa dialoga com o que Fonseca (2006) pontua sobre a homossexualidade. Trata-se de um tema quase impossível de abordar com muitas pessoas do meio rural, pois o antropólogo relata que se insistisse com algumas pessoas poderia gerar agressões físicas. Na roça a menção à homossexualidade gerava caras fechadas e concepções de que *“essas coisas não interessam a escola”* como ouvi de uma professora nas salas dos/as professores/as após eu perguntar se a escola contava com alunos/as assumidamente gays, fiz tal pergunta em uma das nossas conversas informais, meu intuito era conversar um pouco com essa profissional sobre o assunto e também com os alunos, mas senti naquele momento que não era possível.

O dito e ao mesmo tempo (mal) dito a respeito da homossexualidade de forma um pouco mais direta somente se registrou nas entrevistas com os professores. Mas por outro lado, durante o intervalo, as piadas, as conversas escutadas entre os corredores ou comentários quando eu andava pela escola, era possível observar o quanto todas essas questões estavam ali presentes seguramente em todo o chão da roça. As diferentes construções impostas as feminilidades e masculinidades, mormente, em relação a sexualidade é registrado em um dos dedos de prosa com uma das merendeiras na escola. Dona Jabuticaba trabalha na escola há mais de 20 anos, é concursada e está prestes a se aposentar. É mãe de três filhos já adultos. Com o objetivo de saber mais como as questões de gênero e sexualidade circulam na comunidade, perguntei entre outras coisas como se dá as questões de sexualidade dos jovens na comunidade, namoro, se a comunidade tem preconceito contra os gays, etc. Ela me diz que hoje em dia está tudo mudado e que antigamente os namoros eram outros, *“não tinha tanta liberdade como hoje não”*. Perguntei que liberdade era essa, ela me diz entre um sorriso quase a me perguntar se eu por acaso não sabia, mas diz que está tudo mudado e os jovens estão tudo soltos e *“alvoraçados”*. Perguntei a senhora se ela nota isso entre meninos ou meninas, ela diz que sim, que hoje está tudo igual, que o que ela faz é mandar as mães das mocinhas *“Prender suas novilhas que os garrotes dela estão soltos”*. Questiono o que aquele ‘ditado’ queria dizer, me explica que é *“Para as meninas se darem mais o respeito porque homem é feito um bicho solto”* e que ela está livre dessas preocupações já que não é mãe de meninas. Ela diz: *“dei sorte, só tive fi homem”*. Dona Jabuticaba estava me mostrando o quanto as hierarquias de gênero colocam o homem na condição de liberdade em sua sexualidade, sendo das mulheres esperado “o respeito” a contenção. Nesse sentido, no contexto da pesquisa, a

sexualidade masculina é desde muito cedo incentivada por toda comunidade e entendida como animalesca e incontrolável. (FELIPE, 2003).

Penso que a construção de uma sexualidade descontrolada e da sua relação na produção das masculinidades na roça se relaciona com a fala de D. Jabuticaba ao relatar que aconselha as mães de meninas que: “*Prendam suas novilhas que meus garrotes estão soltos*” Esse enunciado, com uma pequena variação, também foi registrado e analisado na tese de doutoramento de Priscila Dornelles (2013). A pesquisa foi realizada também em uma região da Bahia, o Vale do Jiquiriçá. A perspectiva na qual nossas pesquisas estão inseridas considera a importância de pensarmos as produções discursivas e culturais dentro de cada cultura, de cada sociedade, rejeitando universalizações e totalizações, no entanto, é possível perceber que o enunciado encontrado na pesquisa de Dornelles (2013): “*prendam suas bezerras que o meu garrote está solto*” demonstra como as questões de gênero e sexualidades se processam de forma parecida em determinadas comunidades.

Nas roças pelas quais andei e na que vivi no lugar de bezerras é dito novilhas como aparece na fala da merendeira. Já na pesquisa empreendida por Portella ; Medrado *et al* . (2004) na zona da mata pernambucana aparece a expressão “*menino macho é um bode*”. Os pesquisadores apontam que a expressão largamente difundida na comunidade pesquisada perpassa as distintas fases da vida dos homens daquele lugar e analisam que “A noção de liberdade masculina presente desde a infância, em oposição a uma necessidade de controle sobre a vida das mulheres, aparece com mais força quando se trata da iniciação sexual.” (PORTELLA; MEDRADO *et al*, 2005, p. 50).

As mudanças registadas apontam as variações que os enunciados apresentam de região para região dentro do Estado e na região nordeste. Mas conforme já dito, eles carregam o mesmo processo de significação e se aproximam. A analogia aos bovinos jovens e ao bode é recorrente para dizer como as masculinidades e feminilidades são construídas nesses interiores da Bahia e de Pernambuco.

A adjetivação de macho está atrelada a concepção biologizante, essencialista e instintiva de masculinidade reduzido ao fato desses meninos/homens possuírem um pênis. (SEFFNER, 2003). É possível ainda inferir que dicotomia produzida sobre a sexualidade masculina e feminina coloca a primeira como naturalmente predadora e ativa – garrote/bode – enquanto a segunda como passiva e violável – bezerra/novilha –. Assim, as masculinidades e feminilidades são produzidas nas relações culturais e mantem uma relação com o sexo. A linguagem assume também um importante lugar nessas relações, conforme argumenta Louro (1997) ela [...] institui e demarca os lugares [...] também, pelas diferenciadas adjetivações que

são atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos ou comportamentos. (LOURO 1997, p. 67). A analogia feita nesse depoimento e igualmente encontrada nas demais pesquisas aponta para a não neutralidade das práticas discursivas, os jogos de poder atravessam tais práticas, constroem sujeitos e estabelecem normas e padrões. Desse modo, “[...] a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças” (LOURO, 1997, p. 65).

O enunciado *“prendam suas novilhas que o meu garrote está solto”* se aproxima da fala de uma mãe ao responder sobre possíveis aconselhamentos para o comportamento dos seus filhos e se ela fazia distinção das recomendações entre o menino e a menina. Ela diz que aconselha a filha sobre como sentar, se comportar e diz que menino é mais solto, mais curioso, *“Geralmente o menino tem mais curiosidade. A menina às vezes senta, o coleguinha vai, olha alguma coisa e o que não é visto muitas vezes não é desejado e aí, o que acontece? “você olha como você senta”*. Podemos refletir que a associação da maior curiosidade por parte dos meninos reafirma a essencialização do comportamento destes como atrevidos, ativos, instintivos e sempre a frente das meninas. Há também o que Dornelles (2013) chama atenção para a dimensão cronológica dessas construções, nos meninos prece que tudo é cedo.

Na sociedade hierarquizadora das relações de gênero os meninos desde a infância são educados a olhar alguma ‘coisa entre as pernas das meninas’ e a essas cabe a vigilância ao sentar, assim como mais tarde será dela o papel de prevenir a gravidez como vimos antes. É esperado das meninas buscar meios para não despertar a ‘natureza’ incontrolável dos meninos. Entendo desse modo que o controle diferente dos corpos e das desiguais construções sobre esses, contribuirão para o atrelamento quase restrito da pedofilia aos homens, como surgiu na fala dos entrevistados em relação ao temor em ter um professor de crianças.

Os garrotes, bezerras e novilhas e *“menino tem mais curiosidade”* sinalizam a concepção de gênero dualista e hierarquizada que criam e impõem identidades que estão presentes na roça. Dornelles (2013) sublinha que tais enunciados podem ser lidos como discursos gênero-regionais. Nessa direção, valho-me dos questionamentos da pesquisadora quando indaga “como a regionalidade (re) conduz o funcionamento heteronormativo produtor de uma sexualidade como predadora para os meninos e, supostamente, passiva e violável para as meninas” (DORNELLES, 2013, p. 14). Como as relações de gênero e a sexualidade estão e são produzidos na região rural? Regionalidade é compreendida nas nossas pesquisas para além da geografia e assim a assumimos como elemento construtor das redes discursivas. E como observa Louro (200, p. 62) “As identidades de gênero e sexuais são, portanto, moldadas

pelas redes de poder de uma sociedade” (LOURO, 2000, p. 62). E essas redes assumem suas especificidades locais e históricas e todas essas reflexões compõem e atravessam esta dissertação.

7 “FALAVAM QUE PROFESSOR NÃO É BEM HOMEM”: MASCULINIDADES E DOCÊNCIA NA ROÇA

Quem anda no trilho é trem de ferro. Sou água que corre entre pedras - liberdade caça jeito. (Manoel de Barros).

Ao longo do processo de generificação das profissões, diversos ofícios foram feminizados. Contudo, o magistério se destaca entre os demais, pois, ainda hoje há uma acentuada demarcação dessa profissão como ideal para as mulheres. A educação de crianças é ainda é pensada como sendo delas/para elas. O processo de feminização do magistério pode ser registrado em números desde a segunda metade do século XIX até os dias atuais. Vianna (2002) aponta em sua pesquisa que o “[...] Censo Demográfico de 1920 indicava que 72,5% do professorado do ensino público primário brasileiro compunha-se de mulheres e, no total de docentes, sem distinção de graus de ensino, elas somavam 65% ” (VIANNA, 2002, p, 85). Em uma atualização desses dados verificamos na Plataforma CultivEduca⁶/UFRGS que as mulheres representam 80, 2% de docentes e os homens apenas 19,8% no país. No interior da Bahia as professoras mulheres somam 77, 4% e os professores homens são 22,6 %. Nos Anos Iniciais, etapa escolar contemplada nesta investigação, os números a nível nacional apontam que 89,3% são mulheres e 10,3% homens. Já em Jequié-BA 91,3% são professoras mulheres e apenas 8,9% são professores homens atuando nessa fase educacional.

Com esses números podemos observar que os primeiros anos do Ensino Fundamental ao lado da Educação Infantil tornaram-se uma espécie de “gueto ocupacional feminino” (FLORES, 2000). Por meio de diferentes discursos a presença das mulheres nessas etapas educacionais é naturalizada e suas feminilidades não sofrem nenhum questionamento. Ao contrário, possuir os atributos sociais e culturalmente produzidos sobre a feminilidade legitima sua atuação com os pequenos. Por outro lado, as construções impostas à masculinidade realizam um processo inverso, os homens que ousam entrar nesse ‘gueto’ despertam suspeitas, questionamentos, vigilância e são vistos como sujeitos fora do lugar.

A partir do que já foi refletido nos capítulos anteriores sobre as relações de gênero na roça, os discursos sobre feminilidade e masculinidade produzidos naquele espaço, de maneira especial o dito e não dito sobre o ser homem/masculinidade e a sua relação com o trabalho e sexualidade, emergiram três categorias analíticas que são analisadas a partir desse capítulo e seguido dos próximos. Nesse momento problematizo como as masculinidades dos professores homens dos Anos Iniciais da roça são produzidas, questionadas, e vigiadas.

⁶ Disponível em: <http://cultiveduca.ufrgs.br/0.html>

Podemos pensar que esses discursos se relacionam com categorias trabalho e a sexualidade, tidos como elementos-chaves na produção dessas masculinidades. No começo da nossa andança por essas terras é preciso pensar afinal o que é gênero? Masculinidade/s, masculinidade hegemônica e como tudo isso se produz no chão das roças e em duas escolas desse lugar que contam com professores homens.

Se buscarmos por gênero nos dicionários tradicionais brasileiros dificilmente encontraremos uma definição que se aproxima do meu interessa para a sua conceituação. Assim, recorro ao Dicionário Crítico de Gênero (2015), nele o verbete diz que,

O conceito gênero, no sentido político que se conhece na atualidade, surgiu com força na segunda metade de 1980, tendo sido construído coletivamente e de modo desafiador, pela colaboração de algumas teóricas do feminismo, que percebiam a vulnerabilidade dos termos mulher ou mulheres, ao trazerem em seu bojo uma força de legitimação apoiada no corpo biológico desses sujeitos. [...]. (VEIGA; PEDRO, 2015, p.304-305)

Nesse sentido, Louro (2000) diz que as palavras possuem história, e a palavra gênero tem a sua história atrelada ao feminismo anglo-saxã que recorre no início da década de 70 a palavra *gender*/gênero para distinguir de *sex*/sexo. Para além de um acréscimo de uma categoria ou palavra o movimento buscou rejeitar a visão biologizante do sexo e das diferenças sexuais e chama atenção para o “o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (SCOTT, 1995, p. 72). Com a expansão dos estudos de gênero as investigações sobre homens e masculinidade ocuparão espaço na agenda dos estudos e a leitura do homem não será apenas limitada a figura opressora do feminino, mas começam a compreender que ser homem é uma construção social tanto quanto ser mulher. Para Miguel Vale de Almeida (1995) sem o que ele chama surto dos estudos das mulheres, de modo especial a teoria feminista em antropologia e tocado pelo movimento gay, a masculinidade não seria colocada como questão a ser problematizada. O conceito de gênero passa então a ser relacional e tem-se início uma virada epistemológica. Numa clássica definição,

O termo “gênero”, além de um substituto para o termo mulheres, é também utilizado para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro. Essa utilização enfatiza o fato de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado nesse e por esse mundo masculino. Esse uso rejeita a validade interpretativa da idéia de esferas separadas e sustenta que estudar as mulheres de maneira isolada perpetua o mito de que uma esfera, a experiência de um sexo, tenha muito pouco ou nada a ver com o outro sexo. (SCOTT, 1995, p.75)

O recorte no histórico texto de Scott (1995) nos ajuda a entender que por meio de diversas práticas da vida cotidiana e de discursos reiterados, as feminilidades e

masculinidades são constituídas e reconstruídas, uma vez que esse movimento não se finda. No que diz respeito as masculinidades Kimmel (1998) sistematiza em quatro pontos a sua fluidez. Segundo o autor elas “(1) variam de cultura a cultura, (2) variam em qualquer cultura no transcorrer de um certo período de tempo, (3) variam em qualquer cultura através de um conjunto de outras variáveis, outros lugares potenciais de identidade e (4) variam no decorrer da vida de qualquer homem individual.” (KIMMEL, 1998, p. 105).

A despeito das críticas e reconsiderações (cf. BELLO, 2006, CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013) o conceito de masculinidade hegemônica formulado por Connell há mais de vinte anos vem sendo operado nas pesquisas sobre masculinidades em diversas áreas do conhecimento e embora compreendendo que os conceitos não devam ser considerados como mantra sagrado a ser seguidos e que eles nos escapam (FELIPE, 2006) defendendo que o conceito de masculinidade hegemônica ainda se apresenta como uma importante ferramenta de análise das masculinidades. Compreendo a masculinidade hegemônica como uma construção em contínua transformação e que não almeja apontar um homem com um padrão a ser seguido, mas compreender o seu caráter normativo “[...] Ela incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ela exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela.” (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p.245).

Almeida (1995) em sua etnografia em um vilarejo português lança seu olhar sobre as masculinidades entre os trabalhadores das pedreiras, o antropólogo compreende que a categoria homem só pode ser entendida em um campo de batalha. E corroborando com os demais pesquisadores confirma que a chamada masculinidade hegemônica foi observada como um modelo que, impossível a todos os homens exerce um controle em todos por meio de rituais e construções discursivas que desenham uma diferença entre esta masculinidade, tida como ideal, e as chamadas masculinidades subalternas.

O poder de referência e as normatizações da masculinidade hegemônica “pode ser pensada como um parâmetro que subordina as demais representações de masculinidades” (BANDEIRA; SEFFNER, 2013, p. 252). Nessa direção Seffner (2003) argumenta que a concentração de privilégios de um determinado modo de viver a masculinidade, será considerada a masculinidade hegemônica em cada cultura. Assim, compreendemos que a construção e legitimação das masculinidades ocorrem de diferentes formas nas culturas em seus diferentes processos de subjetivação. Banditer (1993) fala em um processo de construção e reconstrução, esse caráter mutável parece justificar uma constante vigilância em torno das masculinidades. O ideal de masculinidade é tão perseguido quanto inatingível.

A partir dos argumentos dos/as pesquisadores/as, quero pensar nesse primeiro momento qual modelo de masculinidade é representada como hegemônica na roça e como o trabalho contribui para essas construções? Por meio da minha vivência, observações e entrevistas intenciono pensar como os professores homens (re) produzem/ e tem suas masculinidades produzidas na roça? As masculinidades desses professores são de algum modo questionadas? Como a homossexualidade ou a sua suspeita se insere nesse processo? Muitas perguntas que me acompanhavam nas andanças pelas roças e nas duas escolas nas quais realizei a pesquisa.

7.1 “[...] eu já fui assim, interpretado como homossexual por escolher essa profissão sim”: Trabalho, sexualidade e masculinidades da roça e na escola

Almeida (1995) relata que precisava entender quais os requisitos culturais necessários para dizer que o sujeito é homem na comunidade Pardais-Portugal, tal questionamento se aproxima do meu caminhar investigativo. Precisava entender o que é ser homem na roça para compreender como essa construção implica para muitos pensar que um homem é menos homem por assumir uma sala de aula como aparece na fala do professor que compõe o título desta unidade analítica. Quais discursos constroem o ser homem e as masculinidades naquele lugar? Não tinha essa resposta comigo, tampouco sei se alcancei no final do caminho, o que não é nosso objetivo maior. Mas, os anos vividos na roça me davam muitos elementos para pensar que o ideal de homem e masculinidade naquelas terras está relacionado a ser macho e essa macheza deve se expressar no seu corpo, suor, heterossexualidade, movimentos, comportamentos e escolhas, incluindo a escolha profissional.

Banditer (1993) fala sobre as provas que são exigidas no fazer-se homem e na afirmação da masculinidade. Movimento infinito. Morremos e matamos buscando provar ou afirmar a masculinidade (ALBUQUERQUE JR, 2010). Nessa mesma linha Banditer (1993) fala que a vida do homem vale menos que a vida de uma mulher de modo que a masculinidade tradicional é uma ameaça à vida. Longe de um discurso de vitimização do homem esses argumentos apontam a direção de questionarmos as polarizações de gênero e o quanto essas construções são, em alguns contextos, atravessadas pelo dispositivo da violência.

Dentre essas provas para afirmar o ideal de masculinidade estão a agressividade, a força, a sexualidade ativa e incontrolável, conforme debatida no capítulo anterior e a ausência/controle de emoções e o trabalho. Porém, a lista dessas provas não tem ponto final e irá variar nas culturas, no tempo e espaço. As provas requeridas de um homem no interior da

Bahia pode não ser as mesmas exigidas em outro lugar do mesmo Estado. Durante toda minha vida na roça, muitas provas foram-me exigidas, como narrei no primeiro capítulo. Falavam das minhas roupas, da minha voz, do meu corpo desprovido das marcas de macheza, do meu gosto pelos livros e pelas artes, dos meus gestos, questionavam a minha preferência em ficar em casa e a minha ausência na lavoura. Não trabalhar junto aos demais homens era uma prova contrária a minha masculinidade naquele contexto e alimentavam os preconceitos que marcaram toda minha vida lá.

Desse modo, o trabalho e a heterossexualidade são importantes textos para o currículo de masculinidade (BANDEIRA, 2009) do homem da roça. Conforme apresentei no capítulo anterior o trabalho ocupa um espaço significativo nas relações de gênero nas duas roças pesquisadas. Contudo, não é qualquer trabalho que o homem pode realizar, nos jogos discursivos de lá, lugar de homem é na roça, se ele realizar qualquer atividade em casa (visto como lugar de atuação feminina) ou qualquer trabalho que se aproxime desse universo será questionado pela comunidade, como sinaliza o professor Eucalipto quando fala que se um homem ajuda as mulheres nos afazeres da casa já terá sua masculinidade questionada. O educador ainda aponta que não é necessário fazer muito “[...] *não precisa nem assumir os afazeres de casa, basta tá ajudando, a masculinidade é posta à prova*”, mais de suas palavras:

Como você percebe aqui na comunidade essas demarcações de gênero. Aqui a comunidade ainda vive assim, existe bem definido o papel do homem e o papel da mulher. Você consegue me apontar alguns exemplos? Por exemplo, um homem ser cuidadoso em casa, aqui ainda é inadmissível, um homem ajudar a mulher com os pratos em casa... não precisa nem assumir os afazeres de casa, basta tá ajudando, a masculinidade é posta à prova. Por que o pessoal ainda tem aquele ranço antigo, né?! da questão de que, os papeis que a sociedade definia do homem e da mulher. (Prof. Eucalipto)

A ideia de demarcações de lugar de trabalho e sua relação com gênero aparece na voz de Tulipa, uma menina de nove anos que estuda na escola da Bela Vista. Em nossa conversa ela traz a opinião do pai de que a roça não é lugar para meninas, portanto, lá devem estar os homens. Embora várias mulheres das comunidades trabalhem na roça, ao que parece o ideal de feminilidade seria a ‘dona de casa’, contudo, pelas questões econômicas algumas atuam no roçado. Tulipa diz entre outras coisas que “*Menina tem que fazer as coisas de dentro de casa*”

Me conta um pouco da tua rotina, depois que tu chega da escola tu faz o que? Eu acordo, venho para escola, depois ou para casa e brinco. E tu ajuda teus pais? Ajudo. Tu também vai para roça? Não. Meu pai não deixa. Tu quer e ele não deixa? Ele diz o que? Deve ser porque menina não pode ficar na roça né? Menina tem que fazer as coisas de dentro de casa. Por quê? Quem disse isso? Meu pai. E você concorda? Concordo. (Tulipa, 9 anos, mora em Bela Vista com seus pais e uma irmã de 4 anos)

Desde a infância os lugares são impostos por reiterados e diferentes discursos. Lugares de gênero produtores de feminilidades e masculinidades. Mesmo que em algumas culturas as fronteiras das profissões generificadas já não são tão rígidas, na roça como Tulipa mostra ainda é forte as demarcações de lugares/profissões. A fala do gestor municipal de Educação nos ajuda a compreender como esses lugares são pensando na roça e que implica no estranhamento de um homem na docência “o homem vai para roça, no sentido da atuação muito mais braçal e a mulher vai para a escola ou vai fazer outros afazeres”

Estranham, estranham muito e o que é que está marcado, sobretudo na zona rural, o homem vai para roça, no sentido da atuação muito mais braçal e a mulher vai para a escola ou vai fazer outros afazeres. É como se o homem que vai para Educação ele fosse visto com olhar de desconfiança da sua masculinidade... Da masculinidade e da competência. Da competência? Da competência também, eu acho que a figura emblemática feminina na Educação nessa localidade ainda é bem marcada. (Prof. Gravatá, 47 anos, casado, graduado em Educação Física e mestrado e doutorado em Educação)

Mesmo com a inserção de alguns homens na docência na Educação Infantil e Anos Iniciais o discurso de uma suposta disposição nata das mulheres para a educação das crianças ainda é utilizado e apareceu em diversos momentos ao longo da pesquisa, dito pelos os diversos atores sociais que compõem as comunidades pesquisadas. Assim podemos compreender que,

O local de trabalho não é neutro em gênero; é um espaço central para a criação e reprodução de diferenças e desigualdades de gênero. Tanto os homens quanto as mulheres são constrangidos a agir de uma determinada maneira pelas hierarquias organizacionais, natureza do trabalho, e práticas informais no local de trabalho, que são baseadas em teorias profundamente enraizadas sobre masculinidade e feminilidade.” (WILLIAMS, 1995, p. 15, *apud* SAYÃO, 2005, p.234)

Mesmo com a rigidez nas fronteiras de gênero, as mulheres embora sejam descritas como “do lar” também trabalham na roça como já registrei. Todavia, esse trabalho não produz nenhuma suspeita em torno das feminilidades. Não registrei nenhuma mulher que trabalha na roça ser questionada nesse sentido, nem tampouco foi registrado nas demais pesquisas que li sobre o trabalho na roça e as mulheres com as quais dialoguei no capítulo anterior. Contudo, como sinalizou o Prof. Eucalipto e também pode ser lido nas demais fala, o homem não pode realizar esse movimento com a mesma ‘tranquilidade’, assumir afazes de dentro de casa,

cuidados com filhos ou escolher uma profissão feminizada terá um efeito diferente do que as mulheres. A masculinidade ideal é causa de reiterados investimentos e de preocupação na sociedade moderna.

Apresento esses argumentos por compreender que esses discursos refletem na concepção de que homem e educação de crianças é algo não muito compreendido na roça e como argumenta Connell (1995) as masculinidades enquanto projeto são construídas na relação com trabalho. Em relação homens e o cuidado dos filhos e da casa, Portella, Medrado *et.al* (2004) em um pesquisa sobre ser homem em São Paulo, citam que houve entre os pesquisados diversos registros de meninos que fazem o trabalho domestico, mas segundo os pesquisadores eles realizam essas atividades desde que os amigos não saibam, como forma de evitar questionamentos em torno das suas masculinidades. Os autores registraram que sempre que possível em muitas situações o homem terceiriza o trabalho para não encará-lo. Desse modo, o cuidar, e isso incluem a casa e os filhos, é visto como função da mulher e será evitado pelos os homens.

Marcello (2005) ao discorrer sobre o dispositivo da maternidade argumenta que “Assegurar e manter a relação assimétrica entre as funções dirigidas aos indivíduos-mães e àquelas dirigidas aos indivíduos-pai é, pois, um dos objetivos da norma neste dispositivo.” (MARCELLO, 2005, p.95). E os discursos que compõem esse dispositivo matem historicamente uma relação direta com a associação da educação de crianças à figura feminina e a maternagem. Embora Banditer (1985) tenha defendido a tese de que a maternagem não está preso a nenhum gênero as produções discursivas em voga ainda a limita a mulher, assim, os homens são considerados inadequados para educar crianças como aparece nos enunciados registrados na pesquisa em diferentes momentos; “ *melhor se fosse uma mulher*”, “ *acho mais indicado uma mulher*”, *preferia uma mulher, por ser mãe e tal*’, elas são “*mais maternal*”, “ Como aparece na fala do professor Cravo

Talvez, talvez o sexo feminino tem uma visão romântica, é, é eu acho que seria mais romântica [pausa] mais, mais maternal do aluno, eu acho que caminha meio por aí, a professora ela tem a visão mais maternal do aluno enquanto para o professor o aluno é o aluno [pausa] não tem essa visão, não carrega isso do contexto familiar. Se você observasse algumas salas vai ver que a professora fala “ meu filho ” e o professor vai chamar “ fulano de tal ” acho que isso já mostra uma certa diferença para a criança. (Prof. Cravo, 38 anos, solteiro, graduado em matemática. 6 anos de docência. Atua na Escola Flores Raras)

Pergunto ao professor Cravo se ele nota se a comunidade valoriza o maternal ou não, ele me responde que sim e para ilustrar diz que os professores homens não recebem presentes como recebem as professoras “*Geralmente eles valorizam muito mais o lado mais maternal do professor, é mais fácil você ver uma professora ganhar um presente no fim do ano do que um professor. [risos].*” A associação da figura da mãe a da professora, processo denominado por Orgari e Molina (2003) em seu trabalho, como “dupla-presença” parece não assumir o mesmo papel com a figura do professor. O discurso da ‘paternidade’ aparece como referência de autoridade ou em substituição a imagem do pai ausente e em alguns contextos para afastar dos professores a associação a pedofilia e a homossexualidade (FLORES, 2000; ALEGRE, 2014; RAMOS, 2006; DUTRA, 2013, etc). Mas mesmo assim a figura não é recomendada, desejada para estar em sala de aula com pequenos, como é a professora mulher. Os discursos que atrelam a figura do professor ao pai aparecem posteriormente a sua inserção no magistério com pequenos, para justificar a presença estranha naquele lugar. Enquanto os discursos que associam a docência à maternidade são produzidos e reiterados antes do ingresso das professoras, como um convite para que elas possam assumir os lugares que são seus por ‘natureza’. Daí a importância das problematizações de gênero, sobretudo, quando desconstruem as concepções biológicas dessas construções e chama atenção para o caráter histórico, cultural e social das suas produções.

Assim, a compreensão social da maternidade/maternagem se reflete na feminização da docência com as crianças e o cuidar que assume nos primeiros anos da escolar um lugar de destaque surge também como discurso para o distanciamento dos professores homens dessa fase escolar. Chies (2010) argumenta que há uma polarização do cuidar na sociedade moderna, o cuidado com e o cuidado de. O cuidado com é pensado para os homens, o cuidado com o financeiro, com o *status*, com a progressão na carreira. Enquanto o cuidar de associado as mulheres e atrelada a professora e demais profissões feminizadas como enfermagem, psicologia, serviço social, entre outras, é o cuidar de alguém. É possível ainda relacionar o primeiro ao público, enquanto o segundo ao privado, masculino, feminino, respectivamente. Esses diferentes “cuidar” são valorados também de maneira distinta na nossa sociedade. Para a autora,

[...] a sociedade não considerou e não considera até hoje as ‘profissões’ relacionadas ao ‘cuidar de’ como merecedoras de uma rentabilidade. Assim, a dona de casa que cuida dos afazeres domésticos, que cuida do idoso, das crianças, da pessoa enferma, não se insere no campo do trabalho, tendo este sido atrelado ao rendimento, à remuneração. Além disso, as profissões concebidas como femininas possuem em seu cerne esse caráter do ‘cuidar de’, como, por exemplo, enfermeiras e professoras no ensino primário. (CHIES, 2010, p.514)

Quase em sua totalidade as pessoas entrevistadas e as com quais eu conversei durante a pesquisa de campo falaram que as professoras mulheres são mais adequadas para os Anos Iniciais por possuírem um jeito de lidar e cuidar das crianças, outros remetem ao fato de ser mãe ou a possibilidade da maternidade. Um senhor com quem conversei falou que o homem na direção tudo bem “*a escola precisa de um pulso forte do homem*”, mas para ensinar a mulher é mais “*jeitosa*”. Uma outra tímida mãe disse nos primeiros momentos da nossa conversa que não via problema e não estanhava sua filha ter um professor, mas quando pergunto se pudesse mudar o professor por uma professora ela diz eu sim “*Ah mas, aí eu escolhia uma professora. Por que? As crianças ficam assim, tem mais facilidade para estudar, é mais melhor. O ensino de professora seria melhor [risos] a mulher a gente confia mais no ensino.*” (Rosa, 36 anos, mãe de Girassol de 7 anos que estuda na escola Bela Vista). A gestora da escola Flores Raras comenta que “*mulher tem mais jeito de lidar com as crianças né? Que diferença? Questão de na hora de brincadeiras, gincanas, nas coisas simples...*” (Bromélia - 38 anos, graduada em Letras, 10 de magistério e alguns meses contratada como gestora da escola).

Perscrutando essas falas podemos analisar que construções sociais das diferenças sempre incorporam aspectos biológicos e da natureza para se justificarem (NICHOLSON, 2000). Na pesquisa de Flores (2000) e demais investigações, destaca entre os pesquisados a ideia de um “jeitinho” das mulheres para atuação com as crianças. Como venho demonstrando tal concepção está diretamente ligada à relação mulher/mãe historicamente construída e a visão de um corpo biológico dotado de uma predisposição para o afeto, para educar e apto a lidar com os corpos das crianças. Nessa direção Sayão (2005) assinala “[...] Dado que, historicamente, como uma continuação da maternidade, os cuidados com o corpo foram atributos das mulheres, a proximidade entre um homem lidando com o corpo de meninos e/ou meninas de pouca idade provoca conflitos, dúvidas e questionamentos, estigmas e preconceitos (SAYÃO, 2005, p.16)”. Nesses jogos discursivos o ‘jeitinho’ é visto como algo nato das mulheres e surge como um anexo ao seu diploma ou as vezes parece dispensá-lo.

7.2 “As mães vieram em massa ver realmente [...]”: homem na sala de aula e (auto) vigilância!

Na sociedade moderna os lugares são bem definidos. Há lugar para tudo e todos. Assim, se um prato estiver no banheiro reagiremos com estranheza. Esse mal-estar é fruto de uma rasura nas nossas estruturas simbólicas e discursivas. Quero com esse exemplo argumentar com Sayão (2005) que as significações impostas aos objetos e a definição de

lugares para cada um deles também pode ser visto quando um sujeito é pensado como fora do lugar na sua atuação profissional. A fala do Prof. Ipê é ilustrativa nesse sentido, para o professor, homens e mulheres em profissões marcadas pelos gêneros causam essa estranheza *“Eu acho que gera um estranhamento, assim como gera estranhamento uma mulher sendo pedreira, motorista, por que é uma profissão mais característica da mulher, quando tem um homem causa estranheza.”* (Prof. Ipê, entrevista gravada).

Um pai entrevistado também fala do estranhamento quando viu a primeira vez um professor homem em sala de aula. Embora ele reforça que hoje acha normal, sinaliza o espanto inicial e justifica dizendo que a escola sempre teve professoras mulheres. Sucupira se mostrou muito tenso durante a entrevista, respondeu rapidamente as demais questões e mexiam compulsoriamente as mãos. Perguntei se estava tudo bem, se queria continuar, ele disse que sim e explicou que era muito tímido. Vejamos o que ele falou em uma das suas repostas mais demorada,

Como foi a primeira vez que vocês viram que seria um homem que daria aula: Foi normal. No primeiro instante você olha assim ó é um homem [de modo enfático], mas no decorrer do tempo vai achando normal e vai... esse ó é um homem diz muita coisa, [risos] é por que a vida toda foi mulher que deu aula no colégio e de uma hora momento chega um homem aí a pessoa fica assim [faz um movimento para trás na cadeira, sinalizando espanto], mas no decorrer do tempo vai se acostumando e vendo que é normal e é igual a uma mulher. Por que nunca foi visto nessa região um professor dando aula, então quando chegou o primeiro ficou assim, mas depois ficou tudo bem. (Sucupira , 40 anos, agricultor e motorista responsável pelo transporte escolar da região. Pai de Tulipa que estuda na escola Bela Vista)

Embora Sucupira na sua timidez não se estendeu na sua resposta, basta recortamos sua fala *“ó, é um homem!”* para confirmarmos o quanto ainda causa espanto uma homem na docência com crianças. Se fosse uma nova professora mulher Sucupira talvez não dissesse *“Ó, é uma mulher!”*. Conforme argumentei acima,

O mesmo choque em relação a objetos deslocados de sua função primeira, que nos desequilibram quando aparecem fora de seu lugar interferindo em nossas estruturas simbólicas, pode acontecer quando identificamos sujeitos que estariam aparentemente fora de seus lugares ou espaços cindidos por gênero. A chegada de um homem num espaço dominado por mulheres e supostamente feminino produz uma sensação de deslocamento, desconfiança e incômodo. (SAYÃO, 2005, p.66)

Sobre esse estranhamento em um homem como professor, ou um homem próximo a uma criança acho válido registrar que durante a imersão no campo a gestora da escola Flores Raras foi a única pessoa que parecia estar incomodada com a minha presença na instituição.

Trago esse assunto para essa categoria, pois acredito que o fato de eu ser um homem que estava próximo das crianças e pesquisando sobre gênero e sexualidade contribuiu para estranhamento e tensão na gestora. Não era confortável estar na sala dos professores quando a gestora estava. Sentia um olhar que parecia me vigiar, me inquerir o tempo todo. Desde que cheguei e apresentei a autorização da Secretária de Educação percebi um desconforto por parte da profissional. Se os demais funcionários me acolheram, conversavam e brincavam comigo, com essa professora não foi possível criar essa relação.

Uma cena que evidencia bem esse desconforto da professora foi quando estava entrevistando uma menina na sala dos professores. Ela chegou e perguntou em um tom agressivo “*O que é que está acontecendo?*” E se dirigindo a criança perguntou se estava tudo bem. A menina com um tom firme disse que sim e que estava participando da pesquisa do Prof. Jeferson. Nesse momento peguei os documentos assinados pelos pais da criança e por ela mesma e mostrei a diretora, lembrei que já havia lhe falado como seria a pesquisa e que iria entrevistar algumas crianças conforme obtivesse o aceite do pai e da própria criança. Ela pediu desculpas e disse que pensou que a menina estava chorando e ficou preocupada, achando que havia acontecido algo. Nesse momento senti na pele o que passa os homens que estão inseridos na educação de crianças. De longe era possível perceber que a menina estava bem e inclusive sorria contando que derrubou um colega no intervalo, suas brincadeiras preferidas e seu sonho em ser médica.

Ficou claro que a professora estranhou o fato de eu estar sozinho conversando com a menina. Anotei no meu caderno de caos o quanto aquela cena me provocou reflexões. Ao contrário dos demais dias, na volta para a cidade fiquei em silêncio ao ponto de uma professora perguntar “Tá triste hoje, Jeferson?” Respondi que não, para disfarçar disse estava com sono. No meu silêncio refletia o quanto as construções discursivas sobre os homens nos colocam numa condição de perigo constante para as crianças. A cena me fez rememorar uma passagem na creche quando uma mãe no primeiro dia de aula relutou em deixar sua filha comigo. A atualização na memória da sensação de ser visto mostro ameaçador não foi nada agradável. Lembrei-me das dores que DaMatta alerta que podemos ter no campo. Naquele dia o cheiro da terra, as cores das árvores deram lugar as essas reflexões. O mundo do trabalho demarcado pelas cercas de gênero parece expulsar, nós homens, de atuações com crianças e em caso de decidir romper essa cerca teremos que passar por cenas como essa e questionamentos constante sobre nossas sexualidades, masculinidades e intenções em estarmos naquele espaço “cingindo por gênero” (SAYÃO, 2005, p.66)

Segundo Silva (2006) “O mundo do trabalho é um aspecto importante a ser considerado quando se busca a compreensão nas ditas masculinidades, pois se trata de um fator muito significativo na vida do homem e funciona como uma referência basilar para a construção do modelo de comportamento masculino”. (SILVA, 2006, p.79). Nessa mesma direção na pesquisa “*Derivas da masculinidade: representação, identidade e diferença no âmbito da masculinidade bissexual*” empreendida por Seffner (2003) o trabalho surgia muitas vezes com a função de aproximar os sujeitos bissexuais da masculinidade hegemônica, nas cartas os informante davam destaque para a sua atuação profissional, com o objetivo de diminuir dúvidas sobre a sua masculinidade.

Para Nolasco (1993) “[...] o trabalho cumpre a função de nomear o mundo subjetivo dos homens e o faz por meio de uma tentativa de eliminar o que nele há de duvidoso, impreciso e disforme” (NOLASCO, 1993, p.141). Carvalho (1998) concorda com os autores e compreende que o sucesso no trabalho remunerado é utilizado na afirmação das masculinidades. E como venho argumentado, na roça, trabalho está estreitamente ligado a construção do ‘ser homem’. Mas, o que fazem aqueles sujeitos cuja escolha profissional é um dos elementos que pode motivar os questionamentos das suas masculinidades? Nesse terreno escolher ser professor de crianças pode colocar em risco a sua imagem de homem e trazer a sua masculinidade para a zona de desconfianças e questionamentos.

Nesse sentido, ao que parece para muitos o trabalho como professor se desenha enquanto um desliz na sua masculinidade, uma rasura na imagem de homem de verdade, como apreço na fala do Prof. Mandacaru “*falavam que professor não é bem homem, homem de verdade, por assumir sala de aula*”. Outra análise possível a partir dessa fala é que a comunidade estava questionando a sexualidade do professor. No imaginário social o homem homossexual não é homem, é desprovido de masculinidade. Dentro da confusão feita entre a identidade de gênero e a identidade sexual a homossexualidade expulsa os sujeitos dos gêneros masculinos e femininos (FERRARI, 2009) Em suma ser homossexual é compreendido como deixar de ser homem, ou menos homem, homem não verdadeiro ou ainda sujeitos sem masculinidades.

A técnica da SMEJ sinaliza que o estranhamento em ter um homem lecionando para crianças toma maior proporção se o profissional é gay ela diz “*se for um homossexual piora ainda a situação porque acham que vão influenciar as crianças*”. O Prof. Eucalipto relata que alguns colegas professores já foram “*taxados*” de homossexual dentro da escola. Para o educador a comunidade externa enxerga todos os professores homens como supostos homossexuais por escolher a docência como profissão. O Educador relata que a comunidade

externa comenta “[...]“ ã, professor, não sei não” [...] aquele tipo de desconfiança com o ambiente e a profissão é como se a maioria dos professores fossem suspeitas, os homens *Suspeita de? Homossexualismo, de não ser homem de verdade.*” Vejamos sua fala,

Mas já houve algum questionamento em relação algum professor que atuava nos anos iniciais? Já sim. Colegas. Já tivemos colegas aqui que eram muito taxados de homossexual, por conta pelo jeito deles, da forma de ser. E você nota também que está relacionado pela escolha profissional? Por estar no magistério? Sim, também, a gente houve no externo “ ã, professor, não sei não” aquele tipo de desconfiança com o ambiente e a profissão, mas... você consegue observar isso tanto na comunidade eterna e interna? Interna aconteceu especificamente com dois colegas, internamente. E externo? Externo é mais, digamos generalizado, é como se a maioria dos professores fossem suspeitas, os homens. Suspeita de? Homossexualismo, de não ser homem de verdade. Isso de modo geral, especificamente comigo não. (Prof. Eucalipto, entrevista gravada)

Podemos apreender que há um olhar do externo da escola, de forma maior sobre esses homens que estão inseridos nesse local de trabalho visto pelos outros homens, e também pelas mulheres, das roças como um lugar não ideal para ‘homem de verdade’. De modo que acompanho o argumento de Connell (1995) para entender a masculinidade como “[...] uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero.” (CONNELL, 1995, p.188). Inferimos a partir das reflexões da autora⁷ que a prática enquanto aquilo que os sujeitos fazem no seu contexto social, conforme sinaliza a fala do professor, a masculinidade nesses termos pode ser entendida não somente como identidade no sentido pessoal, mas presente e produzida no labor, no social e nas instituições. Portanto, uma conclusão possível é que as masculinidades nas roças se produzem, de forma acentuada, nesses dois terrenos pensados coletivamente: o trabalho e a sexualidade.

Os discursos de questionamentos sobre a homossexualidade não se restringe aos sujeitos gays, mas também aos que performam a heterossexualidade. Se escolhem atuar na educação das crianças despertará questionamentos. Como por exemplo, o professor Jacarandá que se identifica heterossexual e em entrevista relata que ao escolher ser professor foi questionado se era viado, o educador diz: “*Olha Jeferson, eu já fui assim, já fui interpretado como homossexual, sabe, por escolher essa profissão*”. **Como? tu pode me relatar um pouco sobre isso?** *Eu já ouvi bem no pejorativo as pessoas falaram “ah eu achava que você era veado”*. A escolha profissional de Jacarandá foi suficiente para questionarem sua

⁷ Nascida Robert Willian Connell em Sidney/Austrália em 1944 a socióloga se consolidou como uma das maiores referências nos estudos das masculinidades. Após passar por uma transição de gênero assumiu o nome de Raewyn Connell e suas publicações desde então são assim assinadas. Portanto, em respeito a sua identidade e ao referir-me a ela usarei sempre o feminino, independente se a publicação foi antes ou posterior a transição.

sexualidade, com já visto, na roça as identidades sexuais e de gênero são compreendidas em uma unidade inseparável.

É possível perguntarmos por que ao questionarem as masculinidades dos homens que atuam em uma profissão feminizada a primeira questão levantada é se ele é homossexual? Kimmell (1998) esclarece que o sexismo e a homofobia são elementos que tomam espaço na construção das masculinidades. Almeida (1995) já havia argumentado nessa direção. Para o autor, nunca é demais lembrar que a inferioridade das mulheres e a homofobia são centrais na construção da masculinidade hegemônica. Assim como na pesquisa de Silva (2006), Ramos (2011) e demais investigações sobre homens na Educação Infantil na pesquisa de Fonseca (2011) em torno da atuação de dois professores homens nos Anos Iniciais na cidade de Juiz de Fora/MG a homossexualidade também apareceu como um “problema”. Um dos professores pesquisado era assumidamente gay e sua identidade sexual motivava preconceitos e discriminações. A questão de ter um homem como professor de crianças se atrela como diz o pesquisador ao medo da não heterossexualidade o “medo da homossexualidade, ou de forma a ampliar ainda mais a questão, o medo da não heterossexualidade. Assim, a questão de gênero – J. ser professor homem dos anos iniciais, cede lugar à uma questão de sexualidade – J. ser homossexual” (FONSECA, 2011, p. 65). Segundo Fonseca o outro professor que participou da sua pesquisa, mesmo sendo heterossexual e casado não escapava ao “fantasma da homossexualidade” (FONSECA, 2011).

O professor Jacarandá, ao ser questionado “*eu achava que você era viado*” estava sendo suspeito de fugir da masculinidade ideal. O professor me relatou que as suspeitas em relação a sua sexualidade só diminuíram depois que ele se relacionou com uma mulher. Ele relata “*eu não fiz isso para provar nada para ninguém, foi uma situação normal de fase de vida e as pessoas*”, ao vê-lo com uma mulher as pessoas diziam “*eu pensei que tu era gay, coisa e tal*”. Escolher ser professor surge então como um elemento que reforça o olhar vigilante sobre esse sujeito. Educar crianças é construído culturalmente como lugar de afeto, cuidado, amor, delicadeza elementos generificados, portanto, não é ‘lugar para homem de verdade’ uma sala onde isso tudo se faz , ou ao mesmo deveria, presente. Ainda sobre o questionamento a respeito da masculinidade e sexualidade do professor, podemos pensar que

Os discursos naturalizados acerca do padrão de masculinidade estão sempre colocando em dúvida “o quanto” um indivíduo é homem, determinando a este indivíduo um padrão de comportamento que deve ser seguido desde criança. Aquele que não se encaixa no padrão tem, como preço a pagar, a desconfiança acerca “da masculinidade”. Desconfiança que pode surgir em diferentes épocas da vida e detonada, inclusive, por pessoas bem próximas. (FONSECA, 2011, p.93)

O professor Jacarandá ao comentar como nota as questões de gênero e sexualidade na roça fala como o homossexual é desprezado nesse ambiente. O professor fala que o sujeito homossexual é visto como uma coisa monstruosa que os pais não querem os filhos por perto e que há uma associação entre o ser gay e a profissão desse sujeito. Pergunto se no caso do educador ser gay, na opinião do professor, para a comunidade ele perde a sua qualificação “*por mais que você seja qualificada vai cair diante da sua orientação*”. O discurso heteronormativo é tão perverso que a orientação sexual se coloca a frente da atuação profissional do sujeito. O professor realiza um paralelo entre o modo de expressar o preconceito entre a cidade e roça, para o educador se na cidade há uma certa ‘liberdade’ na exposição do preconceito, na roça ele se dá forma mais silenciosa

*Olha Jeferson, o macho de verdade na zona rural é um fato interessante, porque é aonde encontramos muito forte, essa questão da orientação sexual, o homossexual na zona rural ele ainda é visto como uma coisa monstruosa, um homossexual na zona rural os pais não deixam os seus filhos chegar nem perto **E se esse sujeito for professor? [repete pensativo]** não deixa nem chegar perto, entendeu? E aí assim, de repente nem por vínculo de amizade eles não querem que se aproximam, tenho certeza. E também é menosprezado, o que acontece muitas vezes é que na cidade a gente vê é que as pessoas as fazem aquele preconceito vir a tona, mostrar, fazer questão de criticar ou por redes sociais ou por outros meios ou até mesmo ao ponto de agredir. Na zona rural é mais aquele preconceito guardado dentro de si, entendeu? Eles não demonstram aquele preconceito todo, mas está ali guardado, mas você ver. **E esse menosprezo é mostrado de que forma?** Olha Jeferson, a gente percebe assim, eu acho que eles associam a orientação sexual da pessoa que seja gay, eles associam a profissão que exerce, por exemplo, se é um professor e é gay, então, eles não lhe veem ali como uma pessoa qualificada, por mais que você seja qualificada vai cair diante da sua orientação. (Prof. Jacarandá, entrevista gravada)*

O “*homossexual na zona rural ele ainda é visto como uma coisa monstruosa, um homossexual na zona rural os pais não deixam os seus filhos chegar nem perto*” essa frase poderia ser interpretada como exagero do professor, mas como venho afirmando ao longo dessa dissertação, em alguns lugares, como as roças por onde andei e na qual cresci, sim, a homossexualidade ainda é vista como uma monstruosidade. E como surge em outras falas, a figura de um professor homossexual desperta ainda mais as tensões sobre essa identidade, pois tem uma relação direta com a produção das masculinidades, e como já dita, a rejeição do feminino e da homossexualidade fazem partes das constituições das masculinidades pensadas como hegemônicas.

Nessa direção, Fonseca (2011) argumenta que por vivermos em uma sociedade do enquadramento onde os lugares de cada gênero são determinados, criando fronteiras que quando rompidas “o discurso da sexualidade surge para “arrumar” e “organizar”.” Logo,

mesmo sendo heterossexual se o homem atua em uma profissão tida como feminina, como é pensada o ensinar nos Anos Iniciais, ele está rompendo uma fronteira e desperta a indagação, o questionamento, a vontade de saber.

Pergunto ao professor Jacarandá se ele já trabalhou com algum/a colega assumidamente gay, ele relata que o diretor da primeira escola na qual atuou era gay e a comunidade além de tratá-lo de forma discriminada, fazia associação da indisciplina dos alunos a sexualidade do educador.

Olha, o diretor da escola que eu trabalhava na época, ele era gay. E como a comunidade lida com ele. Então, assim, por eu trabalhar ali num período, ele já tinha sido diretor em outra época e nessa época ele voltou, então eu já peguei um pouco de caído por terra esse preconceito todo, mas no início era, eu acompanhei, era muito criticado, o pessoal assim, é aquilo que te falei não dizia claramente, a coisa é mais íntima, fica dentro de si, eu via assim os burburinhos pelos cantos “oh o viadinho” “também, como os alunos ficam se o diretor é isso?” Então esses comparativos pejorativo. (Prof. Jacarandá, entrevista gravada)

Os relatos dos professores podem ser analisados também como produto da heteronormatividade e a sua associação na produção de masculinidades hegemônicas. O conceito de heteronormatividade cunhado por Michael Warner indica “a obsessão com a sexualidade normalizante, através de discursos que descrevem a situação homossexual como desviante” (BRITZMAN, 1996, p.79). Assim, “A heterossexualidade é concebida como “natural” e também como universal e normal. [...]” (LOURO, 2000, p.10). Contudo, esse caráter natural segundo Louro pode ser questionado pelo paradoxo do investimento cultural e pedagógico dispensado na construção social da heterossexualidade e acréscimo também da masculinidade, pela intensa vigilância para manterem-se (na) norma. Aqueles que não correspondem a norma heterossexual e os que se afastam da masculinidade tida como ideal serão os outros, os anormais. Entretanto, segundo Seffner (2013) esses sujeitos são necessários para a norma demarcar seus limites, possibilidades e penalidades. Assim, podemos apreender que a demarcação do ‘outro’ como não homossexual ou não masculino são necessários na construção e afirmação das masculinidades. No artigo “Estranhamento” “Queer” Louro (2006) sinaliza que o processo de heteronormatização não está limitado ao âmbito do pessoal e individual, a autora alerta que esse processo se estabelece na e por meio das instituições, há assim, o que a pesquisadora nomeia um processo de institucionalização da heteronormatividade.

A vigilância sobre o professor e sua sexualidade se dá as vezes por meio de perguntas diretas ao professor, como me contou Jacarandá que em diferentes escolas duas

mães lhe perguntaram se ele era casado ou se tinha namorada. Podemos pensar a partir desse relato que o fato de ser casado parece ser interpretado como alguma garantia de heterossexualidade.

A professora Hortência conta na sua entrevista que o professor homem quando entra na escola é observado, perguntei como é essa observação, a professora diz que é uma observação disfarçada. É possível notar que ao lado de uma suposta preocupação com as crianças aparece novamente a curiosidade em saber se esse professor é heterossexual ou gay.

*O professor quando entra é observado. **Como observado?** Assim, observado assim, é, é, tipo [pausa] assim uma observação disfarçada. Para ver se realmente é isso, para ver se realmente ele é, por que também não vai chegar aqui um professor desconhecido, que a pessoa não conheça e a gente vai pegar uma sala de aula de crianças e adolescente e dá de mãos beijadas para ele. **Você ia falando para ver se ele é, se ele é o que?** Por exemplo, se ele é hetero ou se ele é gay.*

Ainda nessa direção acho importante trazer um trecho da entrevista com o Prof. Jatobá. Nesse momento ele responde a mesma pergunta feita aos demais sobre como a comunidade recebe um professor homem. O trecho é extenso, mas acredito que é de grande valia para entendermos como a masculinidade desses homens são questionadas, vigiadas e examinadas. Destaco da fala do professor o trecho quando ele diz que se chegar um professor que fuja **um pouco** do padrão de masculinidade a comunidade e alunos vão estranhar. Já quanto a sexualidade destaco o fragmento que diz “*Então aquele padrão né, no caso da sexualidade, realmente, de macho ser macho, fêmea ser fêmea, entendeu? É mantido. **O que seria para a comunidade padrão de sexualidade, de macho ser macho, fêmea ser fêmea? É homem, homem, mulher, mulher. A comunidade respeita muito a família***”

*Olha, aqui, se por ventura vir um professor que foge um pouco do padrão da masculinidade, assim os meninos estranham, aqui a turma estranha. Aqui é uma comunidade mais reservada, mais... eles estranham, entendeu? **Já aconteceu algum caso?** Já percebi, já percebi com alguns professores que passaram por aqui, que ensinam ai, houve assim algum estranhamento, entre professor e aluno. Não é que seja estranhamento de briga, mas de eles questionarem depois. **A sexualidade?** A sexualidade do professor. **E a comunidade também questiona?** Questiona também. **Questiona até que ponto, como acontece esse questionamento?** Questiona assim, que assim, não é uma, aqui não é aqui não é uma sociedade machista, mas é uma comunidade bem familiar, é tanto que tem duas famílias, praticamente é quase duas famílias aqui dentro, depois que foi entrando as outras, entendeu? Então aquele padrão né, no caso da sexualidade, realmente, de macho ser macho, fêmea ser fêmea, entendeu? É mantido. **O que seria para a comunidade padrão de sexualidade, de macho ser macho, fêmea ser fêmea?** É homem, homem, mulher, mulher. A comunidade respeita muito a família, com a questão hereditária, respeita o profissional se ele for, pode comentar por fora, mas respeita, mas se for perguntar as famílias..**Como é que***

se percebe que esse sujeito não está no “padrão”? Por que, supondo que ele venha de fora e que a comunidade não saiba nada dele? A comunidade fica de olho, quem chega a comunidade fica de olho e vai percebendo tudo na pessoa, vai com aquele olhar crítico, aquele olhar vigilante, com aquele olhar questionador, qualquer vacilo que dê, aí a comunidade cai em cima com comentários, comentando e tal. Isso é logo no início.

Seffner (2003) argumenta que as masculinidades só podem ser definidas no interior das relações de gênero e sexualidade, vista como fruto de “tensões, disputas e interesses próprios da cultura e tem sua existência marcada pelas disputas de significados” (SEFFNER, 2003 p,124). Na mesma direção, Connell (1995) assinala que diferentes masculinidades se produzem no mesmo espaço social, porém, a masculinidade hegemônica, presente e reforçada nesses espaços serve como modelo para a construção das demais (CONNELL, 1995; SEFFNER, 2003). Como podemos observar na fala do professor Jatobá as masculinidades na roça Flores Raras é produzida com questionamentos, olhares vigiâtes e padrão a ser seguido e aquele que não se enquadrar no padrão de masculinidade da comunidade será alvo de estranhamentos e comentários. É dentro de cada cultura e por produções que não apresentam um ponto final que “Todos os machos e fêmeas biológicos devem ser submetidos a um processo de socialização sexual no qual noções culturalmente específicas de masculinidade e feminilidade são modeladas ao longo da vida”(PARKER, 2000, p.127)

Quando questiono como se perceberia se o sujeito não está dentro do suposto padrão de masculinidade o professor responde “a comunidade fica de olho e vai percebendo tudo na pessoa” compreendi que esses olhos buscarão nos corpos as marcas de gênero (LOURO, 2008), as marcas distintivas desse “homem é homem” e mulher é mulher” numa compreensão determinista e biológica como o professor relata ser na comunidade, as marcas devem lidas sem margem para dúvidas nos seus corpos. Chamo atenção ainda na fala do professor que ao mencionar a sexualidade ele diz que “Então aquele padrão né, no caso da sexualidade, realmente, de macho ser macho, fêmea ser fêmea, entendeu? É mantido.” como sabemos, nos discursos lesbo-homo-bi-transfóbico o discurso da defesa da família figura como um dos argumentos, na minha interpretação a fala do professor se relaciona com esse discurso.

O prof. Jatobá é filho da comunidade Flores Raras conhece bem o seu povo, na sua voz de uma certa maneira fala muitos outros Jatobás. De modo que podemos imaginar o quanto ser gay nessa comunidade deva causar discursos de ódio, muitas vezes disfarçados em pregações religiosas e de defesa da ‘família’. O mesmo deve ser pensado em relação a um professor que não responda a esses padrões, além de todos os estranhamentos e questionamentos por sua escolha profissional ele será visto como alguém contrário a família. Lembrando que nesse contexto família se limita ao padrão heteronormativos.

As definições do que é ser homem ou mulher para Jatobá parecem bem em definidas para a comunidade de Flores Raras. Nas palavras de Louro (2008) “Definir alguém como homem ou mulher, como sujeito de gênero e de sexualidade significa, pois, necessariamente, nomeá-lo segundo as marcas distintivas de uma cultura.[...] Nomeados e classificados no interior de uma cultura, os corpos se fazem históricos e situados.” (LOURO, 2008, p.89).

Uma das mães entrevistadas disse que a preocupação com a presença dos professores homens aumenta quando eles são de outra comunidade e que nesses casos eles acompanham de perto, está sempre buscando informações.

*Não, aqui dentro, eu vou falar por aqui, aqui é tranquilo. Exatamente por isso, aí eu não sei se fosse uma pessoa desconhecida que viesse de fora, se a tranquilidade da gente seria a mesma. Mas por ser ele uma pessoa que a gente conhece hoje os pais confiam nele nessa questão. **Mas e se fosse um professor de fora? Como você reagiria?** Ai a preocupação seria outra, aí a gente teria que acompanhar de perto, sempre tá vendo, procurando informação. Por que assim, vem homem, mas trabalha com turma maior, então. **Tu tá me dizendo se fosse um professor que não é da comunidade, que viesse de fora seria diferente, tu daria alguma recomendação diferente para sua filha?** Com certeza [ênfase na voz] ter cuidado com a questão de contato, por que assim até mesmo com eles (**Violeta - 34 anos, mãe de uma menina**)*

É possível pensar que há sobre esses professores homens, sobretudo aqueles que são de outra comunidade, um exercício do exame (FOUCALUT, 2011) individualizado cada professor, é transformado em um caso. O exame descreve, mensura, mede, compara. O exame é capilarizado pelos atores sociais que compõem a escola e também a comunidade e se efetivam na busca pela história de vida desse professor, por informações em outras escolas, análise de suas redes sociais, observação disfarçada, perguntas de ordem pessoal etc. Ao escarafunchar a vida desse professor homem, o exame almeja classificá-lo como suspeito ou não, aceitável ou não. E qualquer deslize das normas será suficiente para conspurcar sua vida pessoal e profissional. Nesse sentido, normaliza-o, inclui ou o exclui em caso de reprovação nos exames. Assim, o filósofo descreve que “O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados.” (FOUCAULT, 2011, p.177)

A fala de Jacarandá sobre o seu primeiro dia de aula ilustra bem esse processo enfrentado pelos homens. O professor relata que “*as mães vieram em massa*” para escola e acompanharam o primeiro dia de aula, segundo os funcionários lhe contaram nunca havia acontecido isso. O professor compreendeu que todo esse movimento se deu por que “*uma figura homem que estaria ali a partir daquele dia*”

*Eu no meu particular, vou até confessar aqui, na primeira vez que fui exercer a função na escola da comunidade onde eu moro, houve questionamentos de algumas mães sim, perguntando se eu era professor mesmo, porque ali só passava professoras mulheres, então houve esse cuidado, de ver se realmente eu era... por que era uma figura homem que estaria ali a partir daquele dia. Então houve esses questionamentos, de fato as mães vieram, coisa que até os funcionários confessaram que nunca tinha visto, as mães vieram em massa ver realmente, acompanhar o primeiro dia de aula para ver como é que era... **Isso no foi nos anos iniciais? Sim.***

Cabe ainda registrar que antes de ser professor, Jacarandá já havia atuado nessa escola como auxiliar de serviços gerais e pelo que me relatou essa posição embora se aproxime das atividades tidas como femininas que é limpar o ambiente, cuida da limpeza, a sua presença ali não causou nenhum estranhamento, contudo, quando assumiu a docência conforme ele relata as mães foram em massa para a escola. Outro importante detalhe que merece ser destacado é que esse relato do professor Jacarandá se refere a sua primeira escola, que está localizada na sua comunidade. De modo que é possível analisarmos que nem sempre o fato de ser da comunidade dispensa a vigilância e questionamentos sobre o professor homem. Já ter atuado na escola como agente de apoio e ser da comunidade não isentaram o professor Jacarandá ao ser visto fora do lugar de sofrer essas situações,.

Outro professor entrevistado disse que com a chegada de um homem na escola os pais muitas vezes procuram na direção e em outras regiões informações. O professor Mandacaru relata que ele mesmo passou por isso quando chegou à escola. As mulheres vistas como naturalmente prontas para a docência, mesmo que venham de outra comunidade não passa por isso. O professor Mandacaru fala que as informações não se restringem em saber se é casado, gay ou solteiro,

*Um pouco mais, até procura saber até informação de fora, quem é aquele professor, quem ele é, se já vem de outras escolas, isso tudo para ter mais uma certeza, uma segurança daquele profissional que está em sala de aula. **[você já notou essa busca de informação aqui dessa escola, do professor homem?]** Sim, as vezes questiona a direção, as vezes vai até mesmo a outra localidade para saber quem é esse professor. **Os pais? Isso. [Isso em relação ao senhor e aos outros professores homens também?]** Sim, a outros professores também. (Prof. Mandacaru)*

Não quero dizer com isso que as professoras mulheres também não são ‘examinadas’ de alguma forma, mas diante dos diálogos traçados no processo investigativo foi possível registrar que o exame é efetivado de forma mais elaborada com os professores homens. Fica compreendido pelo não dito que diante da naturalização das suas presenças em sala de aulas com pequenos, as professoras mulheres não precisam passar pelos mesmos processos examinatórios. Algo que se aproxima desse argumento é que as mulheres não são exigidas a

demonstrar a eficiência dos trabalhos, já o professor homem tem que demonstrar a competência pedagógica a cada início, a cada nova turma, conforme apontou a pesquisa de Alegre (2014), Dutra (2013) e outros

Uma técnica da SMEJ me relatou que uma comunidade rural não aceita explicitamente professores homens. Se eles encaminham um professor homem para aquele lugar, já é dado por certo que a comunidade vai reclamar na Divisão Rural da SMEJ, fazer reuniões, etc. Segundo a educadora, eles não falam diretamente que é pelo fato de ser homem, então usam o artifício de desqualificar o trabalho do docente, acusam de não estar trabalhando direito, diferente quando lá está atuando uma mulher

*Na zona rural é um negócio interessante, por que tem comunidade que tem uma resistência danada, Baixão por exemplo eles não aceitam de jeito nenhum que professor homem dê aula para Educação Infantil e nos anos iniciais também? Paras anos iniciais eles aceitam, mais não gostam, tanto que esse ano a gente removeu o professor de lá, por que eles fizeram uma reunião lá, eles se queixaram, que não queria, botou defeito no professor...e é um professor bom, por que ele que já trabalhou em outra escola e nunca teve nenhuma reclamação. **Eles expressam essas reclamações como? Eles veem aqui?** Eu não sei, eles não falam que isso é por conta do professor ser homem, eles colocam que o professor fica na janela, que não dá aula. **Mas isso toda vez que é um homem. Mulheres não falam?** Não falam. (Crisálida, 40, pedagoga. Atua na Divisão do Ensino Rural há 13 anos. Entrevista gravada)*

Sobre a hipótese da professora mulher ser dispensada de exames e verificações como ocorre com os homens, a mesma técnica fazendo outro relato diz “*Quando é mulher mesmo ninguém não sabendo de onde veio, já não tem esse medo, né? Parece que ela é frágil e que não vai oferecer perigo para ninguém*” (Crisálida). Ela estava referia a uma situação na qual que precisou encaminhar um professor para uma escola em uma roça que só havia contado com professoras mulheres até então. Ela disse da preocupação compartilhada com os colegas do trabalho, se a comunidade ia acolher o professor, como seria... Segundo ela “*na primeira semana foi aquela desconfiança*”, mas o professor fez uma reunião, se apresentou e isso foi suficiente para amenizar as desconfianças. Pergunto o que ela acha que motiva essa desconfiança toda, ao que ela me responde “*Por conta dele ser homem, pelo simples fato de ser homem, de estar em uma escola na zona rural que ninguém conhecia ele, de onde é que ele veio. Quando é mulher mesmo ninguém não sabendo de onde veio, já não tem esse medo, né? Parece que ela é frágil e que não vai oferecer perigo para ninguém.*

Com Scott (1995) aprendemos que Gênero e sexualidade estão presentes em todos os contextos, posso assim afirmar que tudo na roça e nas escolas de lá é generificado e sexualizado. O gênero e a sexualidade são corpo e alma das ações, das palavras, dos silêncios, movimentos, gestos, afetos – ou ausência destes – . As relações de gênero/poder naquele lugar

parecem ainda mais visíveis do que em outras realidades culturais. A patrulha realizada pela comunidade externa e interna transforma o ambiente escolar que conta com a presença de um professor homem, um “arquipélago carcerário” (FOUCAULT, 2011). Nessa linha argumentativa Bujes (2007) fala da potência em problematizar as escolas como dispositivos como as prisões, hospitais, fabricas etc. Penso, que o conjunto de efeitos que os discursos sobre a presença de homens na lida com as crianças produzem resulta na configuração desse dispositivo. Assim como nas instituições elencadas, na escola paira sob o ar punições e normalizações aos indivíduos. Os professores homens que ali estão são constantemente vigiados pelos olhares panópticos como surge na fala do professor Jatobá, Profa. Hortência, Prof. Mandacaru, Prof. Ipê e outros entrevistados. Se há homem na sala com crianças, tem (auto) vigilância!

O professor Ipê durante a entrevista relatou que no começo da carreira não auxiliou um aluno com síndrome de Down a ir no banheiro e hoje ele acha que foi um desleixo dele. Provocado por mim a pensar que talvez não fosse um desleixo, mas sim uma reação ao medo por se sentir vigiado, nesse momento, ele diz que se sente constantemente vigiado ,

É tem isso também. Você sente isso? De que de alguma forma está sendo vigiado? Vigiado. Eu percebo. Constantemente. De que forma? Porque a minha sala é insolada, tem que passar todo corredor, tem uma grande, no final do corredor, se for lá ou quer alguma coisa ou vai falar comigo, lá não tem nenhuma desculpa de passar para ficar olhando... Mas já foram lá com desculpa para pegar alguma coisa para ver se eu estou dando aula direito. (Prof. Ipê, 22 anos, pedagogo, 5 anos de docência, entrevista gravada.)

Já o professor Jatobá diz que não se sente vigiado, mas que essa vigilância é dele mesmo,

Você se sente de alguma vigiado, não alguém encima te olhando mas, se alguma forma que há essa vigilância? Não. Essa vigilância é minha mesmo. Mas quando a gente pensa “eu não coloco no colo para não passar alguém e ver” aí já não é vigilância só minha é do outro também. É, mais aí já é uma questão minha. Tu acha que não tem um externo? Não, não. É minha mesma.

Quem é vigiado passa a um autovigiar, a exercer ele mesmo a vigilância de si e dos seus movimentos. O processo de autovigilância está tão bem consolidado no professor Jatobá que embora eu exemplificasse que ao me relatar em outro momento que preocupa com seus gestos e ações ele estava, embora sem reconhecer, me dizendo que era vigiado, o professor insiste que é uma questão que parte dele. O poder penetra o corpo, constrói corpos dóceis que terão seus gestos pensados, calculados, governando – contidos –. Pousa sobre os professores homens a vigilância e a autovigilância. Exercido sobre os outros o olhar vigiante adquire

desse modo as funções iniciais da visão de quem o olha. (CAETANO, 2016). O poder disciplinar dá-se nesse sentido por diversos mecanismos, às vezes de forma mais perceptíveis, mais anunciado, mas de maior forma se processa no não dito, no olhar, é assim uma “fórmula maravilhosa: um poder contínuo e de custo afinal de contas irrisório” (FOUCAULT, 1979, p. 218).

Monteiro e Altmann (2014) em pesquisa com sete homens que atuavam na Educação Infantil da Rede Municipal de Campinas/SP apresentam que os professores relatam as dificuldades pedagógicas recorrentes no fazer docente, contudo, o que mais incomoda esses profissionais são as dificuldades decorrentes pelas suas presenças masculinas em um espaço culturalmente feminizado. As autoras chamam essas dificuldades do “o olhar do outro”. Um olhar acompanhado de questionamentos e de suspeitas. A partir dos dados produzidos pelas pesquisadoras e as demais pesquisas com as quais converso nessa dissertação, é possível dizer que de diferentes modos sempre haverá olhares inquiridores acompanhando os professores homens que atuam com crianças, sobretudo nos primeiros anos da carreira profissional.

Nessas circunstâncias Picchetti (2014) argumenta que “[...] a atuação do poder disciplinar funciona de maneira discreta e econômica de forma que seu exercício seja pouco custoso, mas seus efeitos sejam majorados” (PICCHETTI, 2014, p.30) A pesquisadora destaca ainda que “A disciplina constitui os sujeitos de modo que tomem também para si o controle de seus corpos, pois todo seu aparato de sutis investimentos sobre o corpo instiga as ações esperadas” (PICCHETTI, 2014, p.30). Uma das estratégias do poder disciplinar é, portanto naturalizar esse poder, tomar somente para si a responsabilidade da sua produção, dispensando uma contínua atuação das instituições, conforme demonstra a fala dos professores e é possível observar nas suas ações. Busca-se por meio desse movimento a produção e manutenção das normas.

Assim, como venho demonstrando as normas na roça são bem estabelecidas, lá fica evidente que a feminilidade e a homossexualidade são vistas como contrapontos da masculinidade, como já registrado em diversas falas. Na síntese de Medrado e Lyra (2002) “na cultura contemporânea, ‘ser homem de verdade’ implica não somente em não ser mulher, mas também e, principalmente, não ser homossexual” (MEDRADO; LYRA, 2002, p.69 *apud* GUIZZO, 2005, p.81). Essas construções ocorrem desde muito cedo e compõem os discursos das crianças nas escolas. Em uma das minhas observações em sala de aula sentei-me com as pernas cruzadas e um menino de sete anos me chamou atenção dizendo que eu não poderia sentar daquele jeito, perguntei o motivo ele disse que mulher ou boiola (gay) que senta de pernas cruzadas, seu comentário teve apoio dos colegas e embora eu explicasse que não, que

todos têm a liberdade de sentar-se como deseja, o assunto tomou conta da turma. O professor Jatobá nada comenta, apenas ri e depois chama atenção para o assunto no quadro.

Em entrevista, o professor Jacarandá relatou que a mesma cena também acontece sempre com ele. O educador compreende que por ser um professor homem lhe é exigido uma postura que anuncie sua masculinidade, para usar uma suas palavras *há essa vigilância, de você saber se ali é homem tem que se comportar como homem, entendeu?* A vigilância está entorno dos nossos corpos e movimentos. De modo que Louro (2008) argumenta que as normas regulatórias voltam-se para os corpos e as marcas significadas pela cultura devem neles serem lidas. Assim, Goellner (2013) ressalta “um corpo não é só o um corpo. É, ainda, [o mais importante] o conjunto de signos que compõe sua produção” (GOELLNER, 2013, p.39, acréscimo meu). Vamos ao que disse o professor Jacarandá,

*[...] Há, há essa vigilância, de 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”. Então por todas escolas que eu sentava assim e eu só gosto de sentar assim [**me demonstra como**], até brinco com eles e falo “olha quem senta assim são pessoas inteligentes, que sentam desse jeito, de pernas cruzadas [risos]*

Ainda sobre a precoce construção das masculinidades, em um único momento durante meu período de imersão no campo em que o prof. Ipê ‘acompanhou’ a turma em uma brincadeira registrei uma cena que sinaliza como é tensa a produção da masculinidade e que esta se dá desde pequeno. Por conta de um abraço do coleguinha o menino grita que não é ‘viado’. Registrei a cena no meu caderno de caos.

Hoje o prof. Ipê liberou as crianças mais cedo e ficamos todos na frente da sala. O professor traça uma linha no chão e pede para as crianças se dividirem entre meninos e menina. Contive a vontade de dizer para ele que não deveria fazer aquilo. A brincadeira é “vivo ou morto” uma brincadeira que fez parte da minha infância e consiste em obedecer a ordem de alguém que esteja liderando o jogo, aqui o professor, no grito de vivo deve permanecer de pé e morto abaixar. Em determinado momento para celebrar que havia ganhado o jogo, um dos meninos abraça um coleguinha que o empurra e grita olhando para mim “oxê, tá me estranhando, me solte que sou homem não sou viado para ficar abraçando macho”. Fiquei assustado com aquele cena. Olhei para o professor, como em busca de uma intervenção, ele apenas ri.(Caderno de caos, outubro de 2016)

Concordo com Bello (2006) quando relata a dificuldade em separar o observador do professor diante de uma cena como essa e resistir a “coceirinha” para fazer uma intervenção (asseguro que não resisti em todos os momentos). Foi impossível não ficar mexido com essa cena mesmo consciente de que o investimento na produção das masculinidades e feminidades se dá desde cedo ou ainda no ventre materno, a chamada interpelação fundante, que pode ser

compreendida com o exemplo butleriano sinalizado por Louro (2013) no texto *Sequência de atos*, tal interpelação fundante se dá quando desde um exame ultrassonográfico se questiona se é menino ou menina?. Grosso modo, uma pergunta-anúncio onde a partir da resposta, múltiplos investimentos serão feitos.

Embora a interpelação fundante não assegure uma resposta afirmativa, ela será reiterada por múltiplas autoridades ao longo do caminhar dos sujeitos e os discursos e investimentos reiterados através de práticas altamente reguladas irão confirmar ou não a interpelação, uma vez, que nada é garantido nas identidades e nas relações de gênero, e fissuras e desestabilidades podem ocorrer. Mas, ao que depender da escola a interpelação será alvo de reiteração continuamente “A escola está absolutamente empenhada em garantir que os seus meninos e meninas se tornem homens e mulheres “verdadeiros”, o que significa dizer que correspondam às formas hegemônicas de masculinidade e feminilidade” (LOURO, 2000, 49).

Esse empenho da escola foi registrado na pesquisa de Bello (2006) na qual o pesquisador observou o vasto investimento que ocorre nas constituições dos meninos e meninas já na Educação Infantil. A escola não só se ocupa em sistematizar os conhecimentos, mas educa os gêneros (CAETANO, 2016) talvez esse último ocupe mais as preocupações da escola do que os demais conteúdos. O gênero cruza transversalmente as relações sociais como sugere Almeida (1995), de modo que a construção das masculinidades e feminilidades acontece já nos primeiros anos escolar, sobretudo, as masculinidades serão alvo desse investimento. Bello (2006) observou que as crianças buscam responder positivamente as expectativas dos adultos em relação as identidade de gênero. Havendo um policiamento em relação a qualquer manifestação homossexual, com destaque os meninos eram regulados para se manterem próximos da heteronorma. O pesquisador registrou que uma série de mecanismos eram acionados para recolocar os ‘desviantes’ dentro da norma.

Nessa mesma linha, Guizzo (2005) também abordou as construções das masculinidades e feminilidades na Educação Infantil. A pesquisadora registrou que os meninos são alvo de maiores regulações para adequação a masculinidade hegemônica, exercida pelos adultos, mas também pelas crianças que evitam qualquer distanciamento da masculinidade, meninos e meninas exercem disciplinamento e atugoverno que vai do modo de movimentar-se a escolha das cores de objetos. Como apontou a pesquisa de Bello (2006), o autor observou que a sexualidade dos meninos também é alvo de preocupação e vigilância.

Embora a clássica frase de Simone de Beauvoir “*ninguém nasce mulher, torna-se*” já denunciava as imposições culturais sobre as diferenças biológicas e ao longo dos anos os

estudos feministas e de gênero venham enfatizando as construções sociais baseadas no sexo (SCOTT, 1995) podemos pensar que a mesma frase também se aplica aos homens. Mas ao que parece ainda nos dias de hoje o ser mulher e a feminilidade ainda está na sombra de um essencialíssimo que dispensa muitos investimentos, ou não ocupa a mesma preocupação do ser homem e da construção da masculinidade. A feminilidade nessa visão naturalizada só precisa de controle e disciplina (PARKER, 1999; LOURO, 2000) é entendida como dada. Em contrapartida destaca os investimentos, a vigilância, o medo de qualquer sinal de desvio e instabilidade das masculinidades. Esses processos de masculinização se dão desde a infância, conforme apontam Felipe e Guizzo “Há uma severa vigilância em torno da masculinidade infantil, visto ser ela uma espécie de garantia para a masculinidade adulta, o mesmo não ocorrendo em relação as meninas (FELIPE;GUIZZO, 2004, p34). Acho importante refletir sobre esse processo desde a infância, pois, no meu entendimento, se temos lugares de gênero tão rígidos para a atuação profissional, como venho demonstrando em relação a docência, e tantas outras barreiras essa construção se dá desde cedo e sobretudo no espaço escolar.

A escola em diferentes etapas se empenha na garantia que os meninos e meninas se inscrevam desde cedo nos modelos hegemônicos e, contraditoriamente, as diversidades não tem espaço nesse lugar, ou desejam que não existam, uma vez que sabemos o quanto a escola se constitui de múltiplas identidades e as pesquisas de Bello e Guizzo apontam para as diversas masculinidades e feminilidades presentes no chão da escola e como as crianças questionam as normas impostas como apreço na pesquisa de Judith Guerra (2005). Embora a instituição se preocupe apenas em produzir e afirmar os modelos hegemônicos como denúncia Felipe e Guizzo (2004, p.33) alguns sujeitos escapam.

Interpreto o silêncio dos professores diante das cenas que presenciei e descrevi mais acima como uma adesão ao discurso que ali estava sendo produzido. Talvez para os professores os meninos tinham razão e ao não dizer nada eles muito disseram das suas concepções a cerca das masculinidades e feminilidades esperadas das crianças e também da sua e por que não, da minha. Faço essa suposição com uma certa convicção por ter registrado que diferente dessas cenas apresentadas acima, em outro momento houve uma intervenção do professor Ipê na direção do que venho sinalizando. Ele chama atenção de um menino para não chorar, para o professor homem não chora. É possível pensar que se as crianças estão (re) produzindo discursos ou comportamentos vistos pelo professor como o ‘normal’ ele sustenta com o seu silêncio, mas se há qualquer desvio ele interfere, como descrevo abaixo.

Na cena as crianças brincam de baleado juntos, o que pode ser visto como um “avanço” uma vez que não há uma separação entre meninos e meninas como registrei em

alguns momentos e costumeiramente acontece nos espaços escolares. Mas em um determinado momento dois meninos não se entendem e um deles fica chateado e começa a chorar e o procura professor para reclamar. O educador chama a sua atenção “*o que isso João? Tá chorando feito uma mulherzinha. Homem não chora rapaz*” (Prof. Ipê, caderno de caos). Além de não resolver o conflito, ao contrário, só fez com que os colegas fizessem chacotas com o menino chamando-o de “*mulherzinha*”, a fala do professor reproduz o discurso de que ser homem é conter as emoções e embora sendo um menino de 7 anos ele já deve sinalizar que é “homem” ou anunciar o homem por vir (BELLO, 2006).

Ao presenciar a cena descrita lembrei-me de um arrocha (estilo musical tipicamente baiano, mas que já alcançou abrangência nacional) cuja letra repete inúmeras vezes “[...] *Por favor, não implora, porque homem não chora e não pede perdão (e não pede perdão).*” Interpretada por Pablo do Arrocha, um cantor com muita popularidade nas roças a música foi lançada em 2015, mas até hoje integra o cardápio musical escutados no rádio, aparelho muito presente nas casas da roça desde antes da chegada da energia elétrica. Recordo que na minha infância e parte da adolescência as pilhas para o rádio faziam parte da lista de compras da feira no sábado. Muitas roças só vieram ter acesso a energia por meio do Programa Luz para Todos criado no governo Lula em 2003. Mas, voltando ao arrocha, podemos ler a canção enquanto artefato cultural a reforçar a imagem da masculinidade hegemônica que aparece na fala repressora do professor. A pesquisadora Maria Izilda Santos de Matos no artigo *Por uma história das sensibilidades: em foco – a masculinidade* (2001) ao analisar algumas canções dos anos 40-50 verificou que mesmo nas canções nas quais os homens aparecerem desarmados relatando seu choro e dor, infringindo a regra imposta culturalmente ao masculino e que aparece na música de Pablo e na fala do professor – homem não chora – acaba responsabilizando a mulheres por seu estado de fracasso, elas eram identificadas como falsas, portanto, ingrata, traidora, volúvel por não saber amar. (MATOS, 2001) o que de alguma forma reforça a superioridade masculina. A música popular brasileira dispõe de diversos exemplos como esses.

Cultivadas em terra arada e adubada por mãos brancas, heterossexuais e judaico-cristãs as pedagogias culturais são normatizadoras e podem ser compreendidas como “[...] o conjunto de processos através dos quais indivíduos são transformados ou se transformam em sujeitos de uma cultura” (MEYER, 2009, p.222) investindo nas identidades hegemônicas esses processos na perspectiva dos Estudos Culturais e pós-estruturalistas não se limitam à escola e demais instituições de ensino, mas ocorrem em vários lugares e por meio de diversos artefatos culturais como a mídia, revistas, livros, brinquedos, músicas, conforme apontei

acima. Esses artefatos compõem discursos que ensinam e demarcam as diferenças de gênero e sexualidade.

Como venho argumentando a masculinidade é sempre colocada no foco das preocupações. Essa centralidade dos investimentos é refletida nos diversos espaços acessados pelos sujeitos e por meio dos artefatos culturais produzidos e reproduzidos no cotidiano independente da idade dos sujeitos o que configuram um movimento que é coletivo e individual como argumentam Galet e Seffner,

A masculinidade se produz no encontro constante entre o individual e o cotidiano social, tudo aquilo que a pessoa vive no dia a dia. As vivências acontecem em instituições, que são, portanto, “genericadas”, pois portam pedagogias do gênero, ensinam a ser homem e a ser mulher e distribuem poder entre essas duas posições de sujeito. (GALET; SEFFNER, 2016, p. 777)

Nesse contexto, busquei pensar como as masculinidades dos professores são construídas no ambiente rural, considerado nesta pesquisa como um espaço genericado e sexualizado que apresenta suas especificidades nas construções étnicas, de raça, sexualidade e gênero e que essas construções se passam na escola e são também por eles re-produzidas. Autovigiados em suas masculinidades, esses professores parecem vigiar as masculinidades a sua volta, inclusive, das crianças.

7.3 “Tomei um susto...Por que eu pensava que homem não dava aula”: o que dizem as crianças?

Nesta seção apresento as falas de algumas crianças, com objetivo de mostrar como elas se relacionam com o fato de ter um homem como professor, como suas falas refletem o contexto cultural no qual estão inseridas e suas produções de gênero. Durante a entrevista, eu iniciava a conversa com perguntas mais gerais sobre a sua rotina, relação com a roça, até questionar sobre a escola e o fato de ter um professor homem. As crianças responderam a todas as questões e eu sentia que estavam a vontade e lhe perguntava ao longo da entrevista se desejava continuar. Durante a pesquisa busquei ser um adulto atípico conforme descreve Corsaro (2005). Consciente da impossibilidade de me transformar uma criança não queria que elas me associassem a figura do professor e que isso de alguma forma atrapalhasse a nossa convivência. Embora no primeiro dia os meu colegas me apresentassem como professor que iria ficar um tempo na sala e eles me chamarem de professor Jeferson, notei que isso não fez com que me colocassem em um lugar de autoridade/distância de professor. Afirmo isso por me sentir o tempo ser bem recebido por elas.

Acredito que a minha disponibilidade para ouvi-las e curtir suas ações, elogiando, rindo, contribuíram para criar amizade entre nós. Nos dias que faltava a uma escola para estar na outra, elas me questionavam e diziam que senti minha falta. Algumas crianças após terminar as atividades vinham me mostrar e as segundas-feiras era rotina me contarem o que fizeram durante final de semana. Elas pediam para tirar fotos com o meu celular e fazer selfs. Estar jutos as crianças foi um presente nesse caminhar. Lembrava do meu tempo na creche e me emocionava com cada demonstração de carinho, como quando no final do ano na festinha após ajudar o professor Jacarandá a decorar a sala uma menina me abraçou e disse que foi muito bom eu estar com eles.

Os movimentos que eu fazia com as crianças aparentemente não despertou estranheza na comunidade escolar (exceto a gestora da escola Flores Raras conforme relatei) ouvi muito que eu levava jeito com as crianças. O que me levava a pensar que havia um discurso por traz desse “levar jeito” e que de algum modo essas professoras também estavam dizendo que estava me observando ou para usar a expressão de uma das professoras entrevistada “estavam de olho” em minha presença ali. Nesses momentos que estava no pátio brincando ou conversando com os meninos e meninas ficava refletindo o quanto os meus colegas perdiam por não se permitirem ou não ser permitido ficar mais com elas. Era triste perceber mais uma vez, na prática, o quanto os discursos sobre os gêneros constroem barreiras, cercas de arame farpado, para usar um elemento que é comum na roça para separar terrenos e demarcar lugares que nesse contexto, distanciam professores e crianças.

Cabe registrar que embora tenha criado essa relação com as crianças optei por não fazer muitas conversas gravadas por não ter acesso a todos os pais para a assinatura dos termos, de modo que só gravei com as crianças cuja mãe ou pai eu tivesse entrevistado anteriormente, oportunidade que eu pedia a autorização. Embora eu tenha entrevistado uma quantidade significativa de pais não solicitei autorização de todos, apenas os pais das crianças que durante as observações eu notava uma maior facilidade em expressar suas ideias e seus argumentos. Fora as conversas gravadas contei com as conversas informais, nelas a maioria das crianças afirmavam de algum modo estranhar ter um professor homem, reclamavam que os professores não brincavam e gritavam muito. Essas falas se destacavam entre as meninas. Os meninos comentavam que as mulheres eram mais pacientes.

Charone (2008) em sua pesquisa de mestrado analisou os significados e sentidos dos discursos de um grupo de 13 crianças da terceira série do Ensino Fundamental de uma escola pública do Pará, sobre profissão, atuação e gênero na docência. Segunda a pesquisadora os resultados apontam que o principal sentido da docência feminina para as crianças

entrevistadas está na atenção e paciência e da docência masculina está na autoridade. Podemos observar a partir dos resultados da pesquisadora que as crianças reproduzem nos seus discursos as relações de gênero presente no meio social que atrela a rigidez e a autoridade ao homem e o carinho e a paciência a mulher. A partir das conversas com algumas crianças nas escolas posso afirmar que os meus dados dialogam com os da Charone (2008).

Em uma conversa com uma criança que estuda na escola Bela Vista ela relata que estudou na cidade de Jequié, a partir disso pergunto se ela teve outros professores homens antes e ela diz que não e nossa conversa se desenvolve. Angélica tem 9 anos, antes da nossa conversa havia visitado a sua casa que fica bem distante da escola, a ponto dela me falar que não gosta de estudar por ter que subir muitas ladeiras, como eu já havia passado por aquilo compreendia a fala dela. Morar na roça reserva muitas alegrias, mas também há muitos pedras no meio do caminho. Como apresentado no segundo capítulo sobre a Educação do/no Campo um dessas pedras é o acesso a escola. Ouçamos Angélica,

Tu teve outros professores antes desse professor? Só tive professoras em Jequié. Professoras mulheres? Foi. E como foi ter um professor homem? Mudado. O que é mudado? Eu nunca tinha tido outro professor homem. E como foi chegar e descobrir que era um homem? Mais ou menos, eu fiquei com um pouquinho de medo. Medo por quê? Oxe, eu não conhecia ninguém. Mas se fosse mulher? Tu também ia ter medo? Não. Oxe, por que não? Então tu ficou com medo por que era professor? Por que o medo? [silêncio. Lembro que ali era uma conversa e ela poderia não responder e sair se quisesse.] É por causa que tem meu primo aqui, eu não gosto dele, ele é muito malvado, João [em tom que sinaliza que eu conheço o menino]. Tu achou que o professor também ia ser malvado? Não. Então, tu ficou com medo do professor por quê? É por causa que no primeiro dia eu fiquei com medo... é por causa que aqui não tinha ninguém da minha família. Tá, mas e aí se fosse uma professora mulher, tua ia ficar com esse medo também? Não. Então qual é a diferença de um e de outro? [pausa demorada] Agora complicou. [rimos] Te ajudo! Tu falou que ficou com medo por ser um professor homem, mas e se fosse mulher não. Mas por que se fosse mulher tu não tem medo? Porque mulher não dá medo? Oxe, por que eu sou mulher, sou uma menina e o professor é h-o-m-e-m. (Angélica, 9 anos, estuda na escola Bela vista como Prof. Jacarand)

O relato de Tulipa, uma outra menina de 9 anos se aproxima da fala de Angélica. Ela me conta que ao saber que seria um professor homem levou um susto. O motivo segundo Tulipa é que para ela homem não dava aula e nem gostava de estudar,

Tu sempre estudou com professoras mulheres. A primeira vez que tu viu que ia ser um professor homem o que tu pensou? Tomei um susto. Porque tomou um susto? Por que eu pensava que homem não dava aula. Você pensava que homem não dava aula, entendi... Você comentou com alguém sobre isso? Não. Seus pais também comentarão algo sobre isso? Não. Por que tu pensava que homem não era professor? Sei lá, porque eu acho que homem não gosta de estudar. (Tulipa, 9 anos, estuda na escola Bela Vista com o prof. Jacarandá)

No decorrer da conversa, Tulipa diz preferir uma professora mulher por brincar com eles, esse mesmo critério foi usado por Girassol, um menina de 7, moradora da comunidade Flores Raras que tem Ipê como professor. Um dia antes da nossa conversa gravada estávamos no pátio conversando e eu perguntei se ela gostava de ter um professor homem, ela respondeu que não, segundo ela o professor era um chato que só sabia brigar e que não brincava. Na conversa gravada ela no primeiro momento disse que gostava e que achava legal, mas ao recordá-la que o que ela já havia me dito, parece que ela se sente a vontade e diz ser “ *um saco!*”

Teve outro professor além desse? Não. Só a pró Nice. E o que tu acha de ter um professor homem? Muito legal. É? Ontem tu me disse que não gostava. Eu sei [ri]Eu acho legal. Mas porque tu ontem disse que não gostava? Pode dizer a verdade. Não, não gosto não. Um saco. Por quê? Porque não. Tu prefere ter uma professora mulher? É. Tu acha que tem diferença entre professor homem e professora mulher? Eu prefiro a pró Nice. Por quê? Ela deixa a gente brinca muito, dançar. E o professor não? Não. (Girassol, 7 anos, moradora de Flores Raras, conversa gravada)

A reclamação dos professores não brincarem foi recorrente nas falas das crianças. Os professores que participaram da minha pesquisa não realizam esse movimento, brincar não faz parte da rotina dos três. Diferente de outras pesquisas, a exemplo de Flores (2000) onde é possível o registro dos professores homens brincando futebol com as crianças (inclusive são empurrados pelos/as colegas para esse espaço) e de um professor que participou da pesquisa de Sayão (2005) que brincava com as crianças e até mesmo fabricava brinquedos com elas e de Alegre (2014) que também sinalizou em sua pesquisa sobre homens na Educação Infantil que a figura do professor homem além da ordem se associa as atividades recreativas e atividades físicas.

O estranhamento em ter um professor homem na explicação de uma outra menina se dá não somente por ter tido apenas professoras mulheres antes como aparece na fala de muitas pessoas ao justificarem o estranhamento ao ver um professor homem em sala pela primeira vez.. Mas ela evoca a experiência da mãe que nunca teve um professor homem a não ser durante um dia em um curso na universidade.

Tu já teve outros professores antes desse? Tive, a pró Joana que eu tava no primeiro ano, depois eu tive a professora Cleide quando eu tava no segundo ano e agora eu tenho o professor Jacarandá. Então sempre foram professoras mulheres? Isso. E o que você acha de ter um professor homem? Como foi que tu viu essa novidade, quando ele chegou? [pausa longa] eu não, eu não sei ainda. Como foi, tu sempre professoras mulheres, aí chegou um professor homem, como foi que tu reagiu? Foi um pouco estanho, sabe por quê? A minha mãe nunca estudou com um professor homem, só estudou com um, que só foi em uma faculdade um dia [depois a mãe me contou que foi um curso que fez na UESB]. Aí, não tinha o costume de estudar com um professor homem, aí estou aqui me acostumando aos poucos. Aos poucos? Ainda não se acostumou? Ainda não. (Pétala, 9 anos, moradora da comunidade Bela Vista e estuda com o Prof. Jacarandá)

É possível depreender do relato de Pétala o quanto a ausência de referência da imagem de um professor homem na vida escolar da mãe alimentou esse espanto, a ponto de embora no período da pesquisa já estivéssemos no segundo semestre do ano letivo e ela ainda não havia se acostumado com a ideia de ter um professor homem. A minha memória escolar de alguma forma se encontra com a fala de Pétala, quando lá nos meus primeiros de estudos, decidi ser professor, fez falta uma referência de um educador homem. Se até o século XIX eles eram figuras comuns nas salas de aula, com a feminização do magistério e a generificação das profissões os professores homens que rompem essas fronteiras são raros e visto com estranhamento, por parte de toda comunidade, incluindo os principais atores da Educação – as crianças –.

Outro ponto apresentado por Pétala é a aproximação entre as meninas e a professora o que segundo ela não pode acontecer com o professor homem, ela diz “*Olha bem, por que assim, as mulheres, a gente fica sempre junta com as professoras, de primeiro a gente sempre ficava juntas. Agora com homem a gente não pode ficar muito perto.*”. Nessa mesma direção Tulipa fala que a professora mulher as crianças abraçam, mas o professor homem só é abraçado em algumas situações como o aniversário.

Então tu começou estudar com um professor homem e percebeu que era diferente. É diferente. Porque? A professora mulher, a gente abraça mais e o professor homem a gente não abraça. Abraça quando ele está fazendo aniversário, quando na musiquinha depois de orar... Mas quem disse que não pode abraçar o professor? Pode, mas sei lá... as meninas não gosta de abraçar ele. (Tulipa)

Na continuação da minha conversa com Tulipa pergunto se ela pudesse trocar o professor homem por uma professora mulher, ela no primeiro momento diz que mas, mas se corrige e diz preferir mulher. Ela me conta que se sente mais a vontade para falar de “*coisas íntimas*” com uma professora e relata uma história que o professor já havia me contando.

Segundo Tulipa eles não contaram ocorrido para o professor por ser homem e elas não se sentirem a vontade. Sem saber o conteúdo da conversa um do outro, o professor me contou a mesmo episódio e a mesma justificativa dada pelas meninas não terem lhe contado, conforme veremos adiante. Ao que parece a compreensão generificada do afeto, do acolhimento e do ouvir sensível é compartilhada entre adultos e crianças. É possível compreender que “ao longo do seu desenvolvimento mediante a diversidade de situações e comportamentos que implica com seus iguais, a criança aprende nos jogos dos gêneros os comportamentos que ela significará como masculino ou feminino” (CAETANO, 2016, p.193).

O episódio referido se deu quando uma colega comentou que um menino havia passado o lápis nas genitálias de uma menina (o professor e Tulipa se referem como *partes íntimas*, talvez isso justifique ela associar depois íntimo a corpo). Toda a fala de Tulipa é marcada por uma visão bem binária em relação aos gêneros. Para ela não é possível falar com o professor, pois “*coisas íntimas é feminina*, vejamos:

E se você pudesse mudar, você preferia estudar com professora mulher ou com professor homem? Qualquer coisa, mas acho que a professora é mais melhor para ensinar do que homem. O que tu percebe então que é tu acha que é melhor? Deve ser porque ela é mulher e o professor é homem e a gente fica com vergonha, as vezes os meninos aprontam com a gente, a gente conta para a mãe e não fala com o professor, aí as mães vem. Apronta como? Oxe apronta, faz um monte de coisa. E o que é um monte de coisa? Me dá um exemplo, uma história que já tenha acontecido...Eu mesmo, aí Pedro e Talita, Fernanda que inventou. Aí Fernanda falou que Pedro pegou o lápis e passou nas partes íntimas de Talita, aí ela falou para a mãe e aí veio aqui e falou com o professor. E porque não falou direto para o professor? Dever ser que tem... eu tenho vergonha, eu falei direto para Talita. Você tem vergonha por quê? Por ele é homem. Mas ele é o professor... é... mas para professora a gente fala tudo. Por quê? Porque a professora é mulher, eu acho que os meninos homens, eles fala para o professor e as meninas fala para a professora. Então se pudesse escolher professora ou professor tu preferia... Professora. Por que vocês... Por que eu, a gente falava as coisas para ela. Mas alguém disse que não pode conversar com algumas coisas com o professor? Então. Eu tenho vergonha... É que coisa íntima é feminina. E o que é coisa feminina? Intimidade, coisa da gente, do corpo... Entendi.

A partir dos discursos enunciados por Pétala e Tulipa a respeito da intimidade como um elemento de estranhamento em ter um homem como professor é possível tecer alguns questionamentos e análises. Considerando intimidade enquanto relato de si, emoções, segredos e amizade, experiências cotidianas, etc, podemos nos questionar qual o discurso (não) dito está por trás dessa ideia de que os professores homens não podem ouvir ‘intimidades’. O argumentos de Nolasco (1997) nos ajuda a entender como esse discurso está atravessado pela relação de gênero. Para o pesquisador “[...] Em nossa cultura, a denominação ‘intimidade’ está associado ao universo da mulher: íntimo, que está muito dentro; que atua no

interior, muito cordial, afetuoso; ligado por afeição e confiança” (NOLASCO, 1997, p. 20, grifo do autor).

Há também nesse processo uma relação entre público/privado, sendo historicamente o privado considerado da ordem do feminino e o lugar do ‘íntimo’, assim, essas meninas (re) produzem a compreensão de que determinados assuntos só se falar para as mães ou para alguém que culturalmente é apresentada como sua equivalente – professora –. Nesse mesmo âmbito os argumentos de Carvalho (1999) nos ajuda a compreender como a fala das crianças enquanto sujeitos participantes e produtores de cultura se localiza na polarização e as fronteiras dos gêneros que repercutem no trabalho docente,

Nos termos da polaridade hegemônica entre masculinidade e feminilidade, o trato com as emoções e a ênfase nas relações interpessoais é terreno feminino, o que nos permite apreender uma das dimensões da feminização da escola primária e seu ensino, percebidos como instituição e ocupação de gênero feminino, independentemente do sexo de quem os corporifica. (CARVALHO, 1999, p. 21)

Em outros momentos o corpo e a intimidade atrelados ao feminino aparecem em outras falas. A mãe de Pétala, com quem passei um dia na sua casa, respondeu algumas perguntas afirmando que não havia problema a sua filha estudar com um homem. Como criei uma amizade com ela, passei meu telefone para caso lembrasse-se de alguma coisa ou quisesse comentar algo que se esqueceu durante a entrevista. Com dois dias ela me ligou dizendo que estava refletindo depois da nossa conversa e que ficou pensando como seria se o primeiro sangramento de Pétala ocorresse na sala com um professor homem e que ela acha que nessas situações seria melhor uma mulher.

A questão da menstruação também apareceu na fala de outra mãe “ *Optaria por uma mulher. Por quê? Por que as crianças dialogam melhor. Como? Por que quando chega assim, quando chega assim em certa fase, tipo assim período menstrual, entendeu? A professora explica com mais detalhe, tá entendendo? (Margarida)*. Os professores Eucalipto e Jatobá também abordaram essa questão, relataram que duas meninas tiveram o primeiro sangramento em suas aulas. Eucalipto disse que não se dirigiu a criança pois sabia que ela “*ia morrer de vergonha*”, então ele saiu da sala e chamou uma colega maior para ajuda-la. Jatobá chamou uma vizinha da escola, ou seja, alguém sem nenhum vínculo com a instituição e muito provavelmente sem formação para a docência de crianças. Os dois educadores disseram que não se sentiu a vontade em tocar no assunto e que nessas situações seria melhor uma mulher em sala de aula. Vale aqui lembrar que além de entender esse afastamento pode ser interpretado como uma afirmação das suas masculinidades, ao manterem-se afastados das

‘coisas íntimas’ essas atitudes também refletem o pânico em trono o contato do corporal quando é professor homem,

[...] nas ações do cuidar, há restrição apenas para os homens, pois as professoras não representam nenhum tipo de ameaça para as crianças na medida em que trazem consigo a vocação para a maternidade e elas são, por natureza, quem protege e cuida dos filhos com desvelo e são incapazes de cometer maldade contra crianças. (RAMOS, 2011, p. 10)

Na fala do professor Jacarandá é possível observar que o seu entendimento se aproxima das meninas. Destaco quando o educador fala “*alguns fatos específicos de mulher, elas não vão se abrir com nós professores homens, né?*” e quando relata o episódio contado por Tulipa.

*Quando se trata de um assunto tão específico como onde a aluna, ela passou por uma situação constrangedora e isso é uma coisa que a gente pode falar muito íntimo. Porque se a gente for analisar, se tratando de zona rural, muitos alunos não tem aquele diálogo aberto com os pais, né. Então possivelmente se tratando de professor homem essa chance de haver esse diálogo para esse tipo de situação era quase que zero, né. Então eu acho que se tratando de alguns pontos a onde você vai ter uma intimidade ali exposta ... **Alguns pontos tipo?** tipo falar da questão de gênero por exemplo... Esse fato ocorreu porque uma aluna disse que um aluno teria passado o lápis nas partes íntimas dessa menina, então ela ficou com vergonha de falar para mim esse tipo de coisa... Então eu percebi que ela sentiu, teve uma barreira ali não por fato de ter vergonha, mas vê que se tratava de um professor homem, né. Talvez, não sei, não dá para afirmar que se fosse uma mulher que ela teria um diálogo mais aberto. (Prof. Jacarandá, entrevista gravada)*

Com a presença de professores homens em sala de aula o contato com o corpo, ou como mostra os relatos, falar sobre o corpo é visto como um problema. A maioria das pesquisas que abordam essas questões foram realizadas na Educação Infantil a exemplo das pesquisas de Flores (2000), Sayão (2005), Sousa (2006) e demais que foram apresentados no capítulo de revisão de literatura, se nessas pesquisas a possibilidade do contato corporal entre o professor e as crianças na relação do cuidar é mais provável, uma vez que precisa ajudar no banho e no banheiro, etc , nos Anos Iniciais as crianças já apresentam certa autônima quanto ao uso do banheiro, mas conforme a Dra. Carmem Barbosa havia chamado atenção no exame de qualificação, pude registrar que o início da puberdade, as conversas sobre o corpo, as curiosidades que compõe essa fase da vida das crianças ao lado do contato físico aparecem como pontos de tensão quando se tem um homem como professor.

Ser professor de adolescentes, embora o estranhamento seja menor, também é passível de comentários como apontou os professores Jatobá, Eucalipto e a Profa. Hortência ao relatar a hipótese de um professor homem que atuam com adolescentes ficar muito próximo das meninas causará comentários e acusações, segundo os educadores o mesmo não acontece com as mulheres, que inclusive podem chamar seus alunos de “*meu amor*” “*meu*

lindo” segundo Prof. Hortência e o professor homem não. O próprio Prof. Eucalipto que leciona em séries maiores relata que já foi chamado na secretaria da escola por suposto envolvimento com uma adolescente. O professor me explicou que isso se deu apenas pelo fato dele ser atencioso com seus alunos e alunas. Assim, ao que parece o homem só não causa estranhamento quando leciona para adultos, mas fora desse espaço há também questionamentos, estranheza e vigilância quando os alunos são adolescentes.

8 “O QUE PREOCUPA MESMO A GENTE É A QUESTÃO DA PEDOFILIA”: TENSÕES GERADAS PELA PRESENÇA DE PROFESSORES HOMENS NA ROÇA

*Eu sou o medo da lucidez
Choveu na palavra onde eu estava
Eu via a natureza como quem a veste
Eu me fechava com espumas
Formigas vesúvias dormiam por baixo de trapas
Peguei umas ideias com as mãos - como a peixes
Nem era muito que eu me arrumasse por versos
(Manoel de Barros)*

Os discursos que constroem o magistério como espaço ideal para atuação das mulheres aliados a ideia de uma assexualidade e de uma natureza maternal parecem isentar as professoras que atuam com crianças da associação à pedofilia, abuso ou violência sexual infantil, sobre essas profissionais não pousa a ideia de ‘monstruosidade’ (LOWENKRON, 2012). Todavia, as construções impostas sobre as masculinidades e sexualidades – homossexuais ou heterossexuais – fazem com que os professores homens, em especial os que atuam na Educação Infantil e Anos Iniciais, sejam colocados sob vigilância constante e vistos como suspeitos. Nessa direção, o presente capítulo se ocupa das tensões e pânicos morais suscitados na comunidade rural e escolar com a presença de professores homens na docência com crianças na roça.

Embora deva admitir que na elaboração da proposta de pesquisa a questão da pedofilia não figurasse entre um dos elementos centrais da investigação, os meus primeiros contatos em uma das escolas indicou que esse tema fazia parte das redes discursivas em torno da presença de homens ensinando crianças, e confirmava a indicação de uma das examinadoras do projeto de pesquisa para atentar-me para esse elemento. Não demorou e as falas sobre “pedofilia” apareceram no caminhar investigativo e assim depois de toda a produção de dados foi possível perceber que se configurara uma potente categoria analítica. O contato inicial com o assunto se deu nos primeiros dias de imersão em campo, conforme registrei no caderno de caos, quando na sala dos/as professores/as comentei sobre a pesquisa e imediatamente uma educadora realizou a associação

Na sala dos professores uma docente que eu já conhecia pergunta sobre a minha pesquisa, expliquei que era sobre professores homens nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Educação do Campo, sobre como a presença desses homens suscita as questões de gênero e sexualidade. Após ouvir minha explicação ela virando para outra professora diz “*deve ser pelo histórico ruim né?*”. Imediatamente pensei, de que histórico ruim dizia aquela professora? Pensei que poderia ser alguma experiência ruim com um professor homem na escola. A colega responde que não há histórico ruim. A outra professora insiste em um tom de voz imperativa “*Há sim! Abuso, pedofilia, tudo isso, a gente ver o tempo todo passando na televisão*”. Outra professora concorda “*é verdade uma das coisas que dá polêmica é essas questões*

mesmo”. A discussão não foi adiante por conta do intervalo que acabou. Pedofilia. Recordo da Indicação da Profa.Dra. Fernanda Bittencour, na banca de qualificação, tenho que ficar atento. Percebo também de imediato que a sala dos professores/as era um lugar privilegiado para ficar na escola. (caderno de caos, agosto de 2016)

As discussões de gênero e sexualidade desta pesquisa, portanto, foram atravessadas por um dos pânicos morais que a presença de um homem dando aula para crianças suscita no próprio educador e nos demais atores sociais – o fantasma da pedofilia – conforme também apontaram as pesquisas de Sayão (2005), Ramos (2011), Rosa (2012), entre outros, e também como sinaliza a fala de uma das mães que utilizo na composição do título do capítulo “*o que preocupa mesmo a gente é a questão da pedofilia*”. O olhar sobre a presença dos professores homens, portanto, abarcaria outros elementos. Tais mudanças e acréscimos de questionamentos e inquietações fazem parte da andança-pesquisa. Nosso modo de ver é reconfigurado o tempo todo e nada está dado até o ‘final da pesquisa’. São os caminhos insuspeitados da investigação (SILVEIRA, 2007). Ainda sobre esse caráter vivo e de movimento no processo de pesquisa, Fischer (2007) argumenta que ele se dá a partir do momento que damos atenção aos conjuntos de práticas que dizem respeito ao nosso tema de pesquisa e formulamos outras perguntas e outras inquietações.

Assim, uniram-se as primeiras perguntas da pesquisa outros questionamentos, tais como: quais elementos contribuem para a associação da pedofilia aos professores homens? Como a regionalidade surge enquanto um dos elementos que constitui tal associação? O pânico moral em torno da pedofilia esconde outros pânicos? As construções das masculinidades e das sexualidades naquele contexto reforçariam a ideia de que todo homem é um pedófilo em potencial? Não ousou pensar que respondi tais perguntas, mas elas alinhavam as reflexões aqui apresentadas.

Para pensarmos sobre o conceito de pedofilia e a intensa produção discursiva a seu respeito nos últimos anos, dialogo entre outros autores com os trabalhos de Laura Lowenkron (2012) que em sua pesquisa de doutorado realizou uma etnografia da CPI da Pedofilia realizada no Senado brasileiro em (2008). A pesquisadora teve como objetivo discutir a construção da pedofilia e do pedófilo como uma questão social e política. A partir dos dados produzidos a antropóloga concluiu que a pedofilia é construída como a monstruosidade contemporânea e conseqüentemente o pedófilo como o monstro da contemporaneidade.

Outra importante autora é Jane Felipe (2006), além da sua vasta produção sobre gênero e sexualidade infantil, a pesquisadora elaborou o conceito de pedofilização que nos ajuda a problematizarmos a pedofilia para além do desejo sexual, como por exemplo, a erotização das crianças nos comerciais, músicas e demais artefatos culturais. A autora chama

atenção como há uma naturalização nesses processos nos quais as crianças são objetificadas. Nesse sentido, o conceito de pedofilia se alarga e passa a ser problematizado. Felipe também é uma referência no que concerne as discussões sobre pedofilia. Em uma busca no banco de dissertações e teses da CAPES com o marcador – pedofilia e educação – constatei que dos 9 trabalhos produzidos na área da Educação, 7 foram orientados pela pesquisadora. As demais produções sobre o tema estão vinculadas a outras áreas de conhecimento como Antropologia, Sociologia, Direito, Linguística, Medicina e Psicologia.

Uma leitura dinâmica dos resumos das pesquisas de Bello (2014), Hampel (2013), Beck (2012), Prestes (2014), Guizzo (2011) Venzke (2010) Sostisso (2011), Serpa (2016) orientadas por Felipe mostra que embora a pedofilia não fosse a questão central de todas as investigações o tema figura ao lado dos conceitos de pedofilização e erotização infantil. Destaco ainda que essas produções foram realizadas no âmbito do PGEDU/UFRGS e vinculadas a Linha de Pesquisa Educação, Sexualidade e Relações de Gênero o que coloca os/as pesquisadores/as e a instituição como referências na produção de pesquisa sobre a temática. Contudo, considerando a dimensão da discussão envolvendo pedofilia e educação, sobretudo, atrelado as questões de gênero e sexualidade considerei reduzido o número de pesquisas no país.

Outro importante trabalho é a tese de doutorado em sociologia de Herbert Rodrigues (2014), o pesquisador a partir da análise de documentos jurídicos e psiquiátricos empreendeu uma genealogia das estratégias narrativas presentes no processo de criminalização da pedofilia no país. A tese aponta também o pedófilo como um monstro contemporâneo, responsável pela generalização do pânico moral desencadeado pelas agitações sociais em torno da pedofilia.

Etimologicamente pedofilia vem do grego *paidophilia*, onde *paido* significa criança e *philia* amor, significando “amor pelas crianças”. O caráter patológico surge pela primeira vez no início do século XX nas obras dos sexólogos como Krafft-Ebing, August Forel e Havelock Ellis (LOWENKRON, 2012; RODRIGUES, 2014). Lowenkron (2012) destaca que essa “perversão sexual” era vista pelos autores como uma patologia rara e não ocupou a atenção dos sexólogos como o sadomasoquismo, a inversão sexual e o fetichismo, por exemplo, talvez isso justifique o lugar secundário que o tema ocupa se comparado ao demais que foram trabalhados pelos sexólogos. Rodrigues (2014) argumenta que contemporaneamente a noção de pedofilia tornou-se elástica e abarca desde práticas sórdidas, até a contemplação de fotos sensuais de menores na internet – a pornografia infantil – assunto que ocupou o centro das

discussões da CPI etnografada por Lowenkron (2012). Nessa direção exploração sexual, prostituição e pornografia infantil são entendidas no imaginário social como pedofilia.

O pesquisador argumenta que a definição de pedofilia não é fácil, uma vez que “[...] qualquer tentativa de definir o “abuso sexual infantil” ou mesmo a “pedofilia” é repleto de dificuldades: todas as definições possuem fronteiras temporais e culturais”. (RODRIGUES, 2014, p.57). As palavras do autor convergem com Felipe (2006) quando a autora sinaliza que os “conceitos nos escapam”, uma vez que sua produção se dá na no campo da linguagem e da cultura, portanto, cambiante e contingente. Assim, as caixas das áreas de conhecimentos – medicina, direito, jurídico – não podem tomar para si o lugar de dizer a verdade sobre pedofilia, como parece apontar o histórico das discussões sobre o assunto. Nesse sentido as análises feitas sobre o tema devem ser consideradas localizadas dentro de um contexto cultural e histórico e sem pretensão de dizer verdades.

Felipe (2006) em *“Afiml, quem é mesmo o pedófilo?”* um texto clássico nas discussões dessa temática na educação, argumenta para importância de compreendermos o processo de construção histórico e social da infância, da sexualidade e da pedofilia. As argumentações da autora apontam que as mudanças implicaram novos sentidos e reformulações de discursos e comportamentos em relação às três categorias. Nessa direção, podemos pensar que as mudanças na concepção de criança e da infância ocorridas ao longo dos séculos XVI, XVII e XIX construíram a criança enquanto vítima de uma sociedade violenta e abusiva (RODRIGUES, 2014).

No que diz respeito à questão sexual das crianças é esclarecedor citar o trabalho do historiador Philippe Ariès (1986) quando argumenta que “uma das leis não escritas de nossa moral contemporânea, a mais imperiosa e a mais respeitada de todas, exige que diante das crianças os adultos se abstenham de qualquer alusão, sobretudo jocosa de assuntos sexuais. Esse sentimento era totalmente estranho à antiga sociedade” (ARIÈS, 1986, p.125 *apud* RODRIGUES, 2014, p.63). Essa mudança em relação a concepção a sexualidade das crianças apontada por Ariès (1986) é importante para compreendermos que se até o século XVII não havia uma separação entre o mundo adulto e das crianças, ela agora existe e as barreiras são estabelecidas e devem ser respeitadas, sobretudo o homem adulto e as crianças. Dentro dessa cultura moral as transgressões não serão aceitas.

Na realidade brasileira, Felipe (2006) destaca que é recente a inserção da preocupação com a violência contra crianças e adolescentes na agenda da sociedade civil e das políticas públicas. A autora cita como marcos a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do adolescente – Lei 8069/90. Nessa perspectiva, Rodrigues (2014) chama

atenção de que foi em menos de uma década que o país passa da indiferença, da apatia e da resignação em relação às crianças para um estado de indignação a qualquer sinal de violação dos seus direitos. Aferimos que com essas transformações a centralidade da preocupação com a criança sofre uma rasura e parece ser deslocada da exclusividade do privado familiar/pais para o público/Estado. Fruto de todas essas transformações e mudanças de sentimento em relação a criança e a infância a preocupação social disputará espaço com a questão sexual, sobretudo a pedofilia.

Contudo, observamos que o pânico moral em torno da pedofilia e violência sexual não se iguala a elaboração de políticas públicas ou outros mecanismos que possam garantir a segurança das crianças, nem tampouco problematiza a pedofilização e erotização dessas crianças que ocorre, sobretudo, na mídia, que apresentam os corpos infantis como objeto de desejo dos adultos (FELIPE, 2006; SERPA, 2016), tais processos são naturalizados na nossa cultura e denuncia a contradição no cuidado com infância e no que diz respeito a sexualidade dos corpos infantojuvenis.

Ao que parece, o foco no alarmismo em torno da temática é entendido já como um meio de coibir tal ação, quando na verdade contribui para o aumento de pânicos morais e suspeitas sobre alguns sujeitos. Nessa mesma perspectiva Lowenkron (2014) argumenta que “[...] essa cruzada moral tem menos garantido a proteção de crianças “de carne e osso” contra as várias formas de dominação e violência do que levado à disseminação do horror e do sentimento de perigo, à fabricação de figuras estereotipadas, à sobreposição de diferentes atos, ao fortalecimento de uma forma específica de regulação do “problema” (a criminal) e à ênfase na monstrosidade moral.” (LOWENKRON, 2014, p.252).

Dialogando com as palavras da antropóloga, Rodrigues argumenta que tal alarde promove uma a sensação da pureza como valor máximo “ empurrando para debaixo do tapete a sujeira da sua própria produção cultural que Ivo Luchessi chama de cultura pedófila”. (RODRIGUES, 2014, p.136). Novamente é importante pensarmos no que propõe Felipe (2006) em relação a pedofilização da sociedade que, para usar a metáfora do sociólogo, é empurrada para debaixo do tapete. No contexto da pesquisa que empreendi diversas práticas poderiam ser lidas como pedofilização, mas extrapola o foco do presente capítulo.

Durval Muniz Albuquerque Júnior (2009) argumenta que com a emergência da família nuclear o sexo assume lugar de preocupação e controle. Nesse contexto o corpo infantil e feminino toma o centro das preocupações. Nas palavras do autor será necessário “[...] Evitar os contatos, evitar os toques, as aproximações, as misturas, as oportunidades, controlar o desejo, definir e classificar as preferências, nomear e ordenar aquilo que chamar-

se-á de instintos, conceito a partir do qual se naturaliza, se implanta no corpo a própria noção de sexo e de sexualidade (ALBUQUERQUE JR, 2009, p.100/101). Nesse contexto a construção da figura do anormal e o do monstro começa a ser (re) configurada e “[...] Como dirá Foucault, sobre eles recairá a malha das disciplinas, para eles serão criadas a rede de instituições e espaços disciplinares [...] são corpos a adestrar, a corrigir, a recuperar, a tornar dócil e produtivo.” (ALBUQUERQUE JR, 2009, p 98).

A ideia de monstro como um “defeito corporal” no final do século XVIII dá lugar ao defeito moral. Nessa mesma direção, Lowenkron (2012) sugere que se no passado as visíveis e terríveis diferenças entre o monstro e os sujeitos ‘normais’ era uma ameaça detectável a distância, na monstrosidade contemporânea representada pelo “pedófilo” será a aparência com os demais sujeitos o que mais aterroriza. Não há nas pessoas pedófilas nenhum sinal físico, nenhuma marca distintiva. Desse modo, todos podem ser suspeitos e “[...] o temor durante muito tempo focalizado no inimigo público se desloca para o homem comum, o vizinho de quem se deve desconfiar.” (VIGARELLO, 1998, p.239 *apud* RODRIGUES, 2014, p.131) e acrescento o professor de crianças. No novo entendimento do conceito de monstrosidade, podemos entender que “O monstro é justamente aquela criatura que em que se articula a violação às leis da natureza e da sociedade, uma figura em que aparece reunido o impossível e o proibido.” (ALBUQUERQUE JR, 2009, p.96) e que, portanto, deve ser detectado e vigiado ou eliminado.

A suspeita de monstrosidade cairá, sobretudo sobre algumas identidades culturalmente construída e os sujeitos serão vigiados e regulados nas suas condutas e trajetórias. Os homens serão privilegiados nessa vigilância, sobretudo os homens considerados como elementos suspeitos como são os professores de crianças (SAYÃO, 2005,; RAMOS, 2011; ROSA, 2012). Como já dito anteriormente, a ideia de uma sexualidade passiva, reduzida à reprodução, ou santificada por parte das mulheres isenta essa categoria social de uma imediata associação à pedófila e da ideia de ‘monstra’ no que tange a sexualidade. A monstrosidade é masculina?.

Um dos participantes da pesquisa de Rosa (2012) com estudantes homens do Curso de Pedagogia disse que ao buscar emprego ouviu de uma diretora que “*Homem na educação cheirava pedofilia*”. Os participantes do fórum virtual de debate pesquisado por Rosa elencou como empecilho para atuação profissional, a associação à pedofilia, a homossexualidade e a justificativa de que homens não levam jeito para lidar com crianças. Segundo o pesquisador “tanto nos discursos jornalísticos, quando nos discursos de estudantes e professores na comunidade virtual revelam que esses sujeitos são produzidos para culturas masculinas

hegemônicas” (ROSA, 2012, p.90). Ao longo do capítulo aponto que a construção da masculinidade hegemônica atrelada a produção da sexualidade masculina como instintiva e incontrolável, contribui para a associação a pedofilia quase restrita aos homens e que essa construção é responsável por colocar os professores homens no lugar de suspeitos.

Serpa (2016) por meio de entrevistas com meninas vítimas de exploração/violência sexual e com funcionários de uma rede de proteção na capital gaúcha aponta que o desejo sexual aparece como “tônica para a sustentação de uma masculinidade heteronormativa”. A pesquisadora argumenta que “Tal constatação parece confirmar essa visão do desejo sexual permanente nos homens como um marcador importante para as suas identidades, influenciando, assim, a expectativa dessas meninas para esse *script* masculino.” (SERPA, 2016, p.123). A composição da identidade sexual e da masculinidade parece ser moldada dentro de uma lógica da violência e de uma sexualidade incontrolável e sua composição se dá no meio das relações culturais e de poder de cada sociedade, portanto, cambiante e fragmentada.

Chamo atenção para o fato do que aqui conceituo como masculinização da pedofilia, pois entendo que as classificações psiquiátricas, legislações e, sobretudo, a espetacularização na mídia, que alcança dos grandes centros a roça mais distante, constroem um discurso que produz a pedofilia como ação exclusiva do masculino, destaco que diferentes masculinidades são associadas a pedofilia, enquanto a construção das feminilidades exime-as de tal associação. Corroborar com meu conceito as palavras de Lowenkron quando diz que “O único critério ordenador relativamente estável na construção do problema da “pedofilia” é o gênero, dado que a figura do “pedófilo” é predominantemente masculina.” (LOWENKRON, 2012, p. 137 grifo da autora). Para a antropóloga,

Seria possível especular muitas explicações para a predominância do gênero masculino associada à figura do “pedófilo”, tais como: o recorte de gênero associado à atividade criminal e, em especial, ao crime sexual; a concepção da sexualidade marcada por uma polaridade de gênero (atividade/masculinidade e passividade/feminilidade); a ideia de uma sexualidade masculina descontrolada, portanto, mais predisposta a desvios sexuais; e **a figura ideal da mulher como cuidadora de crianças e guardiã dos valores da família, o que a torna menos suspeita de “abuso sexual infantil” ou “pedofilia” e lhe permite estabelecer uma relação de maior intimidade corporal com crianças sem que esses contatos adquiram qualquer conotação sexual.** (LOWENKRON, 2012, p.137, destaques meus).

Nessa perspectiva Felipe (2006) chama a atenção para a problematização da “[...] idéia corrente de que só os homens são abusadores em potencial, por possuírem uma sexualidade tida no senso comum como incontrolável, quase “animalesca”.” (FELIPE, 2006,

p. 203). Essa visão de uma sexualidade masculina incontrolável ganha uma dimensão ainda maior na roça. Um ambiente que embora tenha as interdições quanto a sexualidade, é também por ela, entre outros elementos, que os homens daquele contexto cultural afirmam suas masculinidades. A sexualidade masculina na roça se apresenta como marca de macheza e virilidade e será também ela vista em determinadas situações produzidas como um perigo a ser vigiado e controlado.

Desse modo, as redes de poder presentes na roça formam os corpos e as identidades de gênero e sexuais desde muito cedo para que essas possam se enquadrar às normas. Esse enquadramento as normas entre outros elementos justificam a ideia de que todo homem é possuidor de uma sexualidade incontrolável mesmo diante de um corpo infantil. Na regionalidade heterossexista (DORNELLES, 2011) que aplica ao lugar que desenvolvo esta pesquisa as relações de poder que disputam espaço nesses lugares não cogita a possibilidade de identidades fora da heteronorma e homens que não respondam aos investimentos desta. Assim, podemos pensar que desde muito cedo “[...] expectativas das mais diversas ordens vão sendo tecidas e muito bem tramadas (ou amarradas) ao longo das nossas vidas [...] -, dizendo-nos como devemos ser e nos comportar”. (FELIPE; GUIZZO, 2016, p. 01). Essas expectativas são operadas na lógica do regime da heterossexualidade. Na roça os discursos regionais irão formar as tramas e regimes do binarismo de gênero e da heteronormatividade. Caetano (2016) é categórico quando afirma que “a heterossexualidade é a meta do desenvolvimento humano.” (CAETANO, 2016, p.157), para alcançar tal meta lança-se mão de diversos processos pedagógicos e regimes discursivos.

A partir dessas reflexões podemos pensar que as normativas de gênero regionalizadas (DORNELLES, 2013) objetivam construir no menino a ideia de uma identidade sexual heterossexual e que deverá responder ao investimento produzido sobre ele. Como aponta DaMatta (2010) será ensinado que ser homem não é só ter um corpo de homem, mas mostrar-se masculino e macho todos os momentos, incluindo mostrar uma sexualidade incontrolável e animalizada. Podemos aferir que essa produção fará com quem esses ‘machos de verdade’ e aqui incluo o professor e todos os homens da comunidade sejam visto com um olhar de suspeita e questionamento. O ser homem construído nesses moldes é visto como uma ameaça as crianças.

A ausência dos olhares suspeitas sobre as professoras mulheres podem ser compreendida por elas seres vistas como segunda-mães, tias, “guardiãs dos valores da família”. O contato entre os corpos de um homem adulto e uma criança é impensável no contexto escolar. (SAYÃO, 2005, RAMOS, 2011). Todavia, a história aponta que nem

sempre foi assim. A presença de professores homens em sala de aula com crianças no passado não gerava tanto pânico moral e era inclusive recomendado. Como se deu o processo de construção desse homem como perigo? Como a produção das masculinidades na contemporaneidade produz a sexualidade incontrolável dos homens? Por diferentes meio a masculinização da pedofilia ganha espaço na nossa sociedade.

Registrei nas duas comunidades pesquisadas que os primeiros educadores daqueles lugares foram homens, perguntei para algumas pessoas se havia alguma preocupação dos pais na época por ser um homem dando aula para crianças foi respondido que não, que todo mundo respeitava e conhecia os professores. Uma senhora que me acolheu na sua casa durante um dia e que era avó de duas crianças que estudam na escola da comunidade Bela Vista me contou que foi alfabetizada pelo professor que dá nome a escola. Perguntada sobre possível preocupação dos pais em ter um professor homem ela me respondeu que *“naquela época ser homem era diferente, hoje está tudo mudado”* (anotações do caderno de caos) pergunto o que está mudado? *“As coisas de hoje é diferente meu fi, os homens não se comportam, não tem mais moral”*, entendi que D. Cacau me sinalizava o quanto os discursos sobre o que é ser homem variam no tempo e no espaço, sujeito ao contexto cultural e histórico e aos níveis discursivos de cada época.

Uma possível leitura da fala de D. Cacau vai no sentido de que os homens de hoje são potenciais a desobedecer as normas morais, compreendendo que a moral da qual fala a simpática senhora comporta a questão sexual e de gênero. A partir da resposta de D. Cacau fique indagando-me como era possível anos atrás a presença de um homem naquela roça não causar questionamentos e hoje gerar tensões e preocupações. Qual a imagem de homem e de masculino foi construída ao decorrer dos anos para inscrevê-la no rol de suspeitos, sem moral e perigo em algumas situações? Podemos questionar como ao longo do tempo esses discursos foram se estabelecendo como verdades? Quais elementos contribuíram para essa situação?

Nesse sentido, podemos pensar em alguns fatores como a expansão nos investimentos das pedagogias culturais, sobretudo nas redes sociais, o lugar de destaque que os discursos moralizantes vem tomando, o apogeu do neopentecostalíssimo que tem ocupado lugares como a política e interferido inclusive em políticas públicas e diretrizes, vide Plano Nacional/Municipais de Educação, Programa Brasil sem Homofobia, etc. Assim, tensionado com a grande onda de conservadorismo no qual estamos inseridos os efeitos morais do discurso sobre essas temáticas ao lado do que vem sendo construído sobre o ser homem, ser macho e viril assume uma nova roupagem e o fantasma da pedofilia atrelada ao professor homem ganha força e espaço. Nessa direção, passo agora a apresentar como todos esses

elementos surgem nos discursos dos três professores que são os principais interlocutores da pesquisa – Jatobá, Ipê e Jacarandá –, assim como das mães e demais membros da comunidade escolar que foram por mim entrevistados. Para tanto dialogo também com outras pesquisas que abordam o tema ou podem nos ajudar na sua compreensão.

8.1 Banheiro interditado e abraços negados: os efeitos do fantasma da pedofilia

Rabelo (2013) em sua pesquisa apresenta o relato de um professor português que a pesquisadora registrou que não toca nas crianças e nem ajuda no banheiro e caso alguma precise ele pede ajuda para uma aluna maior ou para alguma mulher que trabalhe na escola. O próprio professor diz que não gostaria que um professor homem tocasse sua filha ou a levasse no banheiro, o que denuncia que os próprios homens (re) produzem os discursos equivocados sobre a relação professor homem? Crianças e os discursos que colocam as masculinidades em um lugar de uma sexualidade perversa e incontrolável. Ao longo da minha pesquisa registrei que o recurso de chamar uma aluna mais velha para ajudar as menores no banheiro também é utilizado pelos professores homens. Observei que o banheiro surge com um dos espaços onde a presença de um professor homem é interditada. Assim o Prof. Jacarandá fala sobre o assunto:

*Teve algum momento no qual você precisou ter um contanto mais direito com o corpo da criança, tipo um banho ou levar ao banheiro? Não, não. Mas se precisar? Se precisar eu vou fazer o seguinte: eu chamo a merendeira da escola, e passo as instruções de como deve ser feito e peço que a profissional me auxilia nessa parte. **Por quê?** Por justamente essas questões que estamos falando [pedofilia, abuso sexual] pra evitar comentários e preconceitos né? Por isso. (Prof. Jacarandá)*

Um professor homem de crianças em um banheiro de uma escola é algo que pode gerar interpretações equivocadas por parte da comunidade como podemos observar na fala do Prof. Jacarandá que diz evitar comentários e preconceitos sobre sua presença nesse espaço da escola e associação a pedofilia ou abuso sexual. Outra análise possível a partir da fala do professor é importância da figura da merendeira que assume nesse momento uma tarefa que não é dela, uma vez que seu trabalho é fazer a merenda das crianças e não auxiliar o professor. Retomarei mais adiante a discussão sobre a merendeira e como ela assume outras funções no imaginário coletivo. Mas a ideia de que a presença do professor homem no banheiro é inadequada parece ser compartilhada também pelo Prof. Ipê

*Caso alguma criança precisa de ajuda no banheiro: eu procuro alguém para ajudar. Não vou. **Por quê?** Eu não sei, eu acho estranho professor por não parente, ser só professor, então ir lá limpar a criança, ajudar a criança, acho estranho.*

Lembro ao professor que as professoras mulheres não são parentas dos seus alunos e que fazem essa atividade, e com o intuito de provocar-lhe outras questões que atravessam seu entendimento, pergunto:

Você acha que esse estranhamento não está no fato [ele completa]? De ser homem. E por quê? Não sei explicar por que, entendeu? Mas o fato de ser homem pode...toda nossa conversa, pode gerar um estranhamento, uma mãe falar “ ah o professor está tocando o meu filho ” sem saber o motivo real, sem saber porque foi tocado, não tocado por malícia, mas para limpar as crianças.

O gênero enquanto categoria útil de análise (SCOTT, 1995) nos ajudará a pensar o quanto o banheiro é atravessado pelas relações culturais de gênero e sexualidade. Por conta do pânico em torno da pedofilia o banheiro é um dos lugares interditados aos professores homens. Nesse sentido o banheiro é generificado. Desse modo, “[...] o trânsito no banheiro se ergue como um campo de tensão, que coloca em confronto o afetivo e a pureza do feminino, a agressividade e a sexualidade do masculino.” (GOMIDES, 2014, p. 63). Na sua pesquisa com homens estudantes do curso de pedagogia da Universidade Federal de Viçosa, Gomides (2014) por meio dos relatos apresentados sobre a tensão em torno do banheiro quando dos estágios obrigatórios e não obrigatórios de estudantes do Curso de Pedagogia na creche reflete que o banheiro não somente como o lugar do cuidado atrelado às mulheres, mas, sobretudo, como dito acima, um lugar de mobilização da sexualidade, onde o contato corporal é visto como ameaça. O pesquisador sobre isso reflete que,

Contudo, um lugar que se apresenta não apenas pelo cuidado afetivo, mas pelo cuidado íntimo e de mobilização da sexualidade. E, talvez por isso, exista uma maior dificuldade do homem em transitar nesse espaço, haja vista que os modos hegemônicos de conceber a masculinidade o colocam na dimensão da força, da virilidade e também da violência e da agressividade. **Assim, o homem na escola corre o risco de ser concebido como um predador sexual e, conseqüentemente, um pedófilo em potencial.** Dessa maneira, sua presença no banheiro das crianças acaba por se tornar uma ameaça a elas e à escola. (GOMIDES, 2014, p. 63 destaques meus)

Muito provavelmente pelo banheiro não ser um espaço de fácil acesso aos olhares vigilantes, como é a sala, esse espaço parecer ser proibido aos professores homens. No banheiro não é tão simples utilizar alguns recursos de controle narrados por algumas pessoas entrevistadas, tais como: *olhar pela janela da sala, passar pela porta “ fingindo que não está olhando ”* como disse uma professora entrevistada, ou a utilização reiterada de tomar algo emprestado como desculpas para acessar a sala de aula, percebido pelo Prof. Ipê. No banheiro é só o professor homem e as crianças e essa possibilidade gera pânico nos atores envolvidos

na escola e na comunidade externa. Nessa direção Ramos (2011) considera que “Há uma tendência “quase natural”, tanto dos próprios professores homens quanto das demais profissionais da instituição em destinar aos homens as funções em **locais abertos** ou de apoio, **onde facilmente estarão sob a vigilância de terceiros.**” (RAMOS, 2011, p.89, grifos meus)

Para exercer uma vigilância direta no banheiro seria necessário que se assumam esse pânico e esse controle. Todavia, como sabemos os processos de disciplina, controle e vigilância não se pronunciam, mas são produzidos e reproduzidos no/com na sutileza do quase invisível e no interdito. Não foi preciso ninguém dizer para esses professores homens que não era recomendado eles levarem as crianças no banheiro nem tampouco há documentos norteadores para tal. Podemos inferir que as normatizações e relações de disciplina e controle quanto mais soam ‘naturais’ mais eficazes são.

A professora responsável pela sala de Atendimento Educacional Especializado também abordou a questão do banheiro. A educadora sinaliza que para ela um homem acompanhar a criança no banheiro é um problema e não será bem visto pela comunidade. A partir do seu lugar de atuação, a professora destaca que no caso da docência com as crianças atendidas na sala isso se agravaria ainda mais,

Eu acho que é mais aconselhável, por conta de mais contato físico, são crianças que a gente precisa tá as vezes levando ao banheiro, dando conselhos mais né, com respeito ao libido e tudo mais, eu acho aconselhável [quase soletrando] ser mais mulher. Tá entendendo? Por que talvez a comunidade não estivesse ou não está preparada, é, para saber que a filha recebeu um conselho ou foi levada ao banheiro por um professor homem. Então aqui a sala de apoio, as salas de apoio de um modo geral, melhor que seja professora mulher. (Profa. Acácia, entrevista gravada em outubro de 2016)

Na pesquisa de Silva (2006), um dos professores antes de ir para a Educação Infantil, atuou cinco anos na Educação Especializada. Contudo, expondo as relações de gênero que atravessam a presença dos homens na docência, no seu depoimento o educador disse que o único critério para a sua locação nessa modalidade de ensino era o fato de ser homem. Segundo ele a escola reconheceu que precisaria da sua força de homem para ajudar na locomoção das crianças com paralisia cerebral, ou segurar caso algum tenha uma crise epilética. Podemos apreender do relato apresentado que mesmo quando parece haver uma inclusão do homem na docência de pequenos, há por traz um discurso de hierarquização dos gêneros.

Duas mães entrevistadas dizem que acham “normal” a presença de professores homens em sala de aula, contudo, ao colocarem uma condição como fator para não se preocupar, a suposta naturalidade é colocado em questão. Para essas mães a presença de

alguém acompanhando o professor, como a merendeira, por exemplo, é um fato importante quando se tem um homem na docência com crianças e parece diminuir o temor a pedofilia. A figura da profissional responsável para fazer a merenda exerce na concepção dessas mães um olhar panóptico, seus olhos tudo alcançam. “*A gente ver falando sobre professor que aproveita das crianças [na roça um adulto aproveitar de uma criança é violenta-la sexualmente]. **E aqui você não tem essa preocupação?** Aqui não, aqui tem a merendeira que fica com as crianças, fica próxima das crianças, a gente conhece ela há muitos anos, ela é de confiança.*”

Cabe aqui um rápido registro. A entrevista com Rosa foi na sua casa. Durante a pesquisa de campo a visitá-la, ela muito longe da escola. Na ida para escola o professor me deixou no começo da estrada e depois de caminhar mais ou menos uma hora, subindo e descendo ladeiras cheguei. Ela me atendeu pela janela e só depois de uma longa identificação e de fazer referência ao nome de outros pais, ela abriu a porta. Além da sua timidez ao falar que seu marido não estava lembrei que as mulheres daquela roça não eram “autorizadas” pelos maridos a receberem visita de homem sem eles estarem em casa, conforme falou o professor Jacarandá. Talvez por isso a nossa entrevista não fluiu como as demais e ela respondia monossilabicamente as perguntas de dados gerais. Contudo, quando a pergunta foi o que você acha da sua filha ter um professor homem ela se estendeu na resposta, o que interpretei como um indicativo de preocupação, de necessidade de expressar sua opinião, ouçamos Rosa.

*é eu acho normal, né, desde que tenha alguém acompanhando o professor, nessas escolas que tem crianças assim sempre tem uma pessoa auxiliando o professor. **Mas se não tiver?** Ai tá meio difícil. **Por quê?** Não sei do jeito que as coisas tá hoje em dia, a gente ver tanta coisa falando no rádio, televisão, a gente fica assim meio cismada. **Sobre?** A gente ver falando sobre professor que aproveita das crianças. **E aqui você não tem essa preocupação?** Aqui não, aqui tem a merendeira que fica com as crianças, fica próxima das crianças, a gente conhece ela há muitos anos, ela é de confiança. (Rosa, moradora da região Bela Vista e mãe de uma menina aluna do professor Jacarandá)*

As próprias merendeiras também se colocam no lugar de guardiãs das crianças. Conforme registrei nas conversas com essas profissionais nas duas escolas. Seria a figura da merendeira pensada como responsável pelo equilíbrio do gênero no espaço escolar? Vistas como guardiãs da moral e cuidadoras nata como é pensada as mulheres a presença dessas profissionais ao lado de um professor homem assegura que nenhuma violência irá ocorrer. Vejamos o que dizem as mães e as próprias merendeiras que teve suas falas registradas no caderno de caos, cujo trecho apresento abaixo das respostas das mães.

A gente fica mais tranquila tendo uma merendeira, hoje do jeito que tá as coisas, tendo uma pessoa mulher, a gente se preocupa menos. Que hoje tá de uma situação que a gente tá vendo os pais fazendo coisa com as próprias filha, hoje mesmo vi passando no rádio que o pai estuprou a filha de quatro anos e ainda pegou a nora. Como que a gente não se preocupa? Se preocupa menino. (Margarida, moradora da região Bela Vista e mãe de duas meninas que estudam com o Prof. Jacarandá)

Gosto muito de ficar na cozinha da escola conversando com a merendeira. Enquanto ajudava a fazer a merenda ia lhe perguntando sobre a região, sobre a vida de morar na roça, sobre o seu trabalho... A escola é construída no terreno doado pelo seu pai e pertence a sua fazenda. Ela me conta que está sem receber seu salário a 5 meses, um verdadeiro descaso da prefeitura com os terceirizados. Ela trabalha há 20 anos nessa escola. [...] sobre uma possível preocupação dos pais em ter um professor homem dando aula para seus/suas filhos/filhas ela acha que não existe “*até mesmo porque eu tô aqui né? eles me conhecem, sabe que eu cuido dos meninos, ajudo o professor, que qualquer coisa eu tô de olho*” (Diário de Caos, Escola da Bela Vista, novembro de 2016)

Esses conjuntos de falas nos levam a pensar que para essas mães a confiança em deixar suas filhas nas escolas parece não estar no profissional que educa e sim na merendeira, por sua vez a própria profissional se coloca no lugar de alguém que ajudará na vigilância do professor, serão os olhos dos pais naquele lugar, bem exemplificado na fala da própria merendeira: “*qualquer coisa eu tô de olho*”. De fato essas profissionais são figuras importantes no processo de ensino-aprendizagem, assim como os demais atores que compõem o ambiente escolar. Todavia não é a sua função vigiar o professor como se esse fosse um perigo que precisa ser vigiado e controlado. Ressalto que esse medo se configura como masculinização da pedofilia, uma vez que o mesmo pânico não é produzido com a presença de professoras mulheres. Na entrevista para Michelle Perrot intitulada “*O olhar do Poder*” que compõe o livro *Microfísica do Poder*, Foucault (1979) fala sobre o olhar/vigilância enquanto um poder econômico. Desprezadas as armas e violências físicas, basta “*Apenas um olhar*”. Um olhar que se movimenta e que alcança a tudo e a todos. Nessa direção a merendeira parece assumir esse lugar de olho que tudo vê e tudo controla.

A mídia enquanto sistema cultural e artefato pedagógico assume grande dimensão na construção social da vida das pessoas e no contexto dessa pesquisa na imagem do pedófilo e nas tensões e preocupações dos pais e da comunidade em ter um professor homem em sala de aula. Esse “sistema cultural complexo” (MEDRADO, 2000) assume um lugar de destaque na construção desses discursos e na geração de pânicos morais (RODRIGUES, 2014).

As mães Violeta, Margarida e Orquídea fazem referência às notícias vinculadas nos meios de comunicação. Violeta diz “[...] *a gente ver tanta coisa falando no rádio, televisão, a gente fica assim meio cismada. Sobre? A gente ver falando sobre professor que aproveita das*

crianças”. Já Margarida relata ter ouvido no dia da entrevista a notícia no rádio de estupro realizado por um pai : [...] *hoje tá de uma situação que a gente tá vendo os pais fazendo coisa com as próprias filhas, hoje mesmo vi passando no rádio que o pai estuprou a filha de quatro anos e ainda pegou a nora. Como que a gente não se preocupa? [...]*. Orquídea chega a dizer que ver como naturalidade os filhos terem um homem como professor, mas em determinado momento da entrevista diz “[...] *tem professor que a gente vê, a gente assiste na televisão as vezes a gente vê “ah assedio sexual”, que a gente tem muito medo sabe?*”.

A partir das reflexões de Moita Lopes (2006) em texto que discorre sobre a construção das masculinidades no discurso midiático, chamo atenção para o recorte de classe que atravessa o acesso a mídia e que se acentua, sobretudo na roça. Embora de alguma forma todas as classes sociais sejam atingidas por esse discurso, o autor chama atenção para a existência de um filtro de informações realizada pelos editores e jornalistas da mídia popular.

O pesquisador destaca que o discurso sobre masculinidade ventilados nessa mídia que ele nomeia de popular, é a ideia referente ao modelo hegemônico de masculinidade. A existência de outras masculinidades que aparecem em outros espaços midiáticos não é apresentada para essas pessoas. O autor questiona “A que “regimes de verdade” (FOUCAULT, 1979) a mídia popular faz circular? Quais histórias sobre modos possíveis de ser homem certos grupos sociais têm acesso, tendo em vista os limites discursivos que vivem?” (MOITA LOPES, 2006, p.136). Ao não terem acesso as contradições e variedades de discursos midiáticos a população com menos poder aquisitivo, que compõe a maior parte das comunidades as quais eu pesquisei, ficam reféns de um único discurso. No que propõem esse capítulo tal reflexão nos ajuda a pensar que esse recorte no acesso ao discurso midiático no que diz respeito a questão da pedofilia também se dá por um único caminho, o da construção de estereótipos, pânico e espetacularização (RODRIGUES, 2014; LOWENKRON, 2012).

Nessa linha, Felipe (2006) argumenta que a expansão do tema da pedofilia, os discursos em torno da sua patologização e criminalização, a divulgação de campanhas e de casos envolvendo algumas figuras masculinas como padres, médicos e educadores, contribuíram para a mudança nos comportamentos dos sujeitos, a autora aponta que isso “[...] têm levado a mudanças de comportamento e a um certo pânico moral, através de um e monitoramento de possíveis ações que antes pareciam tão inofensivas, mas que hoje podem ser interpretadas ou mesmo confundidas como nocivas às crianças” (FELIPE, 2006, p.214. Há todo um cuidado para que os gestos e comportamentos não sejam vistos com ‘outros olhos’. A autora argumenta que no campo da educação os professores homens para não serem

confundidos com pedófilos também muda seus comportamentos e passam a ter um certo cuidado no exercício da docência,

[...] Refiro-me aos homens que trabalham com educação infantil (0 a 6 anos) que, para evitarem maiores problemas, procuram não ficar sozinhos com elas – especialmente numa situação de troca de fraldas – ou mesmo colocá-las sentadas em seus colos. As próprias manifestações de afeto e interesse de homens por crianças pequenas podem ser vistas, nos dias de hoje, com certa desconfiança.

As considerações tecidas por Felipe (2006) ficam evidentes na fala do professor Jatobá ao discorrer sobre a sua experiência como educador de crianças e o contato corporal, seja para uma atividade lúdica ou afetiva. O professor fala que até mesmo no abraço com a criança ele tem o cuidado para não ter sua atitude interpretada como pedofilia, ele diz,

*Olha, com muito respeito, aí nessa questão com muito respeito, com muita vigilância, entendeu? Para alguém que está de fora não interpretar de maneira errônea né? Então, assim, há hora de abraçar, de estar fazendo aniversário, o professor vai ali lhe dar um abraço normalmente, não aquele contato diretamente, de ficar abraçando direto e tal não. **Você tem esse cuidado? Tenho. Estamos falando de crianças, mas mesmo assim se fala em visão errada, me fala um pouco do que seria essa interpretação errônea? Depende de como você está abraçando a criança, está brincando com ela, aí vai depender disso tudo. Porque o senhor acha que o professor homem precisa ter esse cuidado? E se fosse uma mulher? Porque hoje essa questão de pedofilia e tal, a interpretação de quem está de fora, não saber o motivo da brincadeira, então é preciso ter esse cuidado e esse respeito também.***

O professor Jacarandá também diz desse medo de ser associado a pedofilia ao relatar que evita abraçar as crianças ou colocá-las no seu colo, novamente há uma mudança no seu comportamento e na ordem do afeto (FELIPE, 2006). Na fala do professor surge a mídia apontada pela pesquisadora como um das ferramentas que contribuíram para essas transformações

*Não é que vai haver algo não, meu medo é justamente como é que vai ser visto pelos pais. **Você acha que há uma preocupação em relação a pedofilia? Isso, eu tenho esse medo, eu tenho esse medo e não acho que um medo assim é um medo assim vazio não. Ele é um medo preenchido pelas condições e pelas informações que a gente tem né? No dia a dia através de mídias, redes sociais, televisão e a gente está lidando com pessoas...** (Prof. Jacarandá)*

Os professores homens têm os seus gestos, os movimentos minimamente pensados, os corpos vistos como ameaça, se em contato com as crianças, deve ser anulado, seu funcionamento na sala deve ser limitado. Os seus corpos a partir desse medo e tensões e pânico são transformados em corpos-contidos, como venho denominado. Esses corpos pensam cada movimento para que não levantem suspeitas sobre a sua atuação. Esses corpos

não podem deslizar do seu eixo de atuação professoral, frio, intocável, massa corpórea que pensada enquanto vazia de afeto, de sentimentos puros, reduzido a uma espécie de receptáculo preenchido de uma sexualidade animalizada, que se não controlada e vigiada, transgrede as fronteiras do moral e do ético – comente o crime.

O silenciamento dos corpos, a disciplinarização, controle e vigilância dos gestos, de cada ação não se dá, como já dito, por instrumentos visíveis, anunciados abertamente pelos atores sociais, ele se dá na sutileza, o exercício do poder se realiza pela “minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas de vida e do corpo [...] (FOUCAULT, 1987, p.129). Nesse sentido, nos manuais não escritos, mas rigorosamente aprendidos e ensinados e circulantes nos corredores das escolas, na sala da direção, nas reuniões de professores, parece estar prescrito o modo de como e quando os professores homens podem abraçar a criança e manter qualquer espécie de contato físico. Ainda sobre o abraço uma gestora diz que o abraço de um professor homem pode ser interpretado pela comunidade como desrespeito e imoral,

O que seria respeitar as crianças? O que seria respeitar...justamente essa questão de conduta moral, se ele sabe, tem a postura dele e não fazer algo que vai infligir o que a comunidade acha que desrespeitoso né? Que talvez, um exemplo, abraçar e beijar uma criança, um professor homem fazer isso talvez para a comunidade soe imoral e desrespeitoso. (Bromélia - 38 anos, graduada em Letras, 10 de magistério e alguns meses contratada como gestora da escola)

Havia registrado nas observações das aulas de aulas do professor Jatobá que as crianças a se aproximarem como se fossem lhe abraçar, ele delicadamente as afastavam, no momento da entrevista lhe perguntei a respeito e sua resposta confirma o que já foi dito aqui, o simples contato de um abraço é evitado para não levantar suspeitas,

Você fala evitar em abraçar para que a pessoa de fora não veja e interprete mal e eu vejo nas aulas que o senhor de fato evita...Aquele abraço normal, não aquele abraço que possam interpretar alguma coisa diferente. Tipo? Tipo assim, aquele abraço forte, aquela coisa, eu dou aquele abraço de lado.

O educador fala que o seu abraço é de lado, ou seja, de modo que haja o mínimo contato possível entre o seu corpo e o da criança. O abraço enquanto gesto de afeto e respeito assume nesse cenário um caráter de dispositivo de regulação.

Nessa mesma linha de pensamento o prof. Ipê relata que evita contatos com as crianças par não gerar más interpretações, destaque da sua fala “...no meu pensamento eu tenho medo de alguém interpretar, achar que aquela situação, é uma situação errada, que eu possa

estar assediando a criança, eu tenho medo disso acontecer, então eu evito o máximo esse contato de abraçar, pegar no colo, entendeu? Vejamos o excerto da entrevista:

Rapaz isso é uma questão bem [pausa] crítica, porque eu tenho uma aluna que ela é bem meiga, bem carinhosa, aí ela vem, dá o intervalo tá brincando, ela vem senta no meu colo. Só que eu já [faz o gesto de afastar a criança] entendeu? Procuro evitar, não por mim, entendeu? Eu gosto da criança, é um carinho com o professor, como o pai e o filho... Agora aos olhos da sociedade pega estranho, ah professor, aluno no colo dele... no meu pensamento eu tenho medo de alguém interpretar, achar que aquela situação, é uma situação errada, que eu possa estar assediando a criança, eu tenho medo disso acontecer, então eu evito o máximo esse contato de abraçar, pegar no colo, entendeu? Agora em pé, assim, eu abraço a criança, dou um beijo na testa, pego na mão, entendeu? Dou um tchau, um carinho...(Prof. Ipê)

As palavras de Sayão (2005) nos ajudam a compreender as falas dos professores; a pesquisadora sinaliza que

Uma atitude aparentemente comum de demonstração da afetividade, como a troca de beijos e abraços entre as crianças e das crianças com os adultos, transforma-se num tema quando há homens atuando em creches. Parece mesmo que a troca de afetos fica restrita às crianças e às mulheres. [...]Por exemplo, embora os homens geralmente acreditem na importância de demonstrar calor e empatia para com as crianças, eles são freqüentemente impedidos de ter contato físico pela desconfiança endêmica quanto aos seus motivos. (SAYÃO, 2005, p.140 -142)

A ordem do discurso sobre a sexualidade masculina e, insisto, a masculinização da pedofilia monstrualizou os corpos masculinos, seus gestos e seus afetos. Ao que parece, na contra mão do que propõe o pensamento feminista que questiona a separação corpo/mente e propõe que sejamos inteiros/as em nossa potestade de afeto e amor, o professor homem na sala com crianças devem então estar descorporificados (hooks,2000). Suponho que tal construção acredita que sendo só mente (como se fosse possível essa separação) talvez eles consigam escapar dos fantasmas da pedofilia e da violência sexual e contenham seus desejos e corpos. O corpo se constitui como lugar das marcas da disciplinarização e normalização. Se o corpo como alvo principal da punição penal desapareceu (FOUCAULT, 2011) nos nossos dias o corpo será alvo das imposições e repressões de gênero. É com o corpo como um dos seus instrumentos de possível acusação, mas também de defesa, que professores homens têm que mostrar e anunciar que são ‘normais’, que sabem governá-los e, portanto, não apresentam ameaça as crianças.

8.2 “Aqui está enraizado na comunidade de que a questão da suspeita da pedofilia, né?”: os pânico morais com a presença dos professores homens

Podemos ler nos enunciados “*a gente tem medo mesmo é da pedofilia*” pronunciado por uma mãe e “*aqui está enraizado na comunidade de que a questão da suspeita da pedofilia, né?*”, da fala de um professor, o reflexo de um pânico moral. O “*a gente*” apresentado pela mãe pode ser lido como uma inscrição da sua preocupação em um contexto amplo. Não é só ela a temer que o professor homem pratique pedofilia, é algo que está posto na comunidade conforme aponta o professor ao dizer que é uma concepção enraizada na comunidade. A mãe após a entrevista ainda me contou que uma outra mãe muito preocupada com essas questões, apresentando também que era um questionamento do seu esposo relutou ao saber que seria um professor homem, ao ponto de desejar ficar pela escola acompanhado a filha, precisou as demais mães explicá-la que não havia motivos para preocupações, pois havia outras pessoas na escola e que o professor era conhecido.

O pânico moral em torno da pedofilia não dá conta de explicar outros pânico que são tensionados com a presença masculina na sala de aula, ela pertence a uma rede de pânico suscitados em torno dessa presença e que é reiteradamente reforçado nos discursos locais, evocando muitas vezes, como forma de exemplificar, notícias vinculadas na mídia ou relatos de casos ouvidos em outras escolas. O ‘ser homem’ embora sendo uma produção da cultura é por ela mesmo temido por diversos fatores, entre eles o temor da agressividade, da violência, da suposta ausência de jeito de lidar com crianças, da homossexualidade e como anuncia essa categoria analítica o temor em relação a pedofilia.

Nessa esteira é válido refletir a partir do pensamento de Miskolci (2007) que o pânico moral pronunciado esconde atrás de si algo diverso, outros temores como já citados acima, e como o pesquisador argumenta que há a associação feita por determinados grupos da própria pedofilia à homossexualidade. Dito de outro modo é lançado o foco em determinada questão, mas na verdade ele representa também outras tensões. A partir desse exemplo, é possível perceber esses pânico com suas técnicas polimorfos de exercício ergue aquilo que Adla Texeira denomina “gaiolas morais” (s/a, p.2).

O conceito de pânico moral assume relevo nessa análise. Utilizado pela primeira vez em 1971 por Jock Young para pensar a preocupação social com expansão das drogas e posteriormente usado por Stanley Cohen – autor que mais evidenciou o conceito – para analisar como a sociedade reage a determinadas situações e identidades sociais que presumem representar alguma forma de perigo, quando algo foge do que foi construído como normal. Para Stanley Cohen, o pânico moral constrói-se quando

Uma condição, um episódio, uma pessoa ou um grupo de pessoas passa a ser definido como um perigo para valores e interesses societários; sua natureza é apresentada de uma forma estilizada e estereotipada pela mídia de massa; as barricadas morais são preenchidas por editores, bispos, políticos e outras pessoas de Direita; [...] Algumas vezes o pânico passa e é esquecido, exceto no folclore e na memória coletiva. Outras vezes ele tem repercussões mais sérias e duradouras e pode produzir mudanças tais como aquelas em política legal e social ou até mesmo na forma como a sociedade se compreende (COHEN, 1972, 9 *apud* MISKOLCI, 2007, p. 111)

Durante séculos o controle sobre aqueles indivíduos ou situações considerados inadequados, desviantes e anormais foi exercido de forma mais direta e explícita. A igreja, o judiciário, a medicina-legal, identificavam o pecado, o crime ou a patologia e lançava seus instrumentos regulatórios e normatizadores. Mas, paulatinamente esse controle vem sendo construído e empregado de outras maneiras. Na ausência da Santa Inquisição, das leis contra o homossexual, da livre patologização das identidades de gênero e sexuais e da loucura, há um investimento nos protocolos da moral e dos bons costumes e a reiteração desse discurso implicará transformações sociais como sinaliza Cohen (1972). É pertinente pensarmos como o pânico moral criado em torno da figura do pedófilo não o só construiu enquanto mostro contemporâneo, mas desencadeou uma série de movimentos, campanhas, CPIs, etc. Nesse sentido, os pânicos morais são elaborados culturalmente e se não problematizados, são naturalizadas e consideradas como verdades absolutas.

Rodrigues (2014) chama atenção para o que ele denomina de atores que geram e amplificam os pânicos morais, como por exemplo, a mídia, os representantes da lei, políticos e ativistas sociais de matrizes conservadora e religiosa. Desses atores, na roça tem destaque a mídia e a religião. O avanço no acesso aos meios de comunicação, sobretudo, nos últimos 13 anos, possibilitou que a televisão, que no meu entendimento se apresenta como um dos maiores ventiladores das pedagogias culturais esteja em muitas casas e por meio delas as notícias sobre pedofilia chega à roça e reorganiza inclusive a visão que muitos daqueles atores sociais têm a respeito da relação adulto – criança, infância, sexualidade e masculinidade, conforme pode ser registrado nas entrevistas e aparece na fala de uma das mães entrevistadas quando faz referência a televisão,

Hoje, é aquilo que eu te falei [fazendo referência a nossa conversa antes de ligar o gravador], a preocupação da gente de um homem de fora [de forma bem enfática], seria a questão da pedofilia, essa questão que a gente ver tanto. Hoje é até triste assistir um jornal por que a maioria das notícias são essas.

Outro elemento que surge na questão da presença de professores homens e a pedofilia está associado a homossexualidade. Pude registrar também que em diversas falas que havia discursos que objetivavam uma conexão entre gays e pedófilos. Tal conexão pode ser compreendida como uma poderosa ferramenta nas mãos dos conservadores que lutam pela abjeção da população LGBTTI. Esse discurso foi utilizado, por exemplo, em diversos momentos pelo senador Magno Malta na CPI da Pedofilia pesquisada por Lowenkron (2012). Para o político evangélico e um dos componentes da chamada bancada evangélica, os avanços nas conquistas de direito dessa população poderia beneficiá-los na prática da pedofilia. Esse discurso toma força quando se debate a adoção de crianças por casais gays. Nessa linha de pensamento os homossexuais e pedófilos são colocados no mesmo “pacote da imoralidade sexual” (LOWENKRON, 2012, p.2009). Conforme podemos observar na fala do amigo de um professor que após eu ter desligado o gravador me relatou

Certa vez eu estava no ônibus com um amigo e no mesmo ônibus havia outro professor que apontado como gay e esse meu amigo disse que achava um absurdo deixar um ‘veado’ dando aula para crianças. Ele disse “esses veados se infiltram no meio das crianças, vão ensinar os meninos a serem veados fora que pode até querer pegar os meninos”. O professor conta que argumentou com o amigo que não era assim, que nem todo gay era pedófilo, mas o amigo manteve-se irredutível. (Caderno de Caos, anotações pós-entrevista gravada).

Nas tramas dos discursos e suas pluralidades a fala do amigo do professor se aproxima da fala do Prof. Cravo, o educador compõe o quadro de docente da região Flores Raras.

Eu acho que se um professor da Educação Infantil demonstrasse ou fosse gay, no caso, ele teria alguns problemas, principalmente aqui na nossa escola, por conta da religiosidade da maioria dos componentes dela, acho que nós temos uma maioria evangélica na escola. E a gente sabe que esse não é um assunto que deixa eles exatamente confortáveis, então, eu acho que esse professor teria dificuldade por conta disso.” (Prof. Cravo, matemático, 38 anos e atua na docência a 6 anos. Entrevista gravada, agosto de 2016)

O fundamentalismo religioso, o pânico gerado em torno das discussões de gênero e sexualidade e a construção das homossexualidades como anormalidade constroem um fascismo cotidiano (GALLO, 2009; ALBUQUERQUE JR, 2009) que vem vitimando aqueles/as que não se enquadram a norma. A lesbohomotransfobia é o fascismo contemporâneo. Nessa direção “ [...] Para seres como aqueles chamados de homossexuais por nossa sociedade, o fascismo não é um abstração, não é um regime que foi destruído pelos aliados democratas, o fascismo tem rosto e corpo, às vezes os mais belos e sedutores [...] (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2009, p.115).

A construção da heterossexualidade como a única maneira possível de exercer a sexualidade, a norma a ser seguida, alimenta o discurso de ódio contra aqueles e aquelas que dela escapam, assim “Desprezar o sujeito homossexual era (e ainda é) em nossa sociedade, algo “comum”, “compreensível”, “corriqueiro”.” (LOURO, 2008, p.57). E a escola se apresenta como um espaço onde esses preconceitos e discriminações são reiterados.

A resposta da professora Acácia a mesma pergunta me chamou bastante atenção. Ela reforça o discurso sobre o banheiro como um ponto de tensão, contudo, quando eu pergunto sobre a possibilidade de ter um professor gay se essas questões tomariam outras proporções, ela diz que se o professor é assumido é melhor, que não causaria problemas, vejamos o que fala a educadora,

[E quando o professor é ... ela me interrompe] Gay? Se ele é assumido é melhor [Pergunto por que ela acha que ser gay e assumido é melhor] Por que ele assumiu ali e para os pais até ficam seguros saber assim, ó minha filha não vai ser abusada ou assediada pelo professor, tu tá entendendo? [e os meninos, os pais não ficam preocupados?] Eu acho que os meninos sabem se defender mais não? [pausa] Eu acho que as meninas são mais vulneráveis nesse sentido, apaixonada, até fica com paixonite, os meninos são mais, tá entendendo? Sabe mais se defender. (Acácia, professora da Sala de Atendimento Educacional Especializada- AEE da Comunidade Flores Raras, entrevista gravada)

Aqui a figura do professor gay é vista como uma não ameaça as crianças, ao contrário, para a professora a presença de um professor homem gay tranquilizaria os pais. O que há nessa visão da educadora é a ideia de uma homossexualidade masculina atrelada ao feminino. A compreensão que ainda compõem a visão dos homens gays em alguns contextos é de que são homens que querem ser mulher e, portanto, dentro dessa concepção, buscam uma feminilidade e assume todos os desdobramentos do que ‘ser mulher’ acarreta, por exemplo, uma sexualidade controlada, o cuidado, o afeto, o saber lidar e a suposta incapacidade de praticar pedofilia. A fala da professora reflete a construção binária de gênero e como esse binarismo organiza as práticas cotidianas, as relações sociais e de poder (LOURO, 2008).

Há sempre uma pluralidade de discursos sobre a homossexualidade que objetivam colocá-la sempre a margem, na condição de anormalidade, ainda que se esconda por um aparente discurso de inclusão, ser gay na sociedade moderna ainda é sofrer diversas formas de preconceitos cotidianos. Dito de outro modo, ainda que a possibilidade da presença de um professor gay não seja vista no primeiro momento como ‘problema’, recairá sobre essa figura outros discursos normalizantes e preconceituosos, como aparece na fala de outra professora que ao me responder sobre essas questões descreve um ex-colega homossexual como um “viado inteligente”. A educadora diz gostar de conversar com ‘viado’, porém demarca um

padrão, tem que ser “chique” e não “fulé”. Quando a docente disse isso fiquei refletindo o quanto ela estava dizendo que conversava comigo por ser eu um “viado chique”, nessa cena podemos pensar o quanto os dados se produzem na relação e com a identidade do pesquisador. É possível analisar que aqui há também um recorte de classe, o fulé e o chique se relacionam ao rico e ao pobre, portanto, confirma o apontamento feito por Felipe e Guizzo (2013) quando chamam atenção para ampliação da rede de análise nos Estudos de Gênero, com a ampliação do conceito as problematizações serão pensadas em intersseccionalidade com outros marcadores sociais “as questões de geração, classe, raça, etnia, religião também estão imbricados na construção das relações de gênero” (FELIPE; GUIZZO, 2013, p.31). Vamos a fala da professora:

Aqui já teve um professor assim, homossexual, professor. Pense, menino, num negócio que é inteligente é o veado. Eu gosto demais vei, Um dia eu falei para meu ex-marido, que não é mais meu marido graças a Deus, que a coisa que eu mais gostava de conversar era com veado. Por que eu tinha esse colega, pense que o menino é um poço de inteligência. Não tem homem e nem mulher meu fi que dê na inteligência de um veado não. Agora o veado chique, porque quando é aqueles viadinhos fulés não. (Profa. Hortência, pedagoga, 28 anos de docência, entrevista gravada)

Dentre os professores que entrevistem que compõe o corpo docente da escola da comunidade Flores Raras foi o Prof. Mandacaru. Ele leciona na escola há 9 anos e está a 18 na educação. Embora comece reconhecendo a possibilidade da violência sexual também ser praticado por mulheres, o educador sinaliza que para a comunidade onde a escola está inserida essa compreensão inexistente e a associação fica restrita aos homens:

O senhor acha que a preocupação em relação a professoras mulheres e homens é mesma? De jeito nenhum, porque do mesmo jeito que tem o homem que pode abusar, vamos dizer assim, de crianças também tem mulher que pode também, mas a preocupação dos pais é bem maior com os homens, porque eles acham que os homens tem mais possibilidade de abusar das crianças do que a própria mulher. (Prof. Mandacaru, pedagogo, 18 anos de docência.)

Quanto à possibilidade de o professor ser gay e isso provocar ainda maior tensão na comunidade, Mandacaru não faz diretamente a associação a questão da pedofilia, mas aponta outra preocupação da comunidade que seria do professor influenciar seus alunos a se tornarem gays.

[...] a comunidade, os pais ficam com um o pouco de preconceito, porque ainda tem muito preconceito quanto isso, de deixar o seu filho com aquele professor, por achar que, o preconceito geral, e tem medo de influenciar ser gay também. Sabemos que isso não é possível. Que isso, pouco que eu entenda, vamos dizer assim; é como uma doença, não é que

a pessoa escolher ser, isso já vem, já vem de berço.

Valho-me das palavras de Caetano (2016) para analisar a concepção vigente na comunidade, e também em outros espaços, de uma possível influência dos professores homossexuais sobre seus alunos/as, discursos que se entrecruzam na associação do professor a pedofilia. Nas palavras do pesquisador

Esse quadro expõe a histórica preocupação com a sexualidade e o gênero de professores e professoras. Somos referência e exercemos certas influências nos e nas estudantes, porém a preocupação com o e a docente homossexual ou transexual faz sentido em uma escola que, empobrecida em suas possibilidades, nega aos alunos e alunas a autonomia de escolhas. (CAETANO, 2016, p.150)

Para o professor Mandacaru tal influência é algo impossível, uma vez que para ele a homossexualidade “*é como uma doença*”. A partir dessa fala, que compreendo não sendo apenas do professor Mandacaru, mas que precisa ser compreendida a partir do meio social e cultural no qual o educador está inserido. Deslocada do local e associado aos discursos circulantes em outros meios podemos observar que esse enunciado está presente e, ao lado de outros, alimenta os discursos conservadores que vem se fortalecendo nos últimos anos no país. Esse cenário indica que o discurso da homossexualidade enquanto doença não é algo que ficou no passado dos escritos da Medicina Legal ou que a importante retirada da lista de doenças em 1990 pela OMS fora suficiente para desconstruir essa visão. Assim, “tais discursos científicos que estiveram presentes na história ainda transitam no imaginário social e permanecem capilarizados nos movimentos curriculares”. (CAETANO, 2016, p.115) nas relações de gênero e sexualidade esses discursos são constantemente revisitados.

Até o momento falamos sobre os homens, mas e as professoras mulheres que lidam com os corpos infantis? Quais discursos são produzidos para isentá-las dessas suspeitas? Ao que parece a eficácia dos discursos sobre ser mulher e as feminilidades se materializa no espaço escolar e na docência com crianças. De todas as dezesseis entrevistas que realizei apenas três entrevistados parecem compreender que a mulher também poder praticar pedofilia. A fala apresentada anteriormente do Prof. Mandacaru, o comentário do professor Jatobá a seguir, para ele embora haja essa possibilidade há na comunidade a compreensão de que a pedofilia está enraizada no homem. Pode se compreender a partir do relato do professor que essa ausência de associação do tema à professora mulher se dá também pela escassez de casos, ou da divulgação desses, envolvendo mulheres,

Então, diante do que o senhor falou podemos pensar que a professora mulher está “autorizada” a abraçar/ ter contato físico do pequenininho ao menino maior... o senhor apresenta que a questão pedofilia parece que não é associadas as mulheres. A professora pode desejar esse menino, pode, mas no olhar da humanidade hoje é como seria que não...né? Que a pedofilia pode até acontecer com mulher, né? Mas aqui está enraizado na comunidade de que a questão da suspeita da pedofilia, né? tá enraizada no homem. Entendeu? Pode acontecer a mulher pegar as crianças e... eu nunca vi, ainda não conheço caso que uma mulher praticasse isso, mas já o homem.... (Professor Jatobá, entrevista gravada)

A terceira fala nessa direção é do gestor da educação municipal, para o educador a ausência de problematizações em torno da temática aparece como um elemento que ajuda na permanência de restringir a possibilidade da pedofilia aos homens,

[...] Exato, porque a pedofilia também pode ser existida com a figura feminina, mas por conta da ausência de debates, por conta de interpretações dessa e de outras temáticas e aí fica mais ao menos cristalizada a ideia de algumas coisas só os homens fazem. (Prof. Gravataá, doutor em educação, 22 anos de magistério, atual gestor da SME, entrevista gravada).

Concordo com Flores (2000) de que a possibilidade da maternidade e toda construção em torno da maternagem, assim como o controle da sexualidade das mulheres colaboraram para a representação da figura pura e angelical e pensadas como incapaz de atos de violência em relação as crianças, sendo desse modo elas são indicadas para formação não só do ponto de vista moral, restrita ao privado, dos seus filhos, mas também na formação educacional. O mito do amor materno tal bem problematizado por Banditer parece apagar qualquer possibilidade de desejo, paixão e sexualidade das professoras mulheres.

Por outro lado, a possibilidade da paternidade não isenta os homens dessa associação, ainda que eles busquem de alguma forma performatizar a identidade de pai (ROSA, 2012). As pesquisas apontam embora estejam lidando com crianças no berçário serão vistos como ameaça, portanto, ser pai ou a possibilidade de paternidade não afasta o fantasma da pedofilia. Flores (2000) destaca que os dados da sua pesquisa apontam que havia um “temor de abuso sexual” registrado nos cochichos e as falas denunciavam uma “[...] desconfiança no sentido de que estes homens se excitados por uma situação de contato físico mais próximo durante o banho ou troca de fraldas, não controlassem sua iniciativa “viril”.” (FLORES, 2000, p.132).

Penso que ao limitar a figura do pedófilo e a violência sexual infantil aos homens se constroem uma invisibilidade de algumas violências que são praticadas por professoras mulheres. Debaxo do manto discursivo que as colocam no lugar de ‘santas guardiãs das

crianças' as violências por elas praticadas são banalizadas ou naturalizadas, como aparece registrado na dissertação de Bello (2006). O pesquisador discutiu a constituição das masculinidades na Educação Infantil, Bello aponta que todos os movimentos no espaço educativo, incluindo o cuidar apresenta o objetivo de formar sujeitos masculinos dentro da/para heteronormatividade. Contudo, apresento aqui um trecho que nos ajuda a pensar o que foi dito antes a respeito da naturalização de algumas ações de professoras mulheres no contato com os corpos infantis,

Numa situação de trocas de fraldas, atendentes de creche, ao examinarem as dimensões do pênis de um bebê, começaram a conversar e definir se ele satisfaria, ou não, suas futuras namoradas. Esse tipo de comentário evidencia o quanto empreendemos forças para garantir a norma. Quando olhamos para um pênis, mesmo que de um bebê durante a troca de fraldas, já estamos preocupados com a sua heterossexualidade, isto é, ela é tomada como natural. Além disso, observa-se, através do comentário feito, a performance sexual deste futuro homem (BELLO, 2006, p. 15).

Para além da importante leitura que Bello realizou no sentido de compreender tal ato como uma apressada necessidade de enquadrar aquele futuro homem dentro de uma norma, podemos analisar que essas mulheres ao manipularem o pênis de um bebê e falarem sobre prazer e desempenho sexual pode ser caracterizado como uma violência. Posso supor que essas falas foram ditas com naturalidade e sem preocupação pelas profissionais, tanto que elas não se intimidaram com a presença do professor que na época era um dos seus colegas. Quantas cenas como essas se retem nas creches e nos Anos Iniciais que contam com a presença de professoras mulheres?

Desse modo, defendo que os discursos que desenharam os homens como perigo e suspeitas nesses espaços educativos podem estar desviando os olhares para atos como esses. Fico a pensar se a cena narrada por Bello (2006) fosse realizada por dois professores homens, ou até mesmo se mudássemos as posições dos atores naquela cena, se fosse o Bello observado pelas colegas? Como seria visto dentro da escola e como iria repercutir no ambiente interno e externo.

Cabe registara também que há todo um cuidado desses professores homens para que não sofram de falsas acusações, umas vez que tais comentários respinga na sua reputação e trazem sérias consequências. A professora Acácia relata que em uma escola particular uma menina fantasiou que o professor a tocou diferente e que isso gerou problemas. Ela conta que não sabe se o professor foi demitido ou não, mas que nunca mais ouviu falar dele, o que pode indicar que esse professor de fato foi demitido,

Teve um caso de uma escola particular que eu conheço que a criança fantasiou e por sinal comprometeu muito a vida do professor. Ela [a criança] disse que, é, é, que quando ele pegava, pegava diferente quando pegava a outra colega, a menina levantou suspeitas, ah quando ele te pega ele te pega normal, comigo ele pega alisando, isso criou muito transtorno, não sei se ele foi até demitido, não vejo mais falar dele. (Profa. Acácia, entrevista gravada em outubro de 2016)

A construção discursiva que credita uma verdade absoluta na fala das crianças, expressa no enunciado “Criança não mente” surge como um fator que precisa ser problematizado na relação professor homem e crianças. Não quero dizer que não devemos considerar a fala das crianças. Ao contrário, defendo que elas devem por diversos meios serem incentivadas a relatar as situações vividas em casa e na escola, sobretudo, em caso de violência sexual. Mas o que coloco em relevo é que a fantasia e a imaginação tal presente nas crianças, quando relacionada a possível violência sexual por parte dos seus professores-homens pode causar graves problemas.

Essa temática foi tratada em 2012 em um filme dinamarquês chamado “*A Caça*”, dirigido por Thomas Vinterberg (2012) a produção relata a atuação de um professor homem em uma creche de uma pequena cidade e um suposto caso de violência sexual. Em uma das tantas brincadeiras com as crianças Lucas é surpreendido com um beijo-selinho por uma menina (filha do seu melhor amigo). O professor explica para Klara que não pode beijá-lo na boca. Questionada pela diretora o motivo da tristeza, Klara diz que não gosta mais do professor e relata que viu o pênis do professor e que ele havia lhe dado um coração de presente. A diretora convida um amigo para ajudá-la a interrogar a menina. A maneira como a conversa foi conduzida pela gestora e o seu convidado, ajudaram Klara a confirmar a história. Espalha-se a notícia por toda cidade e o pânico moral é instalado. Em uma determinada cena o pai de Klara diz “*conheço minha filha, ela não mente. Nunca mentiu. Porque mentiria agora?*” Outros personagens dizem “*eu acredito na criança*”, “*crianças não mentem*”. Durante todo o filme foi impossível não pensar se não seria tudo diferente se fosse professora mulher no lugar do Prof. Lucas. Desse modo, o fato de ser homem, naquele contexto, pareceu bastar para a condenação.

A falsa acusação desencadeou uma série de problemas para o professor Lucas e um pânico toma conta da pequena cidade gerando diversas violências. O professor até então bem visto pela comunidade e querido por ela é transformado em monstro e odiado por todos do vilarejo. Em determinado momento o educador é agredido por alguns homens e no chão ele é apedrejado enquanto é xingado de “*pedófilo safado*”. A diretora da creche o classifica como “*nojento e doente*”.

O filme se relaciona diretamente com o que trato nesse capítulo e se aproxima de outras pesquisas que tiveram como objeto a presença de homens na Educação de crianças. Na pesquisa de Silva (2006) um dos professores foi acusado de ter abusado sexualmente de uma criança, quando na verdade tudo não passou de uma confusão. Foi comprovado que em uma aula de matemática, uma das suas alunas não conseguia fazer uma continha e começou a chorar, o professor se aproximou para acalmá-la, passou a mão no cabelo e a colocou por alguns minutos no colo. Essa situação causou falatórios e acusações, até a diretora fazer uma reunião com as duas mães que estavam espalhando a acusação e esclarecer tudo. Mas segundo relato dado ao pesquisador o professor sofreu muito nesse momento e pensou em desistir do magistério. Como podemos notar um simples toque, um ato de afeto quando produzidos por professores homens podem gerar conflitos que se não contornados podem causar sérios prejuízos na vida do profissional.

“Nenhum homem em sã consciência devia ser professor”, disse docente acusado falsamente de estupro. Essa é a chamada de uma matéria divulgada no dia 15 de maio de 2017 no site Yahoo Notícias⁸. É a fala do professor Kato Harris, de 38 anos, acusado de estuprar uma estudante que nem aluna sua havia sido em uma escola de Londres no outono de 2013. Após 26 minutos diante do juiz o professor foi inocentado, contudo, ele relata que o ocorrido destruiu sua vida. A matéria apresenta algumas falas do professor que se relaciona diretamente com o que venho tratando aqui, de modo que acho importante apresentá-las. O professor diz: *“Tentei explicar por que meu caso possui uma mensagem muito forte para homens que estão pensando em se tornar professores. Vocês deveriam desistir. Não façam isso”*. E ainda *“Hoje em dia, há um discurso nas escolas (e em outros lugares) onde há homens como funcionários, que diz que cada um deles pode ser um pervertido em potencial. Eles enxergam cada professor como um esturador em potencial”*. (grifos meus).

Sem querer voltar para a docência e enfrentando problemas financeiros o educador diz que um homem em sala de aula tem grandes chances de sofrer alguma acusação injusta, seja de estar sendo agressivo com os alunos ou de cometer violência sexual por ter esparrado em uma aluna no corredor e essa dizer que a tocou de forma inadequada. Não há aqui um discurso de vitimização desses homens, apresento esses relatos para ajudar a pensarmos o quanto a presença de professores homens gera discursos e tensões. A partir do

⁸ Disponível em: <https://br.noticias.yahoo.com/nenhum-homem-em-sa-consciencia-devia-ser-professor-disse-professor-acusado-falsamente-de-estupro-090546768.html>

entrecruzamento dessa reportagem, da história contada no filme, o relato da pesquisa de Souza (2006) e as falas das pessoas que entrevistei, uma possível conclusão é que a presença de professores homens gera o pânico da pedofilia que por sua vez pode ser lido como resultado das construções impostas à sexualidade masculina da qual é esperado, entre outras marcas, uma sexualidade incontrolável para cumprir o *script* de gênero (SERPA, 2016, FELIPE,). A mídia surge como um elemento que contribui para a produção do pedófilo como o monstro contemporâneo e reforça no imaginário social que todos os homens são suspeitos. Em consequência disso os professores homens são vigiados e nesse movimento há também uma autovigilância.

Isso justifica o fato de muitos professores homens pesquisados manterem uma rígida vigilância nesse sentido, se há um pânico da comunidade a partir das suas presenças, há por parte de cada um o medo de ser acusado ou visto como pedófilo. Nessa mesma direção Sayão (2005) argumenta que os significados sociais de gênero, a construção das masculinidades, as hierarquias e diferenças constroem uma cultura institucional que é imposta aos homens professores. Essa cultura exige “[...] posturas dos professores nas quais o corpo masculino considerado sexualmente ativo deve ser privado de contatos mais próximos com as crianças. Poucos profissionais conseguem ultrapassar tais dificuldades. Muitos preferem aderir à cultura institucional.” (SAYÃO, 2005, p.261). Essa adesão dá-se pelo medo de ser visto como um monstro ou um perigo para as crianças. Ao andar com Jacarandá, Ipê e Jatobá, registrei que eles aderiram a cultura institucional conforme veremos no próximo capítulo.

9 “MULHER TEM MAIS FACILIDADE PARA COISA ARTÍSTICA, ORGANIZAÇÃO, TRABALHOS DIDÁTICOS.”: NA SALA DE AULA COM PROFESSORES HOMENS

Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas. (Manoel de Barros)

Meu companheiro poeta fala das brincadeiras no chão com formigas, árvores e pássaros e nos conta de uma infância sem “comparamentos”, mas de comunhão. Quero a partir das memórias “crianceiras” de Barros refletir sobre o lugar do brincar, do afeto e do ser criança na sala de aula com professores homens que ao contrário da infância do poeta têm seu fazer docente, seus corpos e movimentos atravessados de “comparamentos”, tensões, silêncios e no meu entendimento em pouca comunhão com a infância. Adultizar os Anos Iniciais é uma questão de gênero? Como esse processo se relaciona com as produções de masculinidades nas roças de Bela Vista e Flores Raras? Os três professores transgredem as normas ou as (re)produzem em suas aulas? A alegria do ser criança, a beleza das cores nas salas, aulas criativas e que condizem com a idade das crianças dos Anos Iniciais estão condicionadas a presença de uma professora? Questões que me acompanhavam ao longo da pesquisa e que busco apresentar nesse capítulo.

A partir da promulgação da Lei 11.274, de fevereiro de 2006, que institui o Ensino Fundamental de nove anos e a inserção das crianças aos seis anos, foi reforçada a visão de oposição entre Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental. Assim, cada vez mais cedo tem se visto as crianças como alunos e menos como crianças. Fochi (2015) a respeito disso escreve que

Consequentemente, ao transformarmos as crianças em alunos, estamos atribuindo a elas uma cultura escolar já marcada pela e na sociedade, que traz consigo outros vocabulários que as naufragam em arcabouço escolarizado. Garantir que a educação infantil seja habitada por crianças coloca em voga a possibilidade de viverem atribuições de crianças, como brincar. (FPCHI, 2015, p. 40)

Embora ciente que a consideração do pesquisador está relacionada a etapa da Educação Infantil assumo que tal posicionamento pode ser pensada para os Anos Iniciais. A esse respeito Kramer aponta que (2006) “Educação Infantil e ensino fundamental são

frequentemente separados, porém, do ponto de vista da criança, não há fragmentação. Os adultos e as instituições é que muitas vezes opõem Educação Infantil e ensino fundamental (KRAMER, 2006, p.19). Conforme a autora argumenta é importante não esquecer que temos crianças nessas duas fases. Podemos questionar o que justifica essa ruptura? Desde as minhas primeiras aproximações do campo de investigação e conforme argumentei no projeto de pesquisa, na minha interpretação quando a escola conta com um professor homem a brusca ruptura entre a Educação Infantil e Anos Iniciais é acentuada em consequência às construções impostas as masculinidades e os pânicos morais gerados a partir das suas presenças, conforme vimos no capítulo anterior.

Considerando o ideal hegemônico de masculino construído na roça e o lugar que o trabalho ocupa na produção de “homens de verdade”, assim como seus corpos e sua sexualidade, suponho pelo o que observei nas aulas e nas falas dos meus interlocutores, esses homens evitam ser vistos como professores de crianças, que precisam cuidar, brincar na rodinha, cantar, criar materiais didáticos, elementos considerados femininos, com sugere o professor Jatobá na fala que compõem título desse capítulo.

Defendo ao lado dos pesquisadores que é preciso assegurar à criança do Ensino Fundamental o direito ao lúdico, a sensibilidade, o brincar, a criatividade, o cuidado, o direito a ser criança! Não cabe a essa etapa do ensino realizar uma extrusão da Educação Infantil, mas “[...] garantir a continuidade de um atendimento que tenha como princípio o respeito pelas particularidades da infância através de um currículo sólido, articulado com a Educação Infantil” (LOBO 2012, p.77). Conforme aponta Kramer (2006) é necessário garantir que “as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil e também no ensino fundamental, e que saibamos ver, entender e dialogar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes” (KRAMER 2006).

Segundo os pesquisadores há uma equivocada compreensão sobre o processo de alfabetizar as crianças, havendo uma antecipação dessa etapa na Educação Infantil, no 1º ano dos Anos Iniciais, essa compreensão se intensifica para muito educadores/as e pais, embora as crianças possuam apenas seis anos de idade. O Prof. Ipê por exemplo, 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’. Cabe registrar que segundo pesquisadoras como Craidy e Barbosa (2012) muitos educadores/as têm apresentado uma consideração errônea a esse respeito quando compreendem que alfabetizar é “[...]trabalhar arduamente e repetitivamente com o código alfabético: copiando, repetindo” (CRAIDY;

BARBOSA, 2012, p.34). A priorização pela alfabetização justificaria o distanciamento da Educação Infantil?

As pesquisadoras levantam uma profunda reflexão sobre a importância de não reduzir os primeiros anos do ensino fundamental à alfabetização e o domínio de outros códigos, que segundo as autoras as crianças terão muitos anos pela frente para aprenderem. Para Barbosa e Coll Delgado (2012) é importante que elementos considerados da Educação Infantil estejam presentes também nos anos iniciais “A luta é por **uma escola de ensino fundamental que tenha brinquedos, mesas coletivas, paredes coloridas pelas produções das crianças**, [...] construir um contágio concreto da educação infantil no ensino fundamental e a defesa da infância nesse nível educativo” (BARBOSA; COLL DELGADO, 2012, p.142, grifos meus).

Nas minhas andanças pelas três salas dos professores registrei o oposto de todos elementos elencados pelas pesquisadoras. Todas essas dimensões importantes na formação das crianças deram lugar para atividades pra copiar do quadro-negro, cadeiras em fileiras, silêncio e atividades para casa. As crianças são assim impedidas de viverem por mais tempo a experiência da infância. Podemos pensar na existência de um processo que dá o tom acinzentado às salas de aulas e ao processo de aprendizagem nesses primeiros anos do Ensino Fundamental. Tomo a cor cinza para dizer não só da ausência das cores, mas da ausência do colorido da alegria, do lúdico e do brincar. Como diz a canção de Marisa Monte, “Apagaram tudo, pintaram tudo de cinza...” As três salas dos professores não eram pintados de cinza, mas o bege sujo e descascado era exposto sem nenhum contraponto das produções coloridas e vivas das crianças.

Diante de tudo já exposto, trago o desejo de problematizar ao longo desse capítulo se há uma relação das questões de gênero com esse processo que denomino de adultizar os Anos Iniciais – adultizar considerado como um movimento de transformar as crianças de seis a dez anos em pequenos alunos-adultos –. Nessa direção, novamente concordo com Fochi (2015) que “[...] as obrigações já postas de antemão à categoria aluno determinam certo modo de ser e se comportar, ou seja, a forma de ser aluno é de ser sujeito em sistema anterior a ele” (FOCHI, 2015, 40). Não anulo, contudo, a hipótese de que esse processo igualmente ocorra com as crianças que contam com uma mulher nos seus primeiros anos do Ensino Fundamental, e as reflexões dos pesquisadores citados não abordam essa questão. Mas não precisamos visitar muitas escolas dos Anos Iniciais onde atuam uma professora mulher para percebermos que, se não todas, em um bom número dessas salas ainda é possível ver o importante diálogo dessa etapa escolar com a Educação Infantil. Tal cuidado é interpretado

como fruto do investimento sobre a docência feminina, que por outro lado impõem aos homens o discurso de incapacidade tais atividades elaboradas pelas professoras mulheres.

Na Escola Flores Raras, por exemplo, observei que a sala de Educação Infantil era repleta de atividades nas paredes, havia livros e brinquedos espalhados pela sala, e embora as condições precárias de toda escola naquela sala havia cor, vida, alegria e crianças em sua plenitude no processo de aprendizagem. Diversas vezes passei pela porta da sala e a professora estava sentada no chão confeccionando pacientemente materiais com as crianças e em dezembro durante vários dias ela com as crianças e auxiliar elaboraram a decoração da sala. Um contraste com as salas dos meus três colegas. A criatividade assim como o afeto é generificada? Nas escolas por onde andei a resposta é sim. Quais discursos estão por trás dessas diferenças tão alarmantes?

É possível pensar que os professores homens evitam atuar nos Anos Iniciais e não dispondo de opção, estando lá buscam produzir o afastamento de elementos da Educação Infantil, considerados como já dito, femininos ou de qualquer ação que possa contribuir para os questionamentos das suas masculinidades. Considerando que o encaminhamento dos professores para as escolas passa pela Divisão de Ensino Rural, achei oportuno perguntar a técnica da SME se ela observa alguma resistência dos professores homens em atuar nos Anos Iniciais, ela relata que nas seleções para contrato os homens perguntam se são crianças e que demonstram sempre maior interesse em lecionar em salas com crianças maiores.

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 pra 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 Finais.

Diante de todas as reflexões realizadas até o momento essa resistência dos homens reflete as imposições às masculinidades e dentro do que venho argumentando isso inclui um afastamento da criança e todos os desdobramentos que essa aproximação demanda. Daí a decepção no perguntar “é criança?”. Longe de pensar esses professores homens como profissionais sem competências pedagógicas ou cruéis. Compreendo que eles têm suas experiências pedagógicas inseridas em uma cultura e como visto no sexto capítulo desta dissertação, uma cultura roceira com significações bem definidas de gênero e com destaque sobre a vigilância das masculinidades. Logo, esse fazer docente está entrelaçado com os discursos e produções que vem de fora dos muros das escolas e são nelas reiteradas.

Igualmente não tenho como objetivo hierarquizar os fazeres docentes femininos ou masculinos, mas almejo apontar como as construções de gênero e masculinidades podem ser lidas também nas aulas desses professores.

A dicotomia formada pelos pares disciplina/professor homem, afeto/professora e demais produções discursivas nessas construções vai na direção do que Carvalho (1999) vem há anos argumentando, ou seja, não é suficiente analisar a feminização do magistério apenas a partir da mudança do quadro docente, essa leitura não dá conta das inúmeras transformações que a docência vem passando ao longo dos anos e também as mudanças nos significados atribuídos às masculinidades e feminilidades. Desse modo, a partir das falas e observações das aulas os três professores demonstram as construções de gênero e co/afirmação das suas masculinidades por meio de demarcações na atuação do seu trabalho, de modo a diferenciar-se das professoras mulheres.

Como sujeitos que produz discursos, mas também incorpora outros, os discursos sobre os gêneros acabam sendo incorporados por esses professores homens que dizem num jogo discursivo onde 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 ‘coisas de mulher’, “*mulher tem mais jeito com essas coisas delicadas*” (Jacarandá) “*Mulher tem mais facilidade para a coisa artística...*”, (Jatobá) “*Mulheres são mais maternais*” (Ipê e Cravo). Os docentes trazem e reproduzem suas concepções do que é ser masculino e feminino para a sala de aula. Disciplinado é esperado dele que discipline as crianças. Corpos-contidos que por sua vez vão conter por diferentes formas os corpos-livres infantis que lhe rodeiam.

Estamos, portanto, falando de processos discursivos em torno de feminilidades e masculinidades. Na roça as masculinidades legitimadas são as que se aproximam do ideal hegemônico, conforme já discutido anteriormente no capítulo seis. Caetano (2016) sublinha que “[...] pensar em masculinidade hegemônica é se ancorar em algo criado, construído, imaginado, considerado como padrão e disseminado por meio do discurso das experiências e que, a cada momento, busca ser consolidado nas *performatividades significadas* como masculina.” (CAETANO, 2016, p.24, grifos do autor) o corpo assume um importante lugar nessas “*performatividades significadas como masculinas*”,

Ora, o masculino, o macho, define-se, justamente, por uma relação de profundo controle, de censura, de apagamento do corpo. O corpo masculino é um corpo apagado naquilo que é mais próprio, um corpo sem sensibilidade, um corpo castrado na expressão livre dos efeitos trazidos pelos afetos das coisas e das pessoas. [...]O corpo masculino é pensado como um corpo instrumental, um corpo a serviço de si

mesmo, autocontrolado, autocentrado, autoerotizado, autista, fechado, travado. (ALBUQUERQUE JR, 2010, p. 29)

Nessa mesma linha argumentativa o antropólogo José Carlos Rodrigues (1983) no livro *Tabu do Corpo* aponta como a cultura produz os corpos e dita padrões que buscam ser naturalizados como a correnteza dos rios ou o movimento do sol como diz o pesquisador,

[...] a cultura dita normas em relação ao corpo; normas que o indivíduo tenderá, à custa de castigos e recompensas, a se conformar, até o ponto de estes padrões de comportamento se lhe apresentarem como tão naturais quanto o desenvolvimento dos seres vivos, a sucessão das estações ou o movimento do nascer e do pôr-do-sol. Entretanto, mesmo assumindo por nós este caráter ‘natural’ e ‘universal’, a mais simples observação em torno de nós poderá demonstrar que o corpo humano como sistema biológico é afetado pela religião, pela 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)

Cada contexto cultural representa, marca, significa os corpos. Como o antropólogo aponta, a classe, a família, etnia, a religião e demais elementos da sociedade atingem os corpos e inscrevem sobre ele seus discursos e suas verdades. Louro (1999) vêm 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. (LOURO, 1999). A religião citada por Rodrigues (1983) tem destaque no povoado Flores Raras, como já dito, as orações no começo das aulas, os cartazes espalhados pela escola com versículos bíblicos anunciam a presença da religiosidade no ambiente escolar. Suponho que todos esses elementos constroem os corpos-contidos dos professores e suas masculinidades. Todavia, é sempre válido lembrar que as masculinidades e as feminilidades são datadas, mutáveis, fragmentadas, múltiplas e em constante produção e minha interpretação é uma leitura entre muitas outras possíveis.

Embora o regime de gênero do trabalho seja importante na construção das masculinidades, o corpo surge como o lugar de anúncio dessas. A própria Connell (1995) ressalta que [...] 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).

O corpo atravessado pelas diversas pedagogias sexuais, de gênero, culturais é controlado, moldado, disciplinarizado e docilizado. Foucault considera que “O corpo está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o suplicam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a

cerimônias, exigem-lhe sinais.” (FOUCAULT, 2011, p.128 grifos meus). Rodrigues (1983, p. 47) sintetiza “[...] Ao corpo se aplicam, portanto, crenças e sentimentos que estão na base de nossa vida social”.

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 e os dados evidenciaram o quanto o corpo do professor homem importa para a comunidade escolar. Rosa (2010) nomeou-os corpos-masculinos-menores. Na minha pesquisa embora cada um dos três professores apresentem suas subjetividades e identidade, no que dizem respeito aos seus corpos e os textos inscritos sobre eles se entrecruzam. Como registrei nas minhas observações nas suas aulas, a maneira como lidavam com as crianças e com os colegas, me levaram a nomear seus corpos de *corpos-contidos*. Há uma contenção em seus movimentos, afetos, emoções, e potências, os corpos-contidos dos professores homens são moldurados pelas relações de gênero/poder que atravessam suas atuações e diferente das professoras mulheres esses corpos-contidos não dispõe da mesma liberdade na docência com crianças.

O professor Jatobá em sua fala exemplifica bem o que estou argumentando. Ao responder sobre docência masculina e feminina o educador alarga a sua resposta e fala que a professora mulher tem a liberdade de abraçar os alunos independentes das idades, mas se os professores homens fizerem o mesmo despertará comentários e suspeitas.

*Eu acho que para professora tem muitos assuntos que ainda, a questão de gênero, ela sabe melhor. **Melhor tipo?** De lidar, né? Esse contato, esse contato mesmo, mais próximo, eu acho que para professora sai melhor. Apesar que a gente procura fazer o que está ao nosso alcance, mas eu acho que a professora lida melhor, a questão da figura da professora, acho que nesse contato, é melhor. **Do contato físico?** É do contato físico, assim, né, aquele calor mais humano e tal, eu vejo mais nas professoras. **O senhora acha que não há quando é um professor homem?** Porque assim, a professora chega, pode abraçar todas as crianças, pode ser adolescente já na fase tal e o professor ficar fazendo isso possa ser que tenha comentários diferentes. 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].*

Corpos-contidos, disciplinados e disciplinadores, rígidos, que mesmo em meio aos movimentos da infância devem permanecer estáticos e frios como maneira de confirmar suas masculinidades. Na pesquisa de Rabelo (2013), assim como na pesquisa de Silva (2006), Carvalho (1998) e Sayão (2005) alguns professores homens questionam e desobedecem a

esses discursos demonstrando sua afetividade, inclusive com contato corporal para abraços, carinhos e beijos e com isso esses profissionais demonstram que essa postura não está restrita às mulheres como aparece no imaginário social e contribuem para desconstrução dos discursos discriminatórios. Porém, Jacarandá, Ipê e Jatobá não rompem com essas normatizações e permanecem com os corpos-contidos e frios.

O corpo e seus movimentos que é tão importante no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo, nos primeiros anos de escolarização, é negado, silenciado e controlado. O professor homem passa por um processo de “descorporificação” problematizado por bell hooks⁹ (1999),

[...] Treinadas no contexto filosófico do dualismo metafísico ocidental, muitas de nós aceitamos a noção de que há uma separação entre o corpo e a mente. Ao acreditar nisso, os professores entram na sala de aula para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo. Chamar atenção para o corpo é traír o legado de repressão e de negação que nos tem sido passado por nossos antecessores na profissão docente, os quais têm sido, geralmente, brancos e homens. (Hooks, 1999, p.82)

A autora defende a necessidade da presença do afeto, da paixão e do 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). A autora constrói seus argumentos a partir da sua experiência enquanto docente em universidades estadunidenses, contudo, acredito que ela nos ajuda a pensar como esse processo de tornar docentes em “espíritos descorporificados” se acentua quando se trata de um professor homem na sala de aula com crianças. No meu entendimento essa descorporificação se dá por dois motivos, pelo pânico da sexualidade, como já analisado no capítulo anterior, mas também como processo de confirmação das masculinidades dos professores.

Almeida (1995) na sua pesquisa também chama atenção que o domínio do corpo, das emoções e sentimentos são constituintes das masculinidades. 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 Cravo: “*Eles [professores homens] passam mais autoridade, é da natureza do homem ser assim*”. Essa autoridade é valorizada na escola, pois além de auxiliar na imagem de masculinidade do professor, ela é requerida na disciplina das crianças. A escola dos silêncios e dos disciplinamentos valoriza o

⁹ A pesquisadora assina seu nome com letras minúsculas de modo que não grafarei de outra forma ainda que esteja em desacordo as normas da ABNT.

poder da masculinidade exercido sobre as crianças e reforça a relação autoridade-masculinidade com aparece nesses conjuntos de falas:

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. (Prof. Mandacaru, entrevista gravada).

*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, nego vai todo mundo senta. Quando fala é a professora fulana, você entra para sala e os alunos que entra atrás de você. Quando é o professor fulano ‘ ah é professor fulano’ [**imitando a vocês dos/as estudantes**] ele encontra todo mundo sentando na sala. Não sei, por homem, sei lá. (Profa. Hortência, entrevista gravada)*

As posturas dos professores representam as prescrições sociais para uma masculinidade hegemônica. Carvalho (1999) no seu livro *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*, cita uma pesquisa realizada por Connell (1985) com professores e professoras do Ensino Médio na Austrália. As conclusões de Connell corroboram com meus argumentos. A cientista social registrou que 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, as relações de poder atuam sobre/no corpo fazendo-lhe exigências, apontando caminhos a ser trilhados, enquadrados. Um corpo que tem que ser uma força útil e conforme aponta Foucault (2011) será mais útil a medida 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. Essa disciplina se aplica também as mulheres, contudo, o que estou querendo dizer é que como os homens essas marcas parecem mais visíveis ou são mais requeridas.

A fala que compõe o título desse capítulo é um recorte na fala do professor Jatobá como aponteí. 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 [risos].*” Ao lado de outra fala do professor Jacarandá quando argumenta que para ele quando há homens nos Anos Iniciais seria

interessante ter uma mulher para responder pelo o cuidado e a 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.*”

Esse conjunto de falas é significativo para pensarmos como os raciocínios operados na educação são generificados (PARAÍSO, 2014). Nessa perspectiva, construções e definições normativas de masculinidade e feminilidade atuam sobre professores e professoras. As relações de gênero organizaram a carreira no magistério, os lugares, a valorização salarial, as experiências, de modo espacial, os primeiros anos de escolarização. Tais definições se dão por meio de regras, normas, metáforas, pedagogias, relações de poder que demarcam e regulam o que é aceitável e recomendado para os sujeitos masculinos e femininos, incluindo o modo de atuação profissional. Ou seja, o preconceito não se restringe a escolha, mas também sobre como conduzir a profissão. Nessa direção, Maria Eronilda Góes de Carvalho (2007) aduz que por atuarem em um espaço feminizado e sendo a prática docente nessa fase educacional associada ao feminino, 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, grifos da autora)

Essas contradições aparecem igualmente na já citada pesquisa de Ferreira (2008). O pesquisador a nominou de descontinuidade-continuidade da ordem de gênero. Em outras palavras a presença de um professor homem na sala com pequenos pode ser lida como uma descontinuidade da ordem do gênero, ou seja, problematiza a concepção desse lugar 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 continuidade da ordem do gênero.

Carvalho (2007) em sua tese de doutorado sobre as relações de gênero no trabalho na Educação Infantil fala que a partir da sua experiência enquanto professora de Estágio Supervisionado na graduação em Pedagogia em uma universidade pública na Bahia ela observou que os seus alunos homens não apresentavam uma conexão e não tinha planos de continuar na profissão. Na continuação da sua reflexão a pesquisadora argumenta que

Fica evidenciado que, pelo fato de terem suas masculinidades menos marcadas através de símbolos como o sucesso, numa carreira competitiva, muitos homens que trabalham em ocupações consideradas femininas se

esforçam para diferenciar-se e manter sua superioridade sobre as mulheres e aquilo que consideram com feminilidade, reforçando traços e comportamentos tidos como masculino nas prescrições sociais. (CARVALHO, 2007, p. 160)

A observação da pesquisadora é importante para pensar no que venho argumentado sobre como a masculinidade hegemônica no lócus etnográfico é pensada a partir do homem heterossexual, macho, trabalhador braçal, detentor de força física e autoritário que é visto como referência de ser homem. Assim, as performatividades significadas como masculinas (CAETANO, 2016) que se aproximam dessa norma hegemônica serão vistas com bons olhos reiteradas e incentivadas, o que podemos observar nos três professores que figuram como interlocutores centrais dessa pesquisa. Nessa produção de masculinidade o trabalho surgiu como um importante marcador para o povo da roça. Desse modo, me questionava como os professores homens, sujeitos desse contexto, desses discursos e produções executam seu trabalho docente de modo que não se afaste desse ideal masculino? Ao entrar na sala de aula com as crianças esses professores esquecem-se das 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?

Com o objetivo de analisar com todas essas questões se passavam nas aulas de Jatobá, Ipê e Jacarandá, pedi autorização para assistir algumas de suas aulas. Obtive anuência de todos. Jacarandá, no entanto, após o primeiro dia de observação disse que foi muito bom me receber e desejou boas vindas à “aventura” (se referindo as ladeiras que subimos de moto) mas me contou que não havia dormido direito preocupado com a minha presença na aula, porém, viu que não era nada demais eu estar ali. O relato do professor me sinalizou o quanto é difícil de alguma forma ser observado, há um receio de ser avaliado, até então eu era um estranho para ele, reforcei que ficasse tranquilo com a minha presença e se ele aceitaria eu continuar as observações, ele disse que sim, que estava tudo bem. Tura (2011) explica que “quem vem de fora” é sempre visto como alguém que representa a administração, o avaliador. A pesquisadora destaca que é comum que as pessoas ao serem observadas não se sintam bem. Disse que o compreendia, que também quando estava na docência quando alguém chegava para observar eu ficava assim como ele. Busquei criar uma relação que afastasse esses receios. O estranhamento do primeiro dia não demorou a passar e com o discorrer da pesquisa nos tornamos amigos e mantemos contato com frequência pelas redes sociais.

Os demais professores não expressaram nenhuma preocupação com a minha presença em suas aulas. Reforço que os professores Ipê e Jatobá lecionam na mesma escola, o que facilitava meu movimento entre as suas salas. Eu chegava na sala junto com os

professores, no momento da oração inicial, rotina presente em todas as salas, as crianças e o professor me chamavam e eu participava, depois voltava para o meu lugar. Confesso que embora sendo católico me incomodava presenciar e participar desses momentos. Perguntei aos professores se era uma imposição da SMEJ, eles explicaram que era um costume das escolas. A equivocada ideia que a oração do Pai-nosso é universal permite que essa prática se repita em muitas instituições de ensino no país.

Durante o tempo que eu passava na sala algumas crianças vinham e perguntavam o que eu estava fazendo, se eu gostava da escola, ou me mostravam a atividade, atitudes que me agradavam, pois confirmavam que eles não me viam como um estranho a ser temido. Em alguns momentos dialogava com os professores, de forma especial com Ipê e Jacarandá, uma vez que o professor Jatobá estava sempre escrevendo no quadro ou explicando os assuntos. Então, entre os meses de agosto a dezembro de 2017 me reversava entre as duas escolas. Entre Flores Raras e Bela Vista. Feita as reflexões aparentadas nas primeiras laudas desse capítulo, passo a descrever uma síntese das aulas observadas de cada professor e alguns momentos recorro também às suas falas e de demais interlocutores quando falam sobre as docências. Assumo também que as observações aqui registradas não resumem e nem generalizam o fazer docente dos três professores, mas apresento o que presenciei ao longo desses meses e as minhas interpretações decorrentes dessas observações. Quero ainda deixar registrado que em nem um momento senti que os professores mudaram suas rotinas ou suas práticas por conta da minha presença, haja visto que as suas aulas eram rotinizadas (CARVALHO, 1999) de modo que a descrição de uma aula se parece com as demais.

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

Como já dito o professor Ipê é filho da comunidade Flores Raras, mas está morando em Jequié. No primeiro encontro que tivemos o professor me indicou o local e horário do transporte para irmos para a escola. No dia marcador as 6h30 estava no local, alguns professores chegam e em seguida o professor chegou. Observei de imediato que ele não estava carregando nada, nenhum material. Considerando que o professor leciona no primeiro ano do Ensino Fundamental pensei que usaria diversos materiais nas suas aulas. Então imaginei que estive na escola, mas não! Após a oração, o professor abre o armário e pega módulos com atividades xerocadas e distribui para as crianças. A sala conforme já descrita passava longe de um ambiente acolhedor. Apertada, cadeiras presas entre mesas e paredes feias e sujas. Na parede há um calendário confeccionado com emborrachado onde é

possível colocar as datas a cada dia. A única presença de cor na sala. Acho interessante, o professor nota que observo e diz “*foi minha mãe quem fez*”, elogio.

Após as orações diárias o professor se dirige ao calendário pergunta as crianças a data e o dia da semana e preenche as informações. Depois abre o armário e novamente, pega os módulos para corrigir a atividade da outra aula ou para iniciar a atividade daquele dia. Observei por semanas essa rotina e foi impossível não me perguntar “Ali estava seu material de trabalho?” A resposta no final de toda pesquisa foi: Sim! Atividades xerocadas montadas em um módulo. Em determinado dia peço uma criança para olhar um dos módulos, as algumas das atividades eu já havia visto, se resumiam em pequenos textos seguidos de interpretações óbvias, outras atividades era palavras cruzadas. Não havia conexão entre as atividades, nem tampouco, alguma conexão com o contexto rural. O professor ao me ver folheando o módulo novamente anuncia “*foi minha mãe que fez, ela fez para a escola dela e para mim*”. 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 x e dava sua ‘aula’. Durante a ‘aula’ as crianças era o tempo chamadas a atenção, em alguns momentos sinto que algumas crianças se aproximam do professor, mas ele se afasta. Durante o intervalo ele geralmente ia para a sala dos professores e muitas vezes eu ia para o pátio para observar as crianças brincando.

Essa foi a rotina da aula de Ipê que se repetiu ao longo das demais observações. O professor era atencioso com as crianças quando alguma delas tinha alguma dúvida, mas se mantinha sempre de pé, embora as cadeiras fossem pequenas e as crianças estavam sentadas. Havia uma nítida distância entre os seus corpos. Corpos-contidos. O professor olhava para o relógio com frequência. A sensação que eu tinha era que estava sempre com pressa. Depois em conversa ele me contou que o grande sonho é ser polícia militar, e que fez pedagogia para atender ao pedido da mãe que é pedagoga e por opção de emprego. Entendi que a sua presença- pela metade, ou como Carvalho (1999) nomeia um “estar não estando” em sala de aula estava atrelada também ao seu desinteresse pela docência. Durante a entrevista perguntei se ele pudesse escolher outro ano escolar ele disse que escolheria pelas folgas. Durante a pesquisa saiu o edital para o concurso da polícia e ele me contou supercontente que iria fazer a prova. O professor de fato não deseja permanecer na docência.

A pesquisa de Sayão (2005), Ramos (2011) e outras, 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 de modo que sua masculinidade não seja alvo de questionamentos. As aulas do professor não apresentava uma intencionalidade

pedagógica, não havia ludicidade, as crianças quando levantavam eram ordenadas a sentar. Eu me sentia sufocado naquela salinha pequena. Embora cheia de vida, de potência criativa, era tudo seco e frio. Carvalho (1999) em sua pesquisa relata que na sala de aula de um professor que ela pesquisou tudo se passava com se não houve crianças, apenas a matéria a ser ensinada. Essa mesma impressão eu tive das aulas do professor 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. Sobretudo, o calendário que era cheio de brilho. Elementos feminizados. Observei ainda que professor não sentava no chão com as crianças, pouco interagia com elas, não havia contação de histórias, nem livros de história havia na sala. O comportamento do professor era de quem estava em uma sala de aula de adultos e o mesmo pode ser dito dos seus colegas. Olhando para suas aulas eu recordava do meu tempo de creche, eu brincando com as crianças no jardim, sujos de terra ou quando resolvi pintar todo muro com os meus pequenos. Mas ao que parece o Prof. Ipê vive a docência como uma passagem, um não-lugar para ele. De modo, que não se esforçar para questionar as normatizações que lhe se são empostas enquanto homem.

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 aqui apresentadas, essa referência de masculinidade associada a referência paterna, está para além de uma simples suplência da representação do pai ausente, para muitos a figura do professor homem ajuda aos meninos a se formarem “homens de verdade”, a se aproximar/permanecer das masculinidades hegemônicas, a respeitar os educadores Dutra (2013) e também uma maneira de confirmarem suas masculinidades.

Para tanto é necessário que a masculinidade do professor se inscreva dentro desse ideal esperado, 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

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

Para o Jatobá o entendimento que as professoras mulheres possuem 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 material como cartazes.

É o que para a técnica da SMEJ afasta os homens da Educação Infantil e Anos Iniciais “ *Eu acho que nem assim sós do lidar não. É por eles não terem habilidades de fazer cartaz, fazer florzinha, alguma coisa do tipo, acho que quando eles imaginam que trabalhar na Educação Infantil e no Anos Iniciais tem muita coisa para trabalhar no concreto, dificulta por que algumas habilidades eles não tem*”. Essa mesma concepção aparece na fala que compõe o título do capítulo, Jatobá enumera diversas atividades que segundo o educador homens não possuem habilidade para executar diz “*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*”. Sua compreensão reflete na sua prática. O professor Jatobá ao anunciar que não faz essas atividades de construção de materiais para as salas, o “minha mãe fez” do Prof. Ipê e a fala da técnica de que homens não tem habilidades, não diz apenas em ausência de habilidades, mas denunciam uma compreensão de que essas atividades são construídas culturalmente como femininas. Em decorrência dessas construções, suponho que mesmo se professor tenha essas habilidades não se sente a vontade de assumir.

O discurso de ausência de habilidade para algumas atividades também podem ser lidas como uma estratégia de manter-se numa posição de privilégio. 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 construto que não depende somente de cada indivíduo – ser machista/sexista não é uma escolha – está atravessado de fatores construídos e reforçados culturalmente “O gênero, a exemplo da raça e da classe, não é uma característica individual voluntariamente descartável. (HARDING, 1993, p.21)”.

As aulas do professor apresenta uma rotina que se reduz ao conteúdo. As crianças não possuem livros didáticos, então o professor montou um grande módulo de material xerocado para auxiliar nas aulas. A maioria dos conteúdos era copiada no quadro negro. Algumas vezes o professor distribuía atividade xerocada para as crianças. Em uma das aulas observada o professor trabalhou sobre as diferentes vegetações, embora ele não fizesse uma associação com o contexto que estava inserido, as crianças levantam a mão aguardando sua autorização para falar que na região tinha os animais citados pelo o professor ou as características descritas da Caatinga, por exemplo, mas ele respondia rapidamente “*sim, sim, isso*” e voltava 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. Na sala não havia cartazes ou desenhos, as paredes perdendo a tinta não recebia nem esses desenhos que faz parte da rotina das aulas do professor Jatobá, como notei no caderno de um dos alunos.

Via 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 é aquele/a que ensina a criança a ler desde a Educação Infantil, se possível. E aprender para estes dispensam as demais dimensões. Não havia alegria e movimento nas aulas de Jatobá. Se uma criança fazia algum comentário engraçado que gerasse uma crise de riso coletivo ele solicitava silêncio. Silêncio define bem as aulas de Jatobá. Corpo-contido, disciplinado e controlado, Jatobá exerce o mesmo processo com as crianças. As crianças não podiam ficar de pé, ou circular na sala, nem tampouco conversar rapidamente com um/a colega. Como já descrito anteriormente a organização da sala era de forma que as crianças ficavam bem próximas a ele, se no primeiro dia não foi possível entender aquela organização, com a convivência entendi que era para ajudar no controle das crianças e posteriormente ele mesmo confirmou que era uma maneira dele “*ficar de olho*” em todos. As crianças da sala de Jatobá também me receberam muito bem, mas diferente da sala de Ipê elas não viam a minha cadeira, não me abraçavam, acredito que refletia a postura do professor. Assim, eu ia até eles, sentava próximo, ficava acompanhando as atividades.

Os assuntos trabalhados nas aulas observadas desse professor também pareciam aulas de uma etapa escolar mais avançada e não do terceiro ano Ensino Fundamental. Quadro preenchido para as crianças copiarem, ditados de palavras, contas extensas de matemáticas, aulas secas, frias e robotizadas o oposto do que norteia as diretrizes do Ensino Fundamental. As tensões musculares, formas de se movimentar, comportar e gestos são constituintes das masculinidades (CONNELL, 1995). Assim, ao que parece os professores homens na construção das suas masculinidades se distanciam de qualquer associação ao construído “jeito” feminino e qualquer ação que se aproxime do que é ser mulher.

9.3 “*O dever está no quadro!*”: Na sala de Jacarandá

Como já descrevi a sala de Jacarandá é uma sala multisseriada, o que é um desafio para o fazer docente e que não vou me prender a discutir pois se afastaria demasiadamente do objetivo da pesquisa. Mas novamente observei uma aula sem atividades lúdicas, um quadro

repleto de atividade para as crianças copiar e a qualquer distração das crianças o professor lembrava *“o dever está no quadro”*.

No intervalo as crianças brincavam na frente da escola e ali era o único momento que eu via movimento, barulho de criança...alegria... No armário da secretaria da escola descobri que havia um pacote com fantoches, o professor me disse que nem sabia que tinha aquilo ali. Não precisou 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 suas atividades, mas como seus colegas se mantém sempre distante. Os abraços rápidos na nossa festa de final de ano confirmava o temor do contato corporal expresso pelo professor em sua entrevista e notável durante as aulas. Havia um certo medo do toque, do afeto, do carinho.

Jacarandá na entrevista relatou o quanto há uma vigilância quando é um homem na sala, uma vigilância sobre o professor homem em sala de aula. 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”*. As aulas do professor também mantinha uma rotina fechada: 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 outros possíveis materiais que podem compor a estética de uma sala quando se tem 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 as suas aulas não era muito diferente das registradas na sala 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.

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 entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental que busquei defender ao longo desse capítulo. No documento é recomendando, com destaque a necessidade do caráter lúdico da

aprendizagem e a superação de aulas repetitivas como as quais registrei na pesquisa de campo,

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 a partir da sua pesquisa que os 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 uma vez que ocupa um trabalho ‘mole’ deverá buscar meios de mostrar-se ‘macho de verdade’. Se na pesquisa de Sousa (2011) o brincar, contar, histórias e demais atividades lúdicas surgem como ferramentas utilizadas por um dos professores para construir laços de confiança e amizade com as crianças, na minha pesquisa o mesmo não acontece com os professores Jatobá, Ipê e Jacarandá. As imposições sobre o lugar do corpo, da sexualidade, das feminilidades e masculinidades na roça podem ser observadas 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. Costa (1995) e Ávila (2002) argumentam que os homens que trabalham em espaço predominantemente feminino acabam por se feminizar, na contra mão do argumento das pesquisadoras notei uma busca desses professores em produzir suas masculinidades de maneira a evitar qualquer suspeita. Embora, nas próprias entrevistas as suas falas apontam que os questionamentos, tensões e vigilâncias não deixam de acontecer ao longo da trajetória profissional de cada.

Sayão (2005) opera em sua pesquisa com a metáfora do professor “Duro” - e o professor “Mole”, segundo a autora 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, fático, 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). A pesquisadora, assim como Carvalho (1999) observou que alguns professores reproduzem a dureza em suas aulas, notável na maneira como disciplinam as crianças, ao ponto dessas temerem a sua presença e na oportunidade de qualquer ausência desses profissionais das salas serem suficientes para as crianças interagirem, brincarem, saírem do lugar. O ser criança aparece na ausência do professor.

Assim como as pesquisadoras notei que em uma rápida saída dos educadores em uma ida a outro espaço na escola as crianças conversavam entre si, contavam casos uns para os outros, inclusive histórias que seriam perfeitamente possíveis de ouvir em aula. Falavam do cavalo novo ou do banho no rio na roça de alguém, ou que o pai começou a colher cacau... Em escolas 'do/no' campo como aqueles que pouco se falava do contexto que estavam inseridas, as próprias falas das crianças se ouvidas e utilizadas nas aulas seriam momentos ricos de aprendizagem. Mas, bastava o professor chegar o silêncio voltava a ser rei. Cheguei anotar no caderno de caos como as aulas dos três professores eram frias e cinzas e que a exigência dos educadores para que as crianças ficassem em silêncio e quietas em suas cadeiras me incomodava muito.

Conforme venho argumentado e dialogando com o resultado de outras pesquisas, os professores por diversas maneiras buscam confirmar as suas masculinidades. O tornar-se homem (BANDITER, 1993) se processa em uma constante tensão e movimentos de manter-se afastado de qualquer elemento que possibilite questionamentos ou desconfianças. Embora alguns/as professores/as entrevistados, quando questionados se observa alguma diferença na docência masculina e feminina, tenham respondido que não, durante a imersão no campo pude notar que por conta das construções discursivas sobre os gêneros as docências são produzidas de formas bem distintas. Compreendo 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 e 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 não se dá nas mesmas condições para o surgimento da norma. Portanto, a norma não pode ser analisada a parte de possibilidades de seus efeitos, pois estes são imanentes à norma, já que a 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 surge no Vocabulário de Foucault (CASTRO, 2009) como processo de regulação da vida dos indivíduos e das populações. Com o cruzamento da norma disciplina e a norma da regulação, as sociedades se constituem em sociedades de normalização. 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.

As construções normativas segundo Picchetti “são pressupostos silenciosamente compartilhados e compulsoriamente assimilados que fazem funcionar expectativas sociais”, todavia esses pressupostos se alcançam “com efeitos ativamente produzidos pelos os sujeitos na linguagem e na cultura (2014)”. Portanto, é na cultura, por meio da linguagem, das pedagogias culturais que a norma se constrói e diante do que busquei apresentar nesse capítulo os comportamentos dos três professores refletem os investimentos da cultura, suas pedagogias e normatizações sobre as masculinidades e sexualidades.

10 NÃO HÁ FIM NO ROÇADO...

*A maior riqueza do homem
 é a sua incompletude.
 Nesse ponto sou abastado.
 Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.
 [...]
 Perdoai
 Mas eu preciso ser Outros.
 Eu penso renovar o homem usando borboletas.
 (Manoel de Barros)*

Como comecei esse roçado com as palavras do poeta Manoel de Barros nessa não conclusão novamente lhe chamo para prosa. Concordo com o meu companheiro de andanças que “A maior riqueza do homem é a sua incompletude. Não sou abastado”... Depois desse prazeroso, mas também doloroso eito plantado é momento de pensar que acabar não é possível, não estou completo, não basto... Sementes foram lançadas e algumas brotaram e busquei apresentá-las ao longo desse texto, mas há outras sementes que estão em mim que me dá essa sensação que Barros descreve. Olhando essas páginas em branco na minha frente é impossível não rememorar os caminhos floridos da roça, as belas vista, as pedras no caminho, as dores, as cores, sabores, cheiros, choros, dúvidas e alegrias... (re) encontros, encontro com gente-árvore, realizei viagens que não podem ser compradas por dinheiro algum e que não dispõe de mapas com roteiros certos a seguir. Tudo isso mudou o menino da roça!

Reconheço que sou um privilegiado. Pude realizar uma pesquisa de mestrado por uma universidade como a UFRGS, orientado e avaliados por pessoas que são referências teóricas para mim e para o campo da Educação. Foi um privilégio pesquisar no meu chão, sobre questões com as quais sempre estive implicado e movem o meu caminho de fazer-me docente e pesquisador. Prazeroso, mas também doloroso como eu já disse. Doeu ver as barreiras, as cercas de arames farpados que ainda não foram derrubadas para explorar por completo a beleza das flores e de poder ser, existir e trabalhar no que desejarmos sem ter o que temer, mas aprendi que embora possamos ficar com alguns aranhões é possível passar entre esses fios de arame e alcançar o outro lado. Talvez Jacarandá, Ipê e Jatobá ainda não descobriram totalmente a brecha entre os fios. Talvez os espinhos lhe pareçam maior do que são...ou são...

Como foi exposto ao longo da dissertação esses arames das cercas de gênero na roça enquanto lugar generificado e sexualizado demarcam lugares, produzem masculinidades e feminilidades vigiadas. É possível pensar que embora esses arames farpados existam

espalhados de diferentes formas, nas diferentes culturas, busquei evidenciar no texto que na roça eles parecem ser reforçados.

A partir das três principais categorias dessa pesquisa é possível depreender que a docência masculina nos Anos Iniciais na roça são tensionadas pelas seguintes questões: 1. A desconfiança da heterossexualidade. Os homens, mesmo aqueles que se identificam como heterossexuais em consequência da sua escolha profissional e dentro da produção das masculinidades hegemônicas roceiras serão vistos como homossexuais. 2. O pânico moral em torno da pedofilia e ao que conceituei de masculinização da pedofilia que parece isentar as professoras mulheres de qualquer associação desse tipo. 3. Para evitar dúvidas sobre as suas masculinidades esses professores mantem uma rígida vigilância no seu fazer docente, buscando manter-se longe de qualquer aproximação de elementos socialmente entendidos como femininos.

Assim, em decorrência dos diferentes discursos sobre masculinidades e feminilidades, os homens que escolhem a docência com crianças são obrigados a anunciar ‘*nãos*’ ao chegar à escola. Para que sejam ‘aceitos’ devem anunciar que *não é gay, não é violento, não é pedófilo, etc.* Assim, os discursos que posicionam os homens em um lugar privilegiado e produz as masculinidades hegemônicas, em grande parte são os mesmos utilizados no estranhamento de um homem como professor de crianças. Há, portanto, um cartear ambivalente na construção das masculinidades do professor na roça, lhe é requerido a virilidade e masculinidade, mas ao mesmo tempo se inscreve sobre esta, regras, normas, suspeitas, interdições e vigilâncias como manter-se afastado das crianças, não abraçar, ter uma postura dura, construir aulas frias e sem infância.

Penso que se a nossa sociedade não fosse tão machista, sexista, lesbo-homo-b-transfóbica, heteronormativa e não fosse tão ocupada em saber com quem que deita o vizinho, o porteiro do prédio, empregado da fazenda ou o professor do/a seus filhos, e se preocupasse com a competência pedagógica e formação desses professores, seu planejamento da aula, projetos para a escola, se seus filhos gostam do professor e verdadeiramente aprendem com eles, seguramente esses homens estariam inteiros nas salas, sem autovigilância em torno das masculinidades e sexualidades libertando os corpos-contidos, libertando a criatividade e as habilidades que de nada têm de gênero, e, assim talvez, teríamos salas bonitas com crianças felizes e não mais aulas secas em salas cinzas e sem vida.

Assim, quero argumentar nessas últimas linhas que na minha interpretação por diferentes vias e motivos os professores homens são punidos por escolher a docência. Falar em punição é pensar em poder. Para tanto, nego o vitimíssimo, pois pensamos poder a partir

das teorizações foucaultianas. Nessa filiação teórica entendemos que onde há poder há resistência e não sendo esse poder um simples exercício de um sobre outro, pois devemos considerar que esses “os uns” e “os outros” (REVEL, 2011) não estão fixados numa posição, mas em trânsito entre os polos de uma relação. Como eu disse é possível passarmos pelos arames farpados.

Todavia, a partir do surgimento de outras formas de organizar o poder de punir que se dá nas sociedades modernas “É preciso punir de outro modo”. Nessa perspectiva Eugênia Vilela (2013) sublinha que “O apagamento do espetáculo e a anulação da dor física específicas do suplício afiguram-se, então, como os traços de uma nova forma de penalização denominada *penalidade incorporal*” (VILELA, 2013, p.84). Desse modo, alargando o conceito de punição, elas se pululam de variáveis formas, se ajustam as culturas locais e institucionais.

Nessa linha “O direito de punir se deslocou da vingança do soberano à defesa da sociedade. Mas ele se encontra então recomposto com elementos tão forte, que se torna quase mais temível” (FOUCAULT, 2011, p.87). Assim entendo o temor constante em ser acusado de pedófilo, de ser taxado como homossexual (que ao ser pensado como problema já denuncia os efeitos de uma sociedade heteronormativa) ou de alguma forma ter suas masculinidades questionadas engessa e governa as ações dos professores homens e o exercício da sua profissão o que já configura por si só uma punição a esse sujeito, uma punição ao seu fazer pedagógico e atuação profissional.

Pune-se o professor homem cotidianamente mesmo não tendo contra ele nem uma acusação formulada. Estar em um lugar considerado inadequado para a um gênero é se expor a punições, como apareceu nas falas dos entrevistados muitas vezes de forma subentendida e outras vezes de forma clara, aquele lugar não é para um homem, “*uma mulher seria melhor*”. Os olhares, a fofoca, a constante preocupação a partir da presença desses professores nas salas de aulas com crianças demonstra a eficácia dos discursos, pânticos morais e leio como formas de punições aos professores e as crianças que acabam tendo aulas rotinizadas e professores “estando não estando”, punições de uma sociedade que reiteradamente demarca lugares e reforça fronteiras de gênero.

Nesse sentido, podemos pensar que os regimes de verdade uma vez produzidos e acolhidos pelas sociedades não são fáceis de desconstruí-los. Louro (2008) aponta que romper as fronteiras e as normas de gênero é correr o risco de cair na anormalidade. Mas é preciso romper, é possível romper e passar entre arames ou pular as cercas de gênero e construir uma roça menos preconceituosa e que professores possam ser: professor!

Assim, lanço minhas sementes como as plantadas por um menino, em um momento registrado em uma das escolas pesquisadas....continuo meu caminho da roça...

Não há ponto final, pois não há fim no roçado



REFERÊNCIAS

- ABREU, Jânio Jorge Vieira. **Homens no magistério primário de Teresina (PI): 1960 à 2000**. Teresina: UFPI, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2003.
- 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 maio de 2016.
- ALMEIDA, Jane Soares. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.
- ARÁN, Márcia. Os destinos da diferença sexual na cultura contemporânea. Estudos Feministas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 11, n.2, p. 399-422, jul/dez.2013.
- AZEVEDO, Márcio Adriano de Azevedo. Avaliação do programa Escola ativa como política pública para a escola do campo com turmas multisseriadas: a experiência em jardim do Seridó/ RN (1998-2009). Natal: UFRN,2010. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Natal, 2010.
- BARBOSA, Maria Carmen. Et. al. **Oferta e demanda de Educação Infantil do campo**. Porto Alegre: Evagraf, 2012. 336p.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. DELGADO, Ana Cristina. Alfabetização e escolarização: outros modos de pensar a leitura e a escrita com as crianças. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll Delgado (Orgs). **A infância no Ensino Fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso,2012.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei federal 8.069 de 13 de Julho de 1990. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm. Acesso em maio de 2016.
- _____.CNE/CEB. Resolução n.1, de 3 de abril de 2002. **Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do campo**. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Acesso em 26 fev.2016.
- _____.CNE/CEB. Resolução n.2, de 28 de abril de 2008. **Institui as Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em 26 fev. 2016.

_____.CNE/CEB. Parecer 20, de 11 de Novembro de 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil.** Brasília, DF. 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 26 fev. 2016.

_____.Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da educação no campo.** – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 44 p. Disponível em: <file:///C:/Users/crisl/Downloads/panorama-educacao-campo.pdf>. Acesso em maio de 2016.

_____.MEC/SECADI. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas.** Cadernos Secadi. In: HENRIQUES, Ricardo; MARANGON, Antônio; DELAMOURA, Michieli et. al (Org). Brasília: 2007. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educacaocampo.pdf. Acesso em março de 2016.

BALESTRIN, Patrícia Abel. Soares, Rosângela. **“Etnografia de tela”: uma aposta metodológica** In: MEYER, D. E. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

BONAVIDES, Paulo. **Teoria constitucional da democracia participativa: por um direito constitucional de luta e resistência, por uma nova hermenêutica, por uma repolitização da legitimidade.** 2. ed. São Paulo: Malheiros, 2003.

BRITZMAN, Débora. O que é esta coisa chamada amor? Identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.21, n.1, p.71-96, 1996.

CAETANO, Marcio. **Masculinidades, androcentrismo e heteronormatividade em experiências escolares.** In: SILVA, Fabiane Ferreira de; MELLO, Elena Maria Billig.(Orgs) Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação Uruguaiana, RS: UNIPAMPA, 2011. Disponível em: <http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/sisbi/files/2013/07/Corpos-2011.pdf>. Acesso em novembro de 2015.

CARDOSO, Lívia Rezende. **Nos rastros de uma bruxa, compondo metodologias alquimistas** In: MEYER, D. E. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

CARDOSO, Frederico Assis. **A identidade de professores homens na docência com crianças: homens fora do lugar?** Belo Horizonte: UFMG, 2004. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

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

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo?** pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Manual infame...mas útil, para escrever uma boa proposta de tese ou dissertação *in Bianchetti, L. & Machado, A. Ma. N (org): A Bússola do Escrever – Desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações.* Ed. Da UFSC; Ed Cortez, 2002.

CRAIDY, Carmem Maria. BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Ingresso obrigatório no Ensino Fundamental aos 6 aos. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll Delgado (Orgs). **A infância no Ensino Fundamental de 9 anos.** Porto Alegre: Penso, 2012.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seu temas, conceitos e autores.** Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009

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

RIOS, Dermival Ribeiro. **Jequié: Síntese Histórica e Informativa.** 2ª ed. Jequié: JM Gráfica e Editora Ltda, 2011

DAMICO, José Geraldo Soares. **Juventudes governadas: dispositivos de segurança e participação no Guajuviras (Canoas-RS) e em Grigny Centre (França).** 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

DAL'IGNA, Cláudia Maria. **Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico** In: MEYER, D. E. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

DEMARTINI, Zeila de Brita; ANTUNES, Fátima Ferreira. **Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993.

FELIPE, Jane. GUIZZO, Bianca SALAZAR. Entre esmaltes e fantasias. In MEYER, Dagmar; SOARES Rosângelo. (Orgs). **Corpo, Gênero e sexualidade.** Porto Alegre: Mediação, 2013

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

FREITAS, Maria Natalina. HAGES, Salomão Antonio Mufarrej. TUVERRI, Ana Célia da Silva . **Entre rios, a floresta e as águas – a Educação Infantil do Campo na Amazônia: para**

- além do atendimento nas escolas rurais. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira et. al (Org). **Oferta e demanda de Educação Infantil no Campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.
- FERREIRA, José Luiz. **Homens Ensinando Crianças: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na escola rural**. João Pessoa: UFPB, 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.
- 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.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- FONSECA, Thomaz Spartacus Martins. **Quem é o Professor Homem dos Anos Iniciais?** Discursos, representações e relações de gênero. Juiz de Fora: UFJF, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.
- HARDING, Sandra. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. **Estudos Feministas**. V. 7, n. 1/93, p.7-32, 1993.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acesso em 26 fev. 2016.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.
- _____. **Heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar: a pedagogia do armário**. In: SILVA, Fabiane Ferreira de; MELLO, Elena Maria Billig.(Orgs) **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação Uruguaiana**, RS: UNIPAMPA, 2011. Disponível em: <http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/sisbi/files/2013/07/Corpos-2011.pdf>. Acesso em maio de 2016.
- KLEIN, Carin; DAMICO, José. **O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social** In: MEYER, D. E. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.
- LAROSSA, Jorge. **Tecnologias do Eu e Educação**. In: DA SILVA, Tomaz Tadeu (orgs). **O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos**. 5ª. Ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2002.
- LOBO, Ana Paula Lima Lanter. **A Educação Infantil, a criança e o ensino fundamental de nove anos: ampliando o debate**. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana

Cristina Coll Delgado (Orgs). A infância no Ensino Fundamental de 9 anos. Porto Alegre:Penso,2012.

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

_____. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade** / Guacira Lopes Louro (organizadora); tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva – 3. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.

_____. **Conhecer, pesquisar, escrever...**Educação, Sociedade & Culturas, n.25, 2007, 235-45..

_____. **O “estranhamento” quer”**. **Labrys**. SN/SV. Jun/juh, 2007. Disponível em: <http://www.labrys.net.br/labrys11/libre/guacira.htm>. Acesso em maio de 2016.

LOPES, Luiz Paulo MOITA. **Identidades fragmentadas**. A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MEYER, Dagmar Estermann. **Gênero e Educação: teoria e política**. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Villodre (org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade– Um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MISKOLCI, Richard. **Pânicos morais e controle social – reflexões sobre o casamento gay***. Cadernos Pagu. Campinas, n. 28, p. 101-128, jan/jun, 2007.

OLIVEIRA, S. M. M. ; SEFFNER, F. . **Mujeres en aguas masculinas: trayectorias de pescadoras de São José do Norte, Brasil**. *Manzana de la Discordia* (Cali. 2005), v. 9, p. 69-87, 2014.Disponível em : <http://manzanadiscordia.univalle.edu.co/>. Acesso em junho de 2016.

OLIVEIRA, Amurabi. **Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação?** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 69-81, jul./dez. 2013. Disponível em: www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/download/751/524. Acesso em abril de 2016.

PASUCH, Jaqueline. MORAES, Eulene. Retratos sociológicos das infâncias do campo. In: SILVA, Isabel de Oliveira; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves. **Infâncias do Campo**. São Paulo, Editora Cortez,2013.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

- 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.
- PEETERS, Jan. **Os homens devem ser prudentes**. *Infância na Europa*, Lisboa: APEI, nº. 23, 2012.
- PICHETTI, Yara de Paula. **“Reiteraões e transgressões à heteronormatividade na escola em tempos de educação para diversidade”**. Porto Alegre: UFRGS, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- RABELO, Amando Oliveira. **A figura masculina na docência no ensino primário: um corpo estranho no cotidiano das escolas públicas “ primárias” do Rio de Janeiro -Brasil e Aveiro- Portugal**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da educação. 2008.
- RAMOS, Joaquim. **Um Estudo Sobre os Professores Homens da Educação Infantil e as Relações de Gênero na Rede Municipal de Belo Horizonte-M.G.** Belo horizonte: UFMG, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação -Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2011.
- REVEL, Judith. 1966 - **Dicionário Foucault/** Judith Revel; tradução de Anderson Alexandre da Silva; revisão técnica Michel Jean Maurice Vincent. – Rio de Janeiro: Forense Editora, Rio de Janeiro. 2011.
- ROSEMBERG, Fúlvia. **Narrativas adultas sobre lugares de vida de crianças brasileiras: infâncias do campo**. In: SILVA, Isabel de Oliveira; SILVA, Ana Paula; MARTINS; Aracy Alves (Orgs). **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2013.
- RUA, João. **Urbanidades no rural**. *Revista de Geografia Agrária*, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 82-106, fev. 2006.
- SAPAROLLI, Eliana. **Educador Infantil: uma ocupado de gênero feminino**. São Paulo, Programa de Psicologia Social da PUC-SP, 1997.
- SAYÃO, Thomé Débora. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo a partir de professores na creche**. Florianópolis: UFSC, 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

- SCOTT, Joan. **Os usos e abusos do gênero**. Projeto História, São Paulo, n. 45, pp. 327-351, Dez. 2012 . Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/15018/11212>. Acesso abril de 2016.
- SEFFNER, Fernando. “Derivas da masculinidade: representação, identidade e diferença no âmbito da masculinidade bissexual”. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- _____. 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.
- SILVA, Bereta Cristini da; OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva de. **Poder** In: COLLING Ana Maria; TODESCHI, Losandro Antonio (orgs) Dicionário Crítico de Gênero. Dourados: Ed.UFGD, 2015.
- SILVA, Weslei. **HOMENS NA RODA: vivências e interações corporais nas séries iniciais da Educação Básica**. Belo Horizonte: PUC/MG, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- SOUZA, Jane Felipe. Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais: implicações para a educação infantil. 2005. Disponível em: http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_gensex/SexualidadeInfantil.pdf acessado em [dezembro 2015](#). Acesso em dezembro de 2015
- TAVARES, Johelder Xavier. **Processos indenitários na constituição profissional de gênero masculino das séries iniciais do ensino fundamental que atuam em escolas públicas do sistema municipal de ensino de Vitória**. Vitória: UFES, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Espírito Santo, 2006.
- VORRABER COSTA, Marisa. Estudos Culturais e educação –um panorama. In: Rosa Maria Hessel Silveira (org.) 2ª.ed. Canoas: ed. ULBRA,2011.
- VIANNA, Cláudia Pereira. **O sexo e o gênero da docência**. *Cadernos. Pagu*. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03> Acesso em janeiro 2016.
- VEIGA, Ana Maria; Pedro, Joana Maria. **Gênero**. In In: COLLING Ana Maria; TODESCHI, Losandro Antonio (orgs) Dicionário Crítico de Gênero. Dourados: Ed.UFGD, 2015.
- WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: Guacira Louro (org.) **O corpo educado. Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

APÊNDICE A - TERMO DE CONCORDÂNCIA INSTITUCIONAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
COMISSÃO DE PESQUISA

TERMO DE CONCORDÂNCIA INSTITUCIONAL

Senhora Secretária de Educação do Município de Jequié-BA

Estamos realizando uma pesquisa que tem como objetivo investigar as questões de gênero e sexualidade que são suscitadas com a presença de professores homens nos anos iniciais no meio rural de Jequié-BA. Para tanto, solicitamos autorização para realizar este estudo em duas escolas pertencentes a Educação do Campo do município. Também será utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para cada participante.

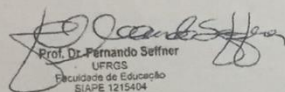
A coleta de dados envolverá a realização de entrevistas que deverão ser respondidas individualmente por dois professores homens e por algumas crianças que estudam com esses professores. Será utilizado um Termo de Assentimento para as crianças e um Termo de Autorização que serão assinados pelos pais ou responsáveis. A coleta será realizada por mim, Antonio Jeferson Barreto Xavier, mestrando em educação, orientado pelo Prof. Dr. Fernando Seffner da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Os participantes do estudo serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, tanto os participantes quanto os responsáveis pela Instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo.

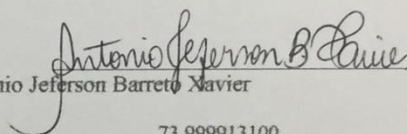
Este projeto foi aprovado pela Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes bem como das instituições envolvidas. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade do participante. Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade do pesquisador coordenador do estudo, Prof. Dr. Fernando

Seffner e após 5 anos será destruído. Dados individuais dos participantes coletados ao longo do processo não serão informados às instituições envolvidas ou aos familiares, mas deverá ser realizada uma devolução dos resultados, de forma coletiva, para a escola, se for assim solicitado.

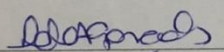
Agradecemos a colaboração dessa instituição para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. O pesquisador responsável por esta pesquisa é o Prof. Dr. Fernando Seffner da Faculdade de Educação da UFRGS. Caso queiram contatar a equipe, isso poderá ser feito pelo telefone (51) 3308.3098. Maiores informações no Comitê de Ética em Pesquisa UFRGS (51) 3308.3629.


Prof. Dr. Fernando Seffner
UFRGS
Faculdade de Educação
SIAPE 1215404

Prof. Dr. Fernando Seffner (FACED/UFRGS) Antonio Jefferson Barreto Xavier
jeffersonbxavier@hotmail.com


73.999913100

Diante dos esclarecimentos, eu _____ autorizo a
realização da Pesquisa nas Escolas da Educação do Campo do município de Jequié-BA.


Secretária de Educação do Município de Jequié

Luciana Lopes Almeida Gonçalves
Secretária Municipal de Educação
DECRETO N° 16.542/2016

APÊNDICE B - TERMOS DE CONSENTIMENTOS – TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado/a Sr/a _____ meu nome é Antonio Jeferson Barreto Xavier, estudante do Curso de Mestrado em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sob a orientação do Prof. Dr. Fernando Seffner. A minha pesquisa intitulada **O GÊNERO VAI À ROÇA: A PRESENÇA DE PROFESSORES HOMENS NOS ANOS INICIAIS NO MEIO RURAL DE JEQUIÉ-BA** tem como objetivo realizar uma investigação com professores homens que atuam nos anos iniciais no meio rural de Jequié, pais e crianças. A pesquisa problematiza as questões de gênero e sexualidade que a presença desses profissionais suscita. Esta pesquisa não traz riscos e/ou desconfortos para os envolvidos. Este projeto foi aprovado pela Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Informamos que sua participação é voluntária, livre de qualquer forma de remuneração, e ainda há a possibilidade de desistir a qualquer momento do estudo, sem qualquer prejuízo e/ou penalidades. Esclarecemos que todos os dados obtidos serão guardados e trabalhados no máximo sigilo, pois assumimos o compromisso de não disponibilizarmos esses dados para outras pessoas. Em todas as publicações resultantes deste trabalho, a sua identificação não será revelada, respeitando assim os critérios da ética na pesquisa. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecido, aceito participar desta pesquisa.

Participante

Antonio Jeferson Barreto Xavier
jeffersonbxavier@hotmail.com

73.999913100

Prof.Dr. Fernando Seffner – Orientador

APÊNDICE C- AUTORIZAÇÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEL



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEL

Caro pai/mãe/responsável,

Meu nome é Antonio Jeferson Barreto Xavier, estudante do Curso de Mestrado em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sob a orientação do Prof. Dr. Fernando Seffner. Estou desenvolvendo a pesquisa intitulada “**O GÊNERO VAI À ROÇA: A PRESENÇA DE PROFESSORES HOMENS NOS ANOS INICIAIS NO MEIO RURAL DE JEQUIÉ-BA**” que tem como objetivo realizar uma investigação com professores homens que atuam nos anos iniciais no meio rural de Jequié. A pesquisa problematiza as questões de gênero e sexualidade que a presença desses profissionais desperta. Seu filho/a está sendo convidado/a para participar de forma voluntária dessa pesquisa. Para alcançarmos esses objetivos, precisaremos que seu/sua filho/a, estando de acordo, responda algumas perguntas sobre como é a vivência dele/a na escola, se já passou por outras escolas antes, como é a experiência de ter um professor homem. Além disso, durante o desenvolvimento da pesquisa, diante da autorização do professor farei observação de algumas aulas, assim me disponho a esclarecer qualquer dúvida, pessoalmente durante esse período na escola ou por meio dos contatos que disponho no final desse documento que ficará uma cópia com o/a senhor/a e outra comigo. Garanto total anonimato sobre ele (a) ou as informações que ele(a) nos fornecerá através da entrevista. Seu/a filho/a não é obrigado/a participar da pesquisa, caso venha participar as suas respostas as perguntas não têm caráter de avaliação e sim de colaborar/a na pesquisa. Assim, a participação dele(a) é voluntária, livre de qualquer forma de remuneração e não influencia suas notas na escola. Ele(a) é livre, também, para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Ao divulgarmos algum dado da pesquisa, o nome do/a seu/sua filho/a e nem o da escola serão divulgados. Assim, se o/a senhor/a se sentir suficientemente esclarecido (a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo. Eu, (seu nome) _____ confirmo estar esclarecido sobre a pesquisa e concordo que meu/minha filho/a (nome do seu/sua filho/a) _____ dela participe.

 Assinatura do pai/mãe/responsável pela criança

 Antonio Jeferson Barreto Xavier
jeffersonbxavier@hotmail.com 73.999913100

 Prof. Dr. Fernando Seffner – Orientador

APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU

TERMO DE ASSENTIMENTO

_____, meu nome é Antonio Jeferson Barreto Xavier, sou estudante do Curso de Mestrado em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sob a orientação do Prof. Dr. Fernando Seffner. Gostaria de lhe convidar a participar da pesquisa intitulada “**O gênero vai à roça: a presença de professores homens nos anos iniciais no meio rural de Jequié-BA**” que tem como objetivo realizar uma investigação com professores homens que atuam nos anos iniciais no meio rural de Jequié. A pesquisa investiga as questões de gênero e sexualidade que a presença desses profissionais suscita. Para alcançar esses objetivos, preciso que você, estando de acordo, responda algumas perguntas sobre como é sua vivência na escola, se você já passou por outras escolas antes, como é a experiência de ter um professor homem, etc. Essas perguntas serão feitas na escola mesmo, pois vou visitar sua escola durante um período para realizar a pesquisa e se você autorizar elas serão gravadas em um gravador. Você pode conversar com alguém antes de escolher participar ou não. Garanto total sigilo sobre você e das suas respostas, seu professor e ninguém além de mim terá acesso a nossa conversa. Você não é obrigado a participar da pesquisa, e os resultados das suas respostas não têm relação com sua escola. Assim, sua participação é voluntária, você mesmo depois de estar participando pode desistir a qualquer momento. A sua participação ou não, em nada influencia suas notas na escola e sua relação com o professor. Você é livre, também, para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Seus pais concordaram com sua participação, mas se você não quiser não precisa participar, ninguém ficará bravo ou desapontado com você se você disser não. A escolha é sua. Você pode pensar nisto e falar depois se você quiser. Você pode dizer sim agora e mudar de ideia depois e tudo continuará bem. Ao divulgarmos algum dado da pesquisa, seu nome e nem o nome da escola não serão utilizados. Você pode a qualquer momento tirar dúvidas sobre a pesquisa, conversando comigo ou entrando em contato pelo meu telefone ou e-mail que estarão abaixo do meu nome. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa.

Participante

Pais ou responsáveis

Antonio Jeferson Barreto Xavier

jeffersonbxavier@hotmail.com

73.999913100