

“NÃO ME DISSERAM NADA, MAS EU PERCEBIA QUE ESPERAVAM QUE NÃO DESSE CERTO”: QUANDO UM HOMEM GAY SE APRESENTA EM UMA ESCOLA PARA SER PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS

AMÉLIA TERESINHA BRUM CUNHA
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil

RESUMO: Este texto traz as percepções de um professor atuante nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública no interior do RS. Objetiva tratar sobre as relações que se estabeleceram desde o ingresso do professor na escola, considerando sua posição de um homem gay, e como esse fato repercutiu entre seus/suas colegas, passando pela direção. As informações são oriundas de tese defendida em 2016. A metodologia constituiu-se de entrevistas semiestruturadas, observações e questionário. Para as análises de dados utilizou-se a análise de conteúdo, com suporte em Bardin. O referencial teórico-analítico baseou-se nos Estudos de Gênero, numa perspectiva pós-estruturalista. Constatou-se que o professor foge das representações dominantes da docência masculina ao demonstrar partilhar das ideias de cuidado, atenção e afeto, geralmente associadas com a docência feminina e enfrenta posicionamentos indesejados das/os colegas com relação à sua presença na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Docência. Escola. Anos Iniciais. Homossexualidade.

INTRODUÇÃO

Discussões sobre diversidade sexual e de gênero, relacionadas à educação, experimentaram invisibilidade até por volta dos anos 2000 no Brasil. Dentro desse âmbito um debate que busca espaço para se mostrar diz respeito à presença de professores e professoras homossexuais nas escolas da Educação Básica, tema ainda pouco presente nas pesquisas acadêmicas. É nessa esfera que este artigo se insere.

O tema da docência masculina ainda é pouco investigado no contexto educacional brasileiro em parte pela quase ausência de homens como professores dos anos iniciais. Apesar do constante processo de inserção dos homens na Educação Básica como professores e ou auxiliares ainda é visivelmente maior a presença feminina nesse nível de escolarização, situação que acaba por contribuir e reforçar as representações sobre a docência, atribuindo a ela características que a fazem ser reconhecida como sendo uma das profissões mais procuradas pelas mulheres.

Mesmo com os programas implementados tanto pelos governos Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), o qual introduziu a discussão sobre diversidade sexual e de gênero nos currículos a partir do Ministério da Educação, sob a influência de organismos internacionais¹, quanto pelos governos Lula da Silva (2003 a 2010), o que se percebe hoje é um enfraquecimento dessas políticas no âmbito das escolas derivado das tentativas de projetos de lei apresentados por parlamentares ligados a setores conservadores e religiosos e mobilizados para cercear o debate de gênero.

No ano de 2015 tramitavam no Congresso Nacional ao menos cinco projetos cujo objetivo era o de interferir diretamente nos conteúdos abordados nas salas de aula, evitando o que denominam de “doutrinação política e ideológica”. Nesse rastro, muitos estados e municípios brasileiros também propuseram coibir o ensino daquilo que chamam de “ideologia de gênero” e outras formas de “ameaças à família”, demonstrando clara intenção de cercear o trabalho docente.

Junto a estes projetos há um que prevê prisão para professores/ professoras que insistirem nesse debate. Essas iniciativas tiveram inspiração no movimento Escola Sem Partido (organização que atua na esfera da sociedade civil), criado em 2004, que objetiva combater o que considera um processo de “doutrinação ideológica” dentro das escolas.

Apresenta-se esta abordagem para mostrar os caminhos que percorrem atualmente as questões relativas aos temas de gênero e sexualidades em nossas escolas e o quão ameaçados(as) estão aqueles e

aquelas que ousam levar para a sala de aula assuntos de tamanha relevância. Nesse sentido, mostra-se necessário salientar que existem formas diferentes de sexualidades e de gênero que não apenas aquelas limitadas ao binarismo masculino/feminino heterossexual, e que cabe à escola promover o amplo debate sobre esses e outros temas um tanto carentes de atenção na nossa sociedade atual brasileira, buscando incluir essas questões no currículo de maneira diversa e afastada do que preconiza os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), pois conforme Vieira (2006) o documento opta por “recomendar comportamentos, esquecendo as próprias circunstâncias em que ocorre o encontro educativo; esquecendo os agentes envolvidos/as nesse processo” (VIEIRA, 2006, p. 6).

É conveniente também investir esforços para preparar, desde a formação docente, homens e mulheres que colaborem como futuros/as educadores/as para a desconstrução da cultura heteronormativa nas escolas e em outros espaços formativos não oficiais, para que reconheçam a construção histórica e cultural na constituição das identidades de gênero e procurem trazer esses temas como conhecimento. Destacam-se assim a importância da presença masculina como docente e como essa inserção pode contribuir na discussão desses temas.

A realidade da pouca presença de professores nas escolas brasileiras vem sendo modificada nos últimos anos com o ingresso cada vez maior de homens nas redes de ensino e com a procura deles por cursos de Pedagogia. Este cenário impulsionou o desenvolvimento de uma tese de doutoramento em Educação na qual se tratou da questão do gênero na docência com crianças dos anos iniciais (CUNHA, 2016).

O estudo, numa perspectiva qualitativa, investigou como os homens se constituem professores dentro de uma profissão reconhecidamente feminina. O referencial teórico analítico baseou-se nos Estudos de Gênero, numa perspectiva pós-estruturalista, expressa pelos estudos de Guacira Lopes Louro e Judith Butler.

Para tratar os dados optou-se pela análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2009), compreendendo que esse meio possibilita tratar criticamente os dados obtidos no estudo e traduzir “visões subjetivas do mundo, de modo a que o investigador possa ‘assumir’ o papel de ator e ver o mundo do lugar dele” (AMADO, 2014, p. 305).

Ainda que a tese não tenha versado sobre o tema da homossexualidade, e sim sobre a constituição de homens que exerciam a docência com crianças, um dos professores trouxe experiências que nenhum dos outros professores vivenciou. A experiência do professor decorreu do fato de ter se autodeclarado

homossexual, o que direcionou tanto a sua prática quanto as suas relações com as(os) colegas na escola.

Neste texto, escolheu-se trazer os dados obtidos junto a esse professor sobre as relações que se estabeleceram na escola desde o seu ingresso, considerando tanto a sua posição de professor dos anos iniciais quanto a sua condição de um homem homossexual, tendo em conta o inabitual de ambas as situações nas escolas brasileiras. Com inspiração em Laclau (1990) pretende-se mostrar como esse homem construiu o seu espaço profissional apesar das marcas que trazia consigo e dos obstáculos que surgiram desde o seu ingresso na escola, "pois se uma identidade consegue se afirmar é apenas por meio da repressão daquilo que a ameaça" (LACLAU, 1990, p. 33).

Tendo a intenção de colaborar no debate sobre a presença masculina nas escolas brasileiras, a seguir apresentam-se algumas considerações sobre a docência, utilizando estudos acadêmicos realizados no Brasil que trataram sobre esse tema. Após, expõem-se as movimentações feitas pelo professor para reagir às investidas preconceituosas vividas enquanto docente em turmas dos anos iniciais e decorrentes, em parte, de ter assumindo sua sexualidade na escola e ter escolhido uma profissão vista como própria das mulheres.

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRESENÇA DE HOMENS NA DOCÊNCIA

Os argumentos usados para justificar a ausência masculina na educação, principalmente com as crianças pequenas, combinam-se com o que Cláudia Pereira Vianna (2001) denunciou como construções sociais e culturais que interferem em nossas escolhas profissionais. Para ela,

Trata-se, sim, de afirmar que as expressões da masculinidade e da feminilidade são historicamente construídas e referem-se aos símbolos culturalmente disponíveis em uma dada organização social, às normas expressas em suas doutrinas e instituições, à subjetividade e às relações de poder estabelecidas nesse contexto (VIANNA, 2001, p. 90).

Já Furlani (2013, p. 70) alega que "[...] o currículo, as disciplinas, as normas regimentais, as formas de avaliação, os materiais didáticos, a linguagem" constituem-se "em instâncias que refletem e produzem as desigualdades de gênero, de sexo, de raça, etc., e podem incentivar o preconceito, a discriminação, o sexismo".

Observando essas reflexões percebe-se que a profissão docente, assim como outras temáticas do campo das Ciências Sociais, experimentou transformações socioculturais nos últimos séculos, as quais abalaram profundamente algumas certezas e estruturas sociais com consequências

irreversíveis, entretanto ainda enfrenta desafios estruturais, como a falta de reconhecimento social e investimento público, o que acaba por influenciar a escolha pela profissão.

Com relação à docência e apesar das mudanças, ainda permanece a representação da *professorinha* que habita os sonhos dos homens com sua graça, pureza e feminilidade, representações que, de acordo com Louro (2000), estiveram presentes desde o início da relação das mulheres com o ensino no Brasil. Segundo a autora, essa relação foi sendo modificada por influências de toda ordem, da “professora solteirona à professorinha” (LOURO, 2000, p. 34).

Assim, a presença, hoje, embora tímida, mas crescente, de homens nas licenciaturas comporta duas explicações presumíveis. Primeiro, que os homens vêm cada vez mais se distanciando “do modelo tradicional de provedor e figura de autoridade a favor de ideais de companheirismo e igualdade” (ABOIM, 2010, p. 162). A segunda hipótese traz a probabilidade de essa escolha significar “uma resistência, confrontando os discursos sociais e culturais – permeados pelas relações de gênero e poder –, que instituem a docência para crianças como uma opção (exclusivamente) feminina” (SANTOS; CASTRO, 2016, p. 59).

Vem desde a Idade Média a legitimação do ensino como uma profissão feminina, o que contribuiu para “modelar as expectativas, as construções discursivas e a autoimagem das professoras, ou seja, doou sentido e formatou parcialmente essas mulheres em consonância com os interesses patriarcais e ideológicos de cada momento” (CORREIA, 2009, p. 135), portanto, a inserção masculina no magistério pode mostrar certa relação de proximidade com as investidas sociais, éticas e culturais capazes de dissolver marcas e desencadear avanços para o campo profissional.

É preciso salientar que os homens sempre puderam ser professores, caso assim desejassem. O que os colocava distantes do exercício docente com crianças, embora tivessem ocupado esse espaço profissional até os finais do século XIX, não era a proibição de cunho legal, mas a condição de ter se tornado a escola um espaço predominantemente feminino e a docência desvalorizada socialmente (WENZKE, 2010).

A respeito disso, Louro (2000, p. 16) argumenta que “ao classificar os sujeitos, toda sociedade estabelece divisões e atribui rótulos que pretendem fixar as identidades. Ela define, separa e, de formas sutis ou violentas, também distingue e discrimina”. Assim, representações culturais passaram a ser tomadas como realidade da profissão docente, determinando quem poderia ou não poderia exercer a docência com crianças.

Considerando que a temática sobre homens professores, especialmente professores homossexuais, em exercício nas escolas é o objeto que conduz esse texto, convém apresentar uma pequena análise do panorama das produções existentes acerca dessa relação entre a docência – masculina –, a educação e a homossexualidade. Para isso, empreendeu-se uma busca na Plataforma Capes, por ser um ambiente em que se concentram as produções dessas temáticas. A busca no Banco de Teses da CAPES² compreendeu o período de 1998 a 2015. Não interessaram as produções anteriores ao ano de 1998 por elas não terem demonstrado maior aproximação com o tema do estudo que estava sendo desenvolvido.

A seguir apresentam-se sucintamente as principais produções encontradas sobre os temas apontados anteriormente – docência masculina, educação e homossexualidade, evidenciando a pouca produção na área a fim de justificar a importância das reflexões trazidas neste artigo. Os estudos analisados abordaram as relações de gênero, sendo que a maioria apontou para os estereótipos presentes em nossa sociedade com relação à docência.

Analisando e comparando as pesquisas encontradas, verifica-se que muitas trazem pontos em comum sobre o exercício docente de professores homens com crianças. Nessas pesquisas, algumas salientam questões que dizem respeito à escolha pela docência (NUNES, S., 2008; NUNES, P., 2013); outras dialogam com relação aos traços identitários da profissão (CARDOSO, 2007; SALGADO, 2007; FONSECA, 2011); há as que procuram conhecer as trajetórias profissionais dos professores (LIMA, M., 1998; PEREIRA, 2012); e algumas questionam as práticas profissionais de homens e mulheres docentes (COSTA, 2003; MIRANDA, 2003; LUSA, 2010).

As marcas construídas socialmente indicam para a conservação de formas binárias, tradicionais e preconceituosas de relações entre mulheres e homens, de modo que a busca obstinada pela manutenção da representação do homem macho e heterossexual e a dominação masculina estão presentes na maioria dos trabalhos analisados. Alguns tangenciam questões relativas à formação de subjetividades masculinas, mas a maioria concentra-se em mostrar como o homem docente tenta se afastar das definições que o aproximam da mulher docente.

Importa destacar que existe uma significativa produção com enfoque da homossexualidade no ambiente escolar, porém, centrada na figura dos/as estudantes, como apontam os seguintes: Freitas (2010); Silva Júnior, (2010); Granúzzio (2017); Silva (2015).

Há, ainda, pesquisas que buscam conhecer como professores e professoras compreendem a homossexualidade e como atuam frente a

esse tema quando os/as estudantes expressam conduta diversa da norma heterossexual dentro da escola. Essas pesquisas foram desenvolvidas por: Rodrigues (2003); F. Lima (2006); Oliveira (2006); Barreto (2009); Marsiglia (2009).

Quando a busca centrou-se sobre professores e professoras homossexuais, encontramos três trabalhos, sendo que um deles analisou a vida de professoras homossexuais: Maciel (2014); e dois estudos versaram sobre os professores: Caetano (2005) e Almeida (2009), sendo estes últimos trazidos para este texto.

No entanto, investigações que exploram a homossexualidade de professores e professoras continuaram com uma produção pequena, conforme denuncia Maciel (2014). A autora, ao construir um levantamento sobre o tema, diz ter percebido que “havia uma lacuna nos estudos que analisam a homossexualidade na Educação, de trabalhos que investissem nas experiências e nos modos de pensar e agir dos professores homossexuais” (MACIEL, 2014, p. 32).

Márcio Rodrigo Vale Caetano elaborou, em 2005, um estudo de natureza qualitativa, trazendo relatos dos/das frequentadores/as e ativistas da organização não governamental Grupo Arco-Íris de Conscientização Homossexual (GAI). O estudo teve o objetivo de analisar e compreender as redes de sociabilidades e, sobretudo, as formas encontradas por alunos/as e professores/as que, na vigilância da heterossexualidade normatizante, são capazes de exercer suas sexualidades.

Entretanto, a coleta de dados *in loco* na rede pública municipal do Rio de Janeiro não foi autorizada pela 10ª Coordenadoria Municipal da Região. Diante disso, os dados foram obtidos junto aos membros do GAI, com ativistas e frequentadores que possuísem relações diretas ou indiretas com a educação escolar. Os dados indicaram, por meio das entrevistas, a invisibilidade dos sujeitos homossexuais nos espaços escolares.

Conforme Caetano (2005), isso decorre do silenciamento provocado, sobretudo, pelo medo, o que faz com que homossexuais construam um controle rigoroso dos gestos e da voz para não serem reconhecidos. O silenciamento é uma das formas encontradas por alunos/as e professores/as para poderem exercer suas sexualidades.

Almeida (2009) buscou compreender e problematizar aspectos da constituição identitária de professores e professoras que transitam pelas fronteiras da sexualidades e do gênero. Investigou, na sua pesquisa de mestrado, gays, travestis e lésbicas a fim de conhecer o que falavam sobre suas histórias de vida e o lugar ocupado pela profissão docente nesse processo, principalmente quando suas identidades sexuais e de gênero eram

evidenciadas e interpretadas pelos diversos sujeitos que compõem a escola, sobretudo o corpo docente.

Os resultados da investigação mostraram que os professores e as professoras ao exercer a profissão docente não se desvinculam de suas marcas de sexualidade e gênero inscritas em seus corpos, mesmo que não as evidenciem, denotando a diferença e provocando impactos em todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

As análises demonstraram também que apesar de esses professores e professoras investirem em práticas pedagógicas com os princípios necessários à profissão docente, em algum momento de suas vidas profissionais o fato de ser docente não amenizou a exposição à agressão, direta ou indireta, verbal ou não verbal, inclusive pelos colegas de profissão, em virtude de suas identidades sexuais e de gênero.

O panorama dos estudos apresentados acima pretendeu realçar como professores homossexuais encontram espaços de fuga e como reagem dentro das escolas contra as investidas preconceituosas, veladas e não veladas, dos/as colegas.

TEMPOS DE ESPANTO: MARCAS DE GÊNERO NO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO

Pacheco³ e os outros três professores que compuseram o estudo aqui apresentado foram indicados por colegas professoras que em algum momento de suas vidas tiveram contato com eles.

Metodologicamente o estudo desenvolveu-se a partir de observações durante um semestre letivo, com visitas semanais à escola onde o professor exercia as atividades docentes, e de entrevista, que foi realizada na biblioteca da mesma escola. Primeiramente foram feitas as observações com a turma e num segundo momento a entrevista. Além das entrevistas houve conversas informais com os professores, fornecendo profícuo material para análise de dados e anotações no diário de campo.

No período em que a tese estava sendo desenvolvida, entre 2012 e 2016, Pacheco exercia a docência em uma escola muito carente localizada num bairro da periferia da cidade de Pelotas, interior do RS. Atendia uma turma de 5º ano, composta por 14 estudantes, sendo oito meninas e seis meninos. Tinha 30 anos, vivia com um companheiro, sem filhos, era graduado desde 2009 em Pedagogia e pós-graduado em Psicopedagogia. Trabalhava há seis anos como professor na mesma escola, o que segundo ele possibilitava “ser conhecido e reconhecido pelas crianças, pelos pais e pelos/as colegas” (CUNHA, 2016, P. 49). Também era professor alfabetizador na Educação de Jovens e Adultos em outra escola pública no período da

noite. Para incrementar o salário, Pacheco desempenhava a função de agente comunitário de saúde no município de Pelotas, dedicando 20h por semana para cumprir essa tarefa. No total, trabalhava 60h semanais, sendo 40h em atividades docentes.

Contou que ser professor resulta de uma série de fatores que o levaram a isso, sendo categórico ao dizer que “foi mais [por] uma paixão que tive pelo ambiente escolar desde meus primeiros anos na escola”. Conta que a professora tinha “uma proposta de aula que não era maçante. Eu gostava demais das aulas dela. Nós podíamos sentar em duplas ou trios, havia brincadeiras, joguinhos, mímicas. Era muito amorosa e isso me marcou muito” (CUNHA, 2016, p. 139).

Tanto a escolha quanto a sua trajetória profissional foram influenciadas pela experiência prazerosa vivida com essa professora, bem como pelo ambiente escolar que sempre o fascinou, mas também foi afetada pela necessidade de buscar uma profissão que oferecesse rápido ingresso no mercado de trabalho. Para ele, ser professor teve um significado bastante positivo, pois possibilitou mudar a realidade familiar, de privações econômicas. Esse professor seguiu um caminho diverso dos irmãos e irmãs, que desde muito jovens precisaram ajudar nas despesas da família e tiveram que abandonar os estudos. Pacheco conta que as dificuldades econômicas o empurravam para a escolha de um curso que oferecesse um acesso mais imediato ao mundo do trabalho. Ele relata que

diante dessa situação de bastante dificuldades e poucos recursos econômicos a opção mais acertada era procurar um curso técnico em uma instituição federal e logo conseguir um lugar para trabalhar. Mas, descobri que essa área exata e técnica não combinava nem um pouco comigo. Mesmo com muitas dúvidas resolvi me inscrever no magistério do Assis Brasil, fui sorteado, concluí o curso e encontrei meu caminho na docência com crianças. (CUNHA, 2016, p. 139).

A opção por ser professor decorreu depois de perceber sua desarmonia com a área técnica e num impulso resolveu procurar o magistério. Era muito forte o sentido que a escola possuía na vida de Pacheco e ao buscar um curso na área das ciências exatas o que pretendia era garantir uma profissão que tivesse retorno financeiro.

No fundo o que eu esperava quando pensei em fazer um curso técnico era ter um bom salário para ajudar a minha mãe, mas quando comecei a ver que não tinha vontade de sair de casa pra fazer o cursinho eu achei que não deveria dar continuidade a isso. Aí foi que eu passei a pensar em outras possibilidades, então vieram várias lembranças boas da escola, porque eu

associei aquele gosto que eu sempre tive por estudar com o que eu sentia no curso preparatório. (CUNHA, 2016, p. 139).

A experiência satisfatória de Pacheco com o magistério foi a razão que o levou a cursar Pedagogia e assim poder dar continuidade aos estudos num curso de formação docente na universidade. O ingresso na universidade foi motivo de orgulho na família e comemorado com muito entusiasmo por ele ser o único filho a obter um diploma de graduação universitária.

Para esse professor a docência desacomoda cotidianamente, forja a busca constante por novas ideias, outras explicações, obriga a desenvolver um olhar atento ao mundo, sentir as pessoas, aproximar-se delas.

Ressaltando a importância de criar um vínculo afetivo com as crianças, demonstrada por meio de uma nítida preocupação em fazê-las centro do planejamento de ensino, esse professor foca suas atividades de modo que sejam interessantes e prazerosas às/aos estudantes. Coerente com aquilo que viveu quando criança na escola, com a professora sendo guardada com carinho na memória por ter sido a “melhor e mais carinhosa”, Pacheco foi se constituindo um professor que procura “ser um amigo das crianças, proporcionar aulas prazerosas porque se não for interessante para elas nada se conseguirá trabalhar, para ensinar algo tem que aprender a se aproximar do mundo delas” (CUNHA, 2016, p. 141).

Dentro da realidade salarial injusta e insuficiente, da precarização das escolas e da extensa carga horária de trabalho da profissão docente, Pacheco revela que as suas maiores insatisfações com a docência deviam-se ao fato de ele estar sempre tensionado a afirmar sua competência e capacidade profissional, pois esse foi o meio encontrado por ele para se afirmar como capaz e competente dentro da profissão docente. Há, por parte do professor, um constante empenho em realizar uma prática pedagógica qualificada com a intenção de conquistar maior reconhecimento e respeito entre seus/suas colegas.

Esse sentimento revelado pelo professor teve origem quando ele se apresentou na escola para assumir a convocação decorrente da aprovação no concurso público e foi recebido com receio pela equipe gestora da escola, assim como por alguns/algumas colegas. Ele classificou o episódio como espantoso, hilário e uma demonstração de certa ignorância por parte da equipe pedagógica que conversou com ele, sendo que em certo momento da conversa uma das professoras da equipe perguntou se ele tinha coragem de assumir uma turma de crianças, pois era um homem, o trabalho era desafiador e exigia paciência e entrega, sentimentos que os homens nem sempre costumam possuir, segundo a professora. A resposta de Pacheco foi

bastante dura, vejamos: “acho que demonstrar sentimentos como paciência não é específico das mulheres, pois conheço várias que não têm e isso não tem relação com o nosso sexo ou com a nossa genitália” (PACHECO, E. Entrevista I. [20 Maio 2015]).

Esse início difícil de Pacheco na profissão se insere naquilo que Fonseca (2011) avalia como sendo situação recorrente entre professores homens: carregar o ônus de ter que “provar diariamente a sua competência, ou seja, provarem ser capazes de dar conta do trabalho. Competência esta que a professora do mesmo segmento não necessita provar constantemente em seu trabalho” (2011, p. 37).

Para o professor, o que havia era uma tentativa de afastá-lo da escola, pois era o único homem como professor dos anos iniciais. Ele diz que no primeiro ano como professor da escola viviam todos muito espantados: ele, por estar sempre sendo avaliado; elas, por custarem a aceitá-lo como professor de crianças pequenas. Ele revela que:

Não me disseram nada, mas eu percebia que esperavam que não desse certo. As perguntas que me fizeram, a forma como me olharam, as tentativas de me desestimular a assumir uma turma com crianças do primeiro ano foram suficientes para me fazer entender que eu teria que enfrentar muitas cobranças e muitas observações. Tive que me preparar para isso e acho que nunca mais consegui esquecer. Talvez eu esteja sempre esperando a crítica. (PACHECO, E. Entrevista I. [20 Maio 2015]).

Não obstante a declaração do professor Pacheco, o certo é que se saber alvo de expectativas negativas ou de descrédito logo no início da carreira denota o que Sousa (2011) expôs em um estudo sobre as representações da escola acerca do homem docente. Ao analisar a fala de uma gestora, a autora pontua: “percebe-se em entrelinhas sensações de expectativas e surpresas sobre o docente homem, e esses sentimentos podem indicar, de forma sutil, aspectos de discriminação” (SOUSA, 2011, p. 74).

Os homens que ocupam profissões vistas como majoritariamente femininas são alvos de representações culturais. Sobre eles recaem descrições, avaliações, explicações. A partir desse conjunto de ações, ou etapas de construções representacionais, transformamos a avaliação em julgamento, a descrição em modelos e a explicação em autorização. Não há descrições neutras nem explicações inócuas das realidades construídas pelos sistemas de representações.

Como alerta Louro (2000), algumas representações destacam-se tanto que desaparece o seu caráter de representação, assumindo feição de realidade. Nesse sentido, a afirmação de que a docência masculina não se

insere naquilo que é descrito sobre a docência e naquilo do que conhecemos a respeito dela faz com que Pacheco sofra, assim como outros professores, os efeitos dessas representações que tentam dizer sobre eles e enquadrá-los dentro ou fora do âmbito das autorizações. "Os primeiros dias na escola foram os mais difíceis. Mas, como na minha vida fui acostumado a vencer obstáculos, aos poucos fui mostrando minha competência e aqueles que duvidaram de mim tiveram que engolir os deboches e as piadinhas" (CUNHA, 2016, p. 147).

Questionado sobre o modo como se relaciona com a famílias das crianças o professor associa a condição socioeconômica dos pais e das mães com a ausência de preconceito, como se a origem humilde daquelas pessoas impedisse que manifestassem suas visões sobre a docência masculina ou sobre o professor. Ele conta:

Com os pais nunca tive problemas por ser homem, acho que pelo fato de trabalhar numa escola muito carente, onde a família pouco participa dos estudos dos filhos, não senti nenhum olhar atravessado, nenhum questionamento ou pergunta sobre a minha presença na escola, muito menos perguntas de duplo sentido. São as colegas mesmo as que mais se mostraram incomodadas com a minha presença. O que me chocava e me espantava era pensar que muitas acreditam mesmo que um homem não tem condições de dar conta de fazer o que faz uma mulher. Então, como podemos defender a causa das mulheres se algumas pensam dessa forma? Como se eu fosse incapaz de saber tratar uma criança por ser homem. Acho que no fundo o que ocorre é preconceito com a minha posição de homem professor porque a maioria está acostumada a ver professor de Educação Física, Matemática e não trabalhando com os anos iniciais. (CUNHA, 2016, p. 147).

Ao colocar que a carência do meio social onde está localizada a escola impede que mães, pais ou responsáveis manifestem algum tipo de rejeição à sua condição de gênero para a docência, ele parece atribuir a essa posição socioeconômica das famílias um certo tipo de receio em expor seus pensamentos, e não propriamente a inexistência de preconceito por parte dessas pessoas. Nesse sentido, compreende-se que para Pacheco o silêncio a respeito da presença dele como professor dos anos iniciais mostra que essas famílias não se reconhecem como autorizadas a expor quase nenhum tipo de questionamento sobre o que acontece na vida escolar das crianças pelas quais são responsáveis.

Nesse contexto, pode-se entender que no caso, como o de Pacheco, em que homens envolvidos com o exercício de profissões ditas/tidas como inadequadas com seu gênero, uma opção será empenhar-se para suplantar

ou ocultar eventuais críticas baseadas nas representações de gênero, fazendo da prática docente qualificada a resposta para os julgamentos e críticas.

Entende-se que ao estabelecer esse tipo de comportamento o professor não está tentando corresponder aos discursos que relacionam a profissão docente com crianças aos cuidados maternos, mesmo que “no interior deste discurso a actividade docente seja comparada aos cuidados maternos e por vezes apresentada como uma actividade essencialmente feminina” (CORREIA, 2009, p. 271). E apesar do vigor de tais discursos no imaginário social, o que vemos transmitido nas palavras e atitudes de Pacheco são modos de viver a profissão que se aproximam dos sentimentos que ele tem para com a escola, e não a intenção de aproximar-se desses discursos que representam a docência como uma profissão quase exclusiva das mulheres.

Mesmo com um início marcado pela desconfiança, pelas frases de duplo sentido proferidas pelas/os colegas/os, Pacheco diz que conseguiu conquistar o reconhecimento pelo trabalho que desenvolve, embora esteja ciente de que essa conquista decorre mais do seu empenho diário no exercício da docência do que da aceitação das/os colegas com a sua presença na escola.

Pode-se perceber que manter o controle disciplinar das crianças funciona para o professor como mais uma garantia de ser respeitado e aceito na escola. Em parte essa forma de trabalhar derivou de um comentário feito por uma colega de trabalho quando houve a primeira reunião de fechamento do trimestre escolar, logo após assumir a vaga de professor. Nessa ocasião ouviu que deveria dar menos risadas com as crianças durante as aulas porque terminaria perdendo o respeito delas. Disse que ao defender verbalmente a maneira como se relacionava com as crianças, ouviu “já és uma figura diferente para eles, imagina se ficas brincando muito e tudo sai do controle, como vais recuperar o respeito depois?”.

A responsabilidade profissional e as relações afetuosas construídas com as crianças são elementos presentes na constituição desse professor e que ajudam a “questionar os fundamentos das ideias de feminilidade e masculinidade e sua presença no ensino escolar [...]” (CARVALHO, 1999, p. 89) justamente porque não correspondem aos modelos construídos acerca da presença das mulheres e dos homens na educação com crianças. Isto é, enquanto as representações afirmam que os professores exercem maior autoridade sobre as/os estudantes e as professoras adotam atitudes maternas na escola, Pacheco consegue sair-se bem nesse “constante jogo de encontro e desencontro entre instrução e “cuidado” [...]” (CARVALHO, 1999, p. 89), mostrando que a presença masculina na escola pode servir para agregar

outras formas de ver os discursos que definem a profissão docente e instigar reflexões sobre a docência masculina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos trazer neste texto as estratégias encontradas por um homem, professor do anos iniciais de uma escola em um bairro pobre de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, único na escola a ocupar tal função e gay, para tentar contribuir nas discussões acerca da inadequação do gênero à profissão docente.

Desde o ingresso na escola, ele experienciou olhares debochados e tentativas de auxílio de como conduzir a turma com disciplina e autoridade, como se fosse preciso seguir o que era dito para obter aprovação dos seus pares.

Os resultados mostram que professores e professoras não se desvinculam de suas marcas de sexualidade e gênero, mas o caso de homens exercendo a docência com crianças, constantemente reportada às mulheres, acaba por dar uma nova descrição à profissão, pois como Louro (2000) avalia

a representação dominante do professor homem foi – e provavelmente ainda seja – mais ligada à autoridade e ao conhecimento, enquanto que a da professora mulher se vinculava mais ao cuidado e ao apoio “maternal” à aprendizagem dos/das alunos/as (LOURO, 2000, p. 107).

Dentro desse contexto, o exercício da docência com crianças desestabiliza as certezas da profissão docente. No caso de Pacheco, houve uma clara interpretação por parte de alguns/algumas colegas de que existem profissões específicas para os homens e outras para as mulheres, mostrando o quanto ainda é necessário trazer para os cursos de formação docente e também para as escolas debates e reflexões sobre gênero, sobre sexualidades, sobre representações, estereótipos, discriminações e preconceitos.

Pacheco optou pelo afastamento desses/as colegas e não pelo enfrentamento direto. Diz que foi uma decisão pessoal não buscar uma aproximação com tais professores e que considerou mais inteligente fazer com que aos poucos fossem aceitando a presença dele na escola, buscando isso pelo esforço em ser um bom professor. Para ele a saída foi buscar na qualificação do trabalho a resposta para o preconceito e as tentativas de controle que viveu no início da carreira.

Artigo recebido em: 14/08/2017

Aprovado para publicação em: 23/03/2018

“THEY DIDN’T TELL ME ANYTHING, BUT I KNEW THEY EXPECTED IT WOULDN’T GO WELL”: WHEN A GAY MAN PRESENTS HIMSELF IN A SCHOOL TO BE A TEACHER OF THE INITIAL YEARS

ABSTRACT: This text brings out the perception of a teacher acting in the initial years of the Elementary School in a public school in the countryside of Rio Grande do Sul. Its main objective is to discuss the relations established since he joined the school, considering his position of a gay man, and how this fact reverberated among his colleagues and the direction board. The informations have their origins on a thesis presented in 2016. The methodology consists in semi-structured interviews, observations, questionnaire and informal conversations. Analysis method was used for data analysis content. The theoretical-analytical framework was based in the Gender Studies, in a poststructuralist perspective. It was concluded that the teacher escapes from the dominant representations of male teaching by demonstrating ideas of care, attention and affection, usually associated with female teaching, thus facing unwanted responses from his colleagues related to his presence in school.

KEYWORDS: Teaching. School. Initial Years. Homosexuality.

“NO ME DIJERON NADA, PERO YO PERCIBÍA QUE ESPERABAN QUE NO RESULTARA BIEN”: CUANDO UN HOMBRE GAY SE PRESENTA A UNA ESCUELA PARA SER PROFESOR DE LOS AÑOS INICIALES

RESUMEN: Este texto presenta las percepciones de un profesor que trabaja en los Años Iniciales de la Enseñanza Primaria de una escuela pública en el interior de Rio Grande do Sul, Brasil. El objetivo de este trabajo es presentar las relaciones que se establecieron desde el ingreso del profesor en la escuela, considerando su posición de hombre gay, y cómo ese hecho repercutió entre sus colegas, comenzando por la dirección. Las informaciones provienen de una tesis defendida en el año 2016. La metodología se basa en entrevistas semiestructuradas, observaciones y cuestionario. Para el análisis de los datos se utilizó el análisis de contenido, con base en Bardin. El referencial teórico analítico se fundamentó en los Estudios de Género, con una perspectiva pos-estructuralista. Se constató que el profesor huye a las representaciones dominantes de la docencia masculina, pues demuestra compartir ideas de cuidado, afecto y atención, generalmente asociadas a la docencia femenina y, también, enfrenta posicionamientos indeseadas de sus compañeros de trabajo, relacionados a su presencia en la escuela.

PALABRAS CLAVE: Docencia. Escuela. Años Iniciales. Homosexualidad.

NOTAS

1 Refere-se aos seguintes: Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Tailândia, 1990); Relatório Delors (França, 1996); Objetivo de Desenvolvimento do Milênio – ODM (Estados Unidos, 2000); o Projeto Educação para Todos – EPT (Senegal, 2000); a Declaração de Havana (Cuba, 2002) e a Declaração de Buenos Aires (Argentina, 2007).

2 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 25 maio 2018.

3 Nome fictício usado para garantir o anonimato do professor.

REFERÊNCIAS

ABOIM, S. Gênero, família e mudança em Portugal. In: WALL, K.; ABOIM, S.; CUNHA, V. (Ed.). *Conjugalidades no masculino: renegociando poderes e identidades no cotidiano*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação; Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego, 2010.

ALMEIDA, N. F. P. de. *A diversidade entra na escola: histórias de professores e professoras que transitam pelas fronteiras da sexualidade e do gênero*. 2009. 241 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2009.

AMADO, J. *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. 2. ed. Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra. 2014.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARRETO, M. I. *Como vêem, o que pensam, como agem os professores e professoras de Ciências do município de Aracaju frente à homossexualidade*. 2009. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2009.

CAETANO, M. R. V. *Os gestos do silêncio para esconder as diferenças*. 2005. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2005.

CARDOSO, F. A. Homens fora de lugar? A identidade de professores homens na docência com crianças. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd, 30., 2007, Caxambu. *Anais...* São Paulo: ANPEd, 2007. p. 1-18.

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

CORREIA, A. M. *Assimetrias de Gênero: ensino e liderança educativa*. Vila Nova de Gaia, Portugal: Fundação Manuel Leão. 2009.

COSTA, R. P. P. da. *Coisas de menino, coisas de menina: o trabalho docente e a construção das relações de gênero*. 2002. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, 2003.

FONSECA, T. S. M. *Quem é o professor homem dos anos iniciais?* Discursos, representações e Relações de gênero. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2011.

FREITAS, J. G. de O. *No quadro: o tema diversidade sexual na escola, com foco na homossexualidade. Nas carteiras escolares: os professores.* 2010. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

FURLANI, J. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, G. L., NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (Org.). *Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação.* Petrópolis: Vozes. 2013.

GRANÚZZIO, P. M. *Entre Visibilidades e Invisibilidades: sentidos produzido sobre as relações vividas na escola por homossexuais.* 2007. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2007.

LACLAU, E. *New reflections on the Revolution of Our Time.* Londres: Verso. 1990.

LIMA, F. M. *O discurso da homossexualidade no universo escolar: um estudo no curso de licenciatura em Educação Física.* 2006. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, PR, 2006.

LIMA, M. M. *Professores e Professoras: na escola de séries iniciais: uma análise na perspectiva das relações do gênero.* 1998. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LUSA, D. *Anos iniciais da escolarização e relações de gênero: representações de docentes sobre gênero.* 2010. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, 2010.

LOURO, G. L. *Currículo, Gênero e Sexualidade.* Porto: Porto Editora, 2000.

MACIEL, P. D. *Lésbicas e professoras: modos de viver o gênero na docência.* 2014. 178f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, 2014.

MARSIGLIA, D. M. *Silêncio e Invisibilidade: A Atitude Discriminatória de Professores Diante da Homossexualidade na Escola.* 2009. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, 2009.

MIRANDA, M. H. G. de. *Magistério Masculino: (Re)Despertar Tardio da Docência.* 2003. 116 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2003.

NUNES, P. G. *Docência e gênero: um estudo sobre o professor homem na educação infantil da rede municipal de ensino de Rio Verde (GO).* 2013. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2013.

NUNES, S. M. de A. *Professor, uma profissão professada: o homem no exercício do magistério (1975 - 2005).* 2008. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2008.

OLIVEIRA, M. R. dos A. O. *Educação e sexualidade: vivências sócio-educacionais de jovens homossexuais (Cuiabá-MT)*. 2006. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2006.

PACHECO, E. Entrevista I. [20 Maio 2015].

PEREIRA, M. A. B. *Professor homem na educação infantil: a construção de uma identidade*. 2012. 161 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2012.

SALGADO, J. S. M. *"A voz de homem e a voz do homem": representações sociais masculinas do magistério*. 2007. 146 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SANTOS; V. R. dos S.; CASTRO, R. P. de. Relações de gênero na Pedagogia: concepções de estudantes homens. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 7, n. 1, p. 53-76, jan./jun. 2016.

SILVA JUNIOR, J. A. da. *Rompendo a mordaza: representações de professores e professoras do ensino médio sobre homossexualidade*. 2010. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SOUSA, J. E. de. *"Por acaso existem homens professores de educação infantil?": um estudo de casos múltiplos em representações sociais*. 2011. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2011.

VIANNA, C. O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu*. Campinas, n. 17/18, p. 81-103, 2001/02.

VIEIRA, J. S. Usos dos temas transversais em escolas públicas do ensino fundamental da cidade de Pelotas. *UNIREVISTA*, São Leopoldo, v. 1, p. 1-11, 2006.

WENZKE, M. de L. D. *"Já não vos assistirá plenamente o direito de errar, porque vos competirá o dever de corrigir": gênero, docência e Educação Infantil em Pelotas (décadas 1940-1960)*. 2010. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2010.

AMÉLIA TERESINHA BRUM CUNHA: Doutora e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel/RS). Licenciada em Estudos Sociais e Licenciada em História pela Universidade Federal de Pelotas. Bolsista Pós-Doc. no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pelotas. Membro do Conselho Editorial da Revista Cadernos de Educação da UFPel. Temáticas de interesse em pesquisa: gênero; sexualidades; currículo; políticas públicas educacionais.

E-mail: ameliabrum@gmail.com
