



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

JOSÉ LUIZ FERREIRA

**HOMENS ENSINANDO CRIANÇAS: CONTINUIDADE-DESCONTINUIDADE DAS
RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA RURAL**

João Pessoa, maio de 2008

JOSÉ LUIZ FERREIRA

**HOMENS ENSINANDO CRIANÇAS: CONTINUIDADE-DESCONTINUIDADE DAS
RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA RURAL**

Tese apresentada ao programa de Pós-graduação
em Educação (PPGE), da Universidade Federal
da Paraíba (UFPB), em cumprimento dos
requisitos parciais necessários a obtenção do
título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Estudos Culturais da Educação

Orientador: Prof^o. Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho

João Pessoa, maio de 2008

Fonte de Catalogação
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

F383h Ferreira, José Luiz.

Homens ensinando crianças: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na Escola Rural / José Luiz Ferreira. - - João Pessoa : UFPB, 2008.

155 f.

Orientadora: Maria Eulina Pessoa de Carvalho.

Tese (Doutorado) – UFPB, Programa de Pós Graduação em Educação, CE.

1. Educação infantil. 2. Magistério infantil. 3. Gênero.
4. Masculinidade.

UFPB/BC

CDU: 373.2(043)

JOSÉ LUIZ FERREIRA

**HOMENS ENSINANDO CRIANÇAS: CONTINUIDADE-DESCONTINUIDADE DAS
RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA RURAL**

Tese aprovada em _____de _____de 2008

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho – UFPB
(orientadora)

Prof. Dr. Benedito Medrado Dantas – UFPE
(1º examinador)

Prof. Dr. Adriano Azevedo Gomes de Leon - UFPB
(2º examinador)

Prof. Dr. Maria do Socorro Xavier Batista– UFPB
(3º examinador)

Prof. Dr. Charliton José dos Santos Machado - UFPB
(4º examinador)

DEDICATÓRIA

Ao meu pai *Luiz Ferreira*, homem sem letras, contador de “causos”,
alegre, trabalhador e um grande educador.

Ao meu querido filho, com quem gosto de estar, de passear, brincar, de
ser pai...

À Severina Antonia Ferreira – Minha Mãe (*In memorian*) pelos
ensinamentos de amor, paz e solidariedade.

A todo(a) educador(a) pela nobre missão de construir um mundo mais
humano.

AGRADECIMENTOS

Agradecer nessas horas é sempre uma tarefa difícil, porque são muitas as pessoas que, direta ou indiretamente, me ajudaram. Agradecer é também uma tarefa da memória, que como tal, sempre pressupõe também o esquecimento. Aos que se sentirem esquecidos de meus agradecimentos, sintam-se contemplados nas pessoas que abaixo relaciono:

✚ À professora Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho, pela acolhida da temática, pela generosidade em querer ajudar sempre e, principalmente, pelo entusiasmo nas discussões de gênero.

✚ Aos professores Benedito Medrado, Adriano de Leon, Severino Bezerra, pela colaboração nos momentos da qualificação e defesa, momentos que selaram nossa amizade para além deste trabalho.

✚ À(os) colegas da 2ª turma do doutorado, pelos debates em sala, fora dela, nos bares, nos corredores. Em especial, meus agradecimentos a três deles: Marcelo Germano, Agostinho Rosas e Roberto Faustino, pelos debates de nossas teses em várias oportunidades. Não posso deixar de lembrar e agradecer a nossa doutoranda do coração: Roseana Cunha, pela partilha de suas idéias e de seu carinho por todos nós.

✚ Aos amigos e amigas do Grupo de Estudo Paulo Freire (GESPAUF), pela amizade, companheirismo e generosidade, marcas do pensamento freireano.

✚ Aos professores do PPGE, os quais saúdo e agradeço na pessoa do Professor Zé Neto, com quem vimos amadurecer a idéia de uma Educação Popular feita com conhecimento e alegria. .

✚ Aos funcionários do PPGE, pela gentileza em me atender sempre que precisava.

✚ A Administração da UFCG, na figura da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, pela ajuda financeira em forma de meia bolsa, essencial para que pudesse dar prosseguimento a várias atividades do curso.

✚ À(os) colegas da Unidade Acadêmica de Educação da UFCG, pelo apoio e o companheirismo de antes e do futuro.

✚ A Ligia Luis de Freitas, amiga e mãe, pelos cuidados comigo e com o nosso filho.

✚ Aos cinco homens professores do município de Coxixola, pela permissão de poder contar com suas histórias de vida e o aprendizado que delas emanaram.

✚ Às professoras, alunos e alunas, merendeiras e pessoas da Secretaria de Educação de Coxixola, pela ajuda e a amizade que continua.

✚ Aos colegas da Associação de Corredores de Rua de Campina Grande, com quem divido muitos momentos de alegria.

✚ A todos aqueles e aquelas que estiveram, de longe ou de perto, me ajudando com seus pensamentos, sua torcida amorosa e suas orações.

PRINCIPAIS SIGLAS

AESA	Autarquia de Ensino Superior de Arco Verde
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EPENN	Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste
FACISA	Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas
FIP	Faculdades Integradas de Patos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PMS	Prefeitura Municipal de Sumé
PMSB	Prefeitura Municipal de Serra Branca
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
REE	Rede Estadual de Ensino
RME	Rede Municipal de Ensino
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UVA	Universidade Vale do Acaraú

RESUMO

O trabalho teve como ponto de origem as experiências dos homens professores que ensinam crianças nas escolas rurais do município de Coxixola. O objetivo foi verificar se e como a inserção desses professores num campo feminizado (magistério infantil) produz novos significados para o magistério e o ensino infantil. Para esse fim tomei como opção metodológica as histórias de vida dos cinco professores da Rede Municipal de Ensino e depoimentos de outros sujeitos com os quais os professores interagem no campo profissional: professoras, alunos e alunas, merendeiras e equipe da Secretaria da Educação, na perspectiva de compreender as experiências a partir dos próprios professores e dos seus pares. Para compreensão do trabalho desenvolvido pelos professores tomei como categorias de análise gênero e masculinidade, entendendo-as como construções sócio-culturais pelas quais é possível compreender como as experiências docentes são atravessadas por significados associados às relações de gênero. As histórias de vida são vistas a partir da trajetória que os sujeitos traçaram desde a infância ao momento atual, destacando-se a construção da carreira docente e as experiências com crianças em sala de aula. A tese conclui 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 a continuidade como a manutenção de características da prática docente associadas à masculinidade tradicional heterossexual.

Palavras-chave: magistério infantil – gênero – masculinidade – educação rural.

SUMMARY

This work originated from male teachers' experiences dealing with children in rural schools in the municipality of Coxixola, PB. Its main objective was to analyze whether and/or how introducing these teachers into a female occupation would bring any new meanings to infant teaching. The methodological elements used in this survey comprised life experiences of five teachers from the municipal teaching sector as well as other subject statements whom these professionals interact with: female schoolteachers, male and female students, personnel in charge of making and serving children snacks (merendeiras), and the Bureau of Education staff, aiming to understand both the teachers' own experience and their partners'. To analyze the work developed by the teachers, we used gender and masculinity as analysis categories taking them as socio-cultural constructions that enable to realize how the teaching experiences have been affected by meanings associated with gender relations. Life histories analyzed in the study relate to the individuals' childhood up to the present, focusing on the construction of their teaching career as well as their experiences with children in classroom. This thesis concluded the experiences of schoolteachers from the municipality of Coxixola are determined by a (non)continuity process in terms of gender by understanding non-continuity through the physical presence of men in infant teaching area and continuity as preserving the teaching practice features associated with the traditional heterosexual masculinity.

Key words: Infant teaching; Gender; Masculinity; Rural education

RÉSUMÉ

Ce travail a eu comme point de départ les expériences des instituteurs qui enseignent aux enfants des écoles rurales de la ville de Coxixola. Notre objectif était celui de vérifier *si* et *de quelle façon* l'insertion de ces professionnels, dans un domaine éminemment féminin, au Brésil, produit de nouveaux signifiés pour cette profession. Dans ce but, j'ai utilisé comme méthodologie les histoires de vie des cinq instituteurs du Secrétariat d'Éducation de la ville et les récits d'autres sujets dont les professeurs interagissent dans le domaine professionnel : des professeurs, des élèves et l'équipe du Secrétariat de l'Éducation, dans la perspective de comprendre des expériences à partir des instituteurs eux-mêmes et de ses partenaires. Pour comprendre le travail réalisé par les instituteurs, j'ai pris comme catégorie d'analyse le genre et la masculinité en tant que des constructions socio-culturelles à travers lesquelles c'est possible de comprendre comment les expériences des instituteurs sont influencées par des signifiés associés aux relations de genre. Les histoires de vie sont vues à partir du trajet que les sujets ont parcouru dès son enfance jusqu'à maintenant, en mettant en évidence la construction de la carrière de professeur et les expériences avec des enfants en salle de classe. J'ai conclu que les expériences des professeurs de la ville de Coxixola ont été marquées par un processus de discontinuité-continuité du genre, en comprenant la discontinuité à partir de la présence physique des hommes dans l'éducation infantile et la continuité comme l'entretien de caractéristiques de la pratique de salle de classe associées à la masculinité traditionnelle hétérosexuelle.

Mots-clés : Éducation Infantile. Genre. Masculinité. Education Rurale.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
1.1 A tese e os objetivos de estudo	26
1.2 A organização da tese.....	34
2 – ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLOGICA.....	36
2.1 Abordagem das Histórias de Vida	37
2.2 O lugar – Coxixola e a escola rural.....	43
2.3 Os sujeitos da pesquisa e a realização das entrevistas	52
2.4 Gênero e masculinidades como categorias de análise	60
2.4.1 A crise da ordem de gênero	64
2.4.2 A emergência dos estudos da masculinidade	68
3 – A PRESENÇA DOS HOMENS NO MAGISTÉRIO INFANTIL: REFERÊNCIAS HISTÓRICAS E SIGNIFICADOS PRESENTES	76
3.1 O tempo do mestre-escola: a pedagogia dura	77
3.2 Tempo da professora: abrandamento das práticas	85
4 - HISTÓRIAS DE VIDA DOS PROFESSORES: A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO	89
4.1 A história do professor Alfa	90
4.1.1 A trajetória para a docência	90
4.1.2 A experiência com criança	94

4.2 - A história do professor Beta	97
4.2.1 A trajetória para a docência	98
4.2.2 – A experiência com criança	102
4.3 - A história do professor Gama	106
4.3.1 A trajetória para a docência	107
4.3.2 A experiência com criança	108
4.4 - A história do professor Delta	112
4.4.1 A trajetória para a docência	113
4.4.2 A experiência com criança	115
4.5 - A história do professor Epsilon	118
4.5.1 A trajetória para a docência	119
4.5.2 A experiência com criança	121
4.6 – Síntese das biografias dos professores	124
5 – QUEM TE VIU, QUEM TE VÊ: OS PROFESSORES SOB OLHARES DO OUTRO.....	128
6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	140
ANEXOS	152

1. INTRODUÇÃO

*“Não me arrependo do que fui outrora,
Porque ainda o sou”.*

Fernando Pessoa

Quantos colegas do sexo masculino você tem dando aulas na Educação Infantil ou nas primeiras séries do Ensino Fundamental? Esta pergunta foi colocada numa matéria na Revista Nova Escola em junho de 2005 (edição 183 – jun/2005). Com o título: *O papel positivo do homem na educação das crianças*, a matéria chamava atenção para a importância do homem no desenvolvimento das crianças na escola. A resposta a esta pergunta geralmente é “um ou dois, talvez que ensinam Educação Física ou Língua Estrangeira” (Paola GENTILE, 2005. p. 50).

Poucas pessoas têm na memória um professor¹ nos anos iniciais de escolarização. Refiro-me ao professor regente de turma, que ensina a ler e a escrever, ou seja, um homem diretamente responsável pelo processo de escolarização de crianças na Educação Infantil (Creche ou Pré-escola) e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. Um homem que as crianças possam chamar de “meu professor”.

De modo geral, encontrar um professor em sala de aula do ensino infantil² é algo raro ainda. Contudo, nas zonas rurais ou municípios de pequeno porte, é mais fácil localizar homens ministrando aulas para crianças do que nos grandes centros urbanos.

Esta tese tem, como tema central, o magistério infantil exercido por homens na escola rural, um tema que se constitui num processo de busca de novos conhecimentos para a minha prática de professor; uma pesquisa que se concretiza como resultado de encontros: o primeiro com a

¹ Denomino de professor o docente do sexo masculino, professora para me referir à mulher e professorado quando me refiro ao professor e professora.

² O ensino infantil é aqui entendido como o ensino com crianças da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, em função de que os professores pesquisados trabalham com turmas multisseriadas, atendendo crianças desses dois níveis de ensino numa mesma sala de aula. Criança é entendida aqui como a pessoa até doze anos de idade (ECA, 1990, art. 2º).

escola e as crianças, o segundo com os estudos de gênero e o terceiro com os professores e professoras da zona rural.

O estudo baseou-se em análise das histórias de vida de cinco professores de uma pequena cidade do interior da Paraíba, que ensinam crianças em escolas rurais, em sua maioria, constituídas por turmas multisseriadas³. Além das histórias de vida dos professores, realizei entrevistas com professoras, alunos e alunas, merendeiras e pessoas da secretaria da educação que mantêm contatos e conhecem o trabalho dos professores. Conte também com minha experiência por cinco anos na coordenação de um projeto de “capacitação de professores” desenvolvido na cidade onde a pesquisa foi realizada.

Procurei compreender os significados da inserção dos homens no magistério infantil. Eles produzem significados que possam alterar a ordem de gênero vigente? Modificam o modo de entender o magistério e o ensino infantil? A razão desta preocupação estava no reconhecimento de que se trata de uma profissão que se tornou feminina pela participação majoritária das mulheres na docência e por todos os significados que estas mulheres imprimiram na fase inicial de escolarização.

As razões para fazer esta pesquisa estão todas associadas à minha trajetória profissional e de vida. Sou professor desde o ano de 1980 e sempre estive ligado ao magistério infantil, num primeiro momento como professor em escola pública e num segundo momento, como professor do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande.

A profissão docente me chegou de modo diferente da maioria dos profissionais da educação, que se prepara em cursos de formação para a profissão de professor(a). No meu caso, que não é único, foi exatamente a empiria que me levou ao curso superior com a convicção de que queria continuar sendo professor. Comecei ministrando aulas de recreação para crianças do pré-escolar à 4ª série, uma atividade que se confundia com a Educação Física e que foi, no município de

³ As turmas multisseriadas são caracterizadas pela presença de crianças de diferentes séries numa mesma sala de aula. Muito embora o foco da pesquisa seja o trabalho com crianças, a disparidade idade-série é um fator também presente nas escolas rurais, o que permite a presença de adolescentes entre as crianças.

Campina Grande, o embrião do nascimento desta disciplina nas escolas municipais. À época, estava ainda estudando o antigo 2º grau. Praticava esporte e em função dessa prática fui, juntamente com um grupo de amigos, agraciado com um emprego na prefeitura municipal.

Quanto cheguei ao curso de licenciatura em Educação Física já acumulava três anos de experiência com crianças na escola. O trabalho com as crianças me motivou a continuar investindo em estudos e pesquisas ligadas ao campo do ensino infantil.

Na Educação Física o interesse maior estava na prática dos esportes. Na escola, principalmente na fase inicial de escolarização de crianças, pairavam, como ainda pairam, dúvidas sobre o trabalho da Educação Física. Essas dúvidas nunca foram motivos para fugir do campo de intervenção escolar e infantil. Observava que o trabalho com crianças era o menos procurado pelos colegas professores de Educação Física. Alguns desses colegas, e aqui me refiro mais aos homens do que às mulheres, apresentavam desculpas ou dificuldades para lidar com elas, pois o mote das interações era a afetividade, e nesse ponto, os homens preferiam trabalhar com alunos e alunas maiores. Esse fato era mais evidente em escolas onde existiam a 1ª e a 2ª fases do ensino fundamental.

Na década de 1980, a Educação Física passava por um processo de mudanças de paradigmas, sobretudo refletindo criticamente sobre as práticas baseadas na perspectiva biológica. Nesse processo, novas abordagens começavam a aparecer buscando uma aproximação com outros campos do conhecimento, como a educação, a sociologia, a psicologia e a filosofia. Assim, via a possibilidade de refletir sobre nossas atividades a partir de estudiosos da educação, a exemplo de Paulo Freire, Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo. Não posso negar, nesse processo, as pesquisas voltadas ao desenvolvimento cognitivo-motor das crianças, destacando os trabalhos de Jean Piaget (1985), Jean Le Boulch (1985, 1988), João Batista Freire (1989), entre outros, com as quais procurei aproximações maiores para ampliar o meu trabalho.

Depois de dez anos ensinando a crianças, deixei a escola pública municipal para trabalhar na universidade, no curso de Pedagogia. Saía da condição de professor de crianças para colaborar na preparação de novos professores e professoras para o magistério das séries iniciais.

Nesse novo espaço acadêmico precisava dar uma contribuição maior ao curso de Pedagogia. A formação em Educação Física me parecia limitada. Por isso busquei, de imediato, ampliar os conhecimentos no curso de especialização em educação, oportunidade em que pude refletir sobre a prática pedagógica do professor de Educação Física a partir de um arcabouço teórico da educação, confrontando as práticas tradicionais da educação física com as práticas renovadas da educação.

Logo em seguida sigo para o mestrado em educação. Destaco o mestrado na minha história de vida porque foi durante a sua realização, mais precisamente no período de 1992 a 1996, que passei a ter contato com os estudos de gênero. Esses contatos resultaram na elaboração da dissertação cujo foco foram as relações de gênero nas aulas de Educação Física (José L. FERREIRA, 1996)⁴.

Os estudos de gênero foram, a partir daí, incorporados à minha prática pedagógica. Inicialmente me permitiram repensar a minha história de vida para entender como vinha me constituindo como homem e professor. Serviram para repensar o tempo de professor na escola pública, quando era o único homem professor, salvo raras oportunidades em que tive um companheiro da Educação Física trabalhando comigo.

As escolas eram tomadas por mulheres em quase todas as funções. Elas eram as diretoras, as supervisoras, as merendeiras, as assistentes sociais, as psicólogas, as auxiliares de serviço e as professoras. O único cargo não assumido por elas era o de vigilância (porteiros, vigias, são sempre do sexo masculino), mesmo assim, no interior da escola, a vigilância estava sob a responsabilidade da direção. Homens na sala de aula não existiam, considerando-se apenas os professores de

⁴ Por sugestão dos membros da banca de qualificação, as citações foram utilizadas com nome e sobrenome. Trata-se de uma maneira de reconhecer a importância da visibilidade de sexo/gênero na produção de conhecimentos, como questão política.

Educação Física que, mesmo pertencendo à escola, não estavam regendo salas de aula. O tempo de aula do professor de Educação Física em cada turma se resumia a duas horas por semana.

Os espaços, os jogos, as brincadeiras, as atividades escolares estavam perpassadas por relações de gênero. Os problemas relativos às diferenças de sexo e gênero, mesmo que aparecessem diante de nós docentes, não eram considerados nas reuniões pedagógicas, nos planejamentos e no próprio cotidiano da escola. Sem a prerrogativa de estudos e debates sobre gênero não percebíamos que estávamos reproduzindo estereótipos e preconceitos produtores e reprodutores das desigualdades sociais. Havia preocupação com a questão da sexualidade e os comportamentos que denotassem relação com essa questão eram encaminhados à psicóloga da escola que, em variados casos, repassava o problema para a família. Na verdade, os casos eram reprimidos pelos discursos e pelas práticas que escamoteavam um problema maior, o desconhecimento das famílias e das educadoras sobre sexualidade e gênero. Era mais prático livrar-se do problema chamando a família do que enfrentá-lo como uma questão político-pedagógica na escola. Sempre tivemos dificuldades para lidar com as identidades sexuais e de gênero desviantes da norma. Achávamos que tudo poderia ser explicado ou “resolvido” pela psicologia.

Em meio a estas questões, achava estranho a falta do homem na escola como professor regente de turma. Por que não apareciam homens para ensinar as disciplinas do currículo comum? Eles também estavam ausentes nos cursos de formação. Era evidente que existia algo mais do que apenas a constatação da falta de homens no magistério infantil. Existia uma interdição carregada de sentidos implícitos contra um professor passar um turno todo com as crianças para ensinar a ler, a escrever, a cuidar das mesmas do mesmo jeito que as mulheres fazem.

Os textos que lia referiam-se à mulher na educação. Compreendendo a categoria gênero como relacional, me perguntava pela ausência dos homens, não como sujeitos reais e ao mesmo tempo ocultos (Daniel WELZER-LANG, 2004), mas como sujeitos de pesquisa, com voz, cara,

opinião. Antes de tudo, além de ter vivido uma experiência de dez anos com crianças, estava na preparação de novas professoras. Achava importante refletir sobre os homens e as masculinidades.

Na universidade comecei a trabalhar com a Prática de Ensino e nas muitas oportunidades em que tive acompanhei alunas de Pedagogia no estágio curricular em escolas públicas, nunca consegui encontrar um professor na sala de aula. Os homens professores pareciam cada vez mais difíceis de achar.

Mas havia, sim, homens ensinando a crianças. Só vou encontrá-los efetivamente a partir de 1997, quando comecei a trabalhar com Extensão Universitária. Essa nova etapa na vida acadêmica me colocou em contato com professores e professoras que ensinam em escolas rurais.

Nesse contexto, destaco a experiência em Coxixola, uma pequena cidade no interior da Paraíba. Durante o período de 1997 a 2001 coordenei um projeto de extensão e iniciação à docência junto ao professorado desta cidade. Foi uma experiência marcante pelo aprendizado com esses homens e essas mulheres docentes, principalmente pela capacidade de alfabetizar crianças em turmas multisseriadas, um fenômeno até então desconhecido para mim. O objetivo do projeto era melhorar a prática pedagógica focando a ampliação dos conhecimentos dos professores e professoras quanto ao desenvolvimento das disciplinas específicas, mas acima de tudo buscando construir uma proposta pedagógica baseada em princípios que contemplassem as suas próprias histórias de vida, a realidade onde viviam e trabalhavam.

Nesse processo nos encontramos várias vezes. Nos debates teóricos, na preparação das atividades escolares, nas visitas às escolas e até em momentos de informalidade percebia dificuldades de professores e professoras com relação a modos de desenvolver certos temas em sala de aula. Temas como esporte e dança estavam diretamente relacionados à construção social da masculinidade e da feminilidade. Os homens falavam da dificuldade em alfabetizar e relacionar-se com as crianças. Assumiam que não conseguiam ter o desempenho das mulheres, da mesma forma as mulheres diziam da dificuldade de desenvolver temas reconhecidos como do campo masculino.

A convivência com esses professores me permitiu perceber nuances de suas vidas que os faziam professores ali, naquela cidade, trabalhando com turmas multisseriadas, enfrentando as adversidades inerentes à região do Cariri. Chamava minha atenção o compromisso que tinham com o trabalho, o esforço para ampliar os conhecimentos e o desejo de continuarem sendo professores. Perguntava-me sobre o contexto cultural em que viviam. Será que o modo de vida que levavam e a falta de oportunidades e de opções para se qualificarem para outros trabalhos faziam do magistério uma profissão aceitável para os homens? Qual a importância que a profissão tinha para eles?

Mas não foi apenas na extensão que conheci homens que ensinam no magistério infantil. Em 1998, a UFPB criava e implementava um programa de qualificação, em cursos de licenciatura, para professores e professoras em exercício que ainda não tinham habilitação pedagógica. Em Campina Grande, na UFCG⁵, no próprio curso de Pedagogia, foram criadas turmas no turno da noite destinadas exclusivamente a estes professores e professoras.

Assim vimos aparecer em nossas salas homens de diferentes municípios paraibanos (Taperoá, Cuité, Serra Branca, Alcantil...) com vários anos de experiência no magistério infantil. Os professores estavam ali na situação de alunos na perspectiva de continuarem sendo professores e ampliarem os seus conhecimentos. Foi a oportunidade que o curso teve de conhecer as experiências de homens no exercício do magistério. Não se tratava de uma formação inicial, mas continuada, posto que o critério para concorrer a uma vaga era a comprovação de que estavam em sala de aula no mínimo por dois anos. Eram alunos-professores dotados de saberes diversos construídos no cotidiano de suas práticas educativas.

Com esses professores também estive em contato por vários anos, principalmente porque a disciplina que me cabia ministrar era constante em quase todos os semestres. Assim pude conhecer as histórias de vida de vários deles. O comum a quase todas essas histórias era o dado de que o magistério terminava sendo uma saída profissional e econômica. Enquanto para as mulheres era

⁵ A Universidade Federal de Campina Grande foi criada, em 2002, a partir do desmembramento da Universidade Federal da Paraíba. Isso explica porque, em alguns momentos me refiro a UFPB e não à UFCG.

mais evidente a relação com o ensino, pois se espera mais delas o trabalho com crianças, para os homens outras circunstâncias terminavam por colocá-los no caminho da docência. Eram homens nascidos e criados em famílias pobres que tinham escolhido a profissão por motivos diversos. Para alguns, ser professor era algo impensado como profissão a ser construída, mas que, de repente, estava na sala de aula, ensinando crianças. Para outros, a vontade de ser professor era alimentada por outros fatores, como a influência da família, principalmente mães, irmãs, tias que já eram professoras, ou um desejo alimentado desde a infância.

Conhecendo um pouco das histórias docentes de alguns desses professores levantava uma série de questionamentos. Se durante o tempo em que fui professor na escola pública não encontrava homens em sala de aula, agora precisava refletir sobre a presença deles no espaço escolar, principalmente em Coxixola e em outros municípios paraibanos.

Convivendo com esses professores na universidade e na cidade de Coxixola percebia que existia uma compreensão igualando o trabalho que realizavam com o trabalho desenvolvido pelas mulheres professoras. Na experiência de Coxixola, em particular, presenciava isso de perto, no contato com as pessoas da cidade, com as professoras, com o alunado e com as merendeiras. Mas era uma análise de quem estava por fora, ou seja, uma leitura superficial, pois não buscava enxergar de perto, por dentro da escola ou por dentro das histórias de vida dos professores. Precisava ouvir, perguntar, tirar dúvidas a respeito do modo como construíram e continuavam sendo professores.

Levava em consideração versos de um poeta português que me incitava a ver as coisas por fora e por dentro, dizendo que ver as coisas por fora é fácil, mas por dentro mesmo é que elas são o que são. Era o poeta que me dizia que:

Ver as coisas por fora

É fácil e vão!

Por dentro das coisas

É que as coisas são!

(Carlos Queiros)⁶

O que as pessoas me falavam dos professores me indicava uma leitura por fora, uma leitura socializada pelas relações sociais e culturais do município. Uma leitura de quem vê ou sabe que determinado homem é professor. Não me contentava com a leitura por fora porque ela não representava o que efetivamente significava o trabalho dos homens no magistério.

Queria compreender melhor a problemática do ensino infantil a partir da presença do homem na função docente. Para tanto queria responder alguns questionamentos a partir de uma dada realidade. Coxixola era uma possibilidade. Queria entender o fenômeno não apenas por fora, mas por dentro seguindo a idéia do poeta. Por isso a resposta a algumas questões se fazia necessária:

- Quem são estes professores?
- O que pensam sobre a profissão que exercem?
- Como construíram a sua carreira docente?
- O que pensam as professoras do seu trabalho?
- O que dizem os alunos e alunas do seu trabalho na sala de aula?
- Que dificuldades enfrentam no cotidiano escolar nas escolas rurais?
- Será que o contexto social onde vivem e trabalham tem influência no seu trabalho pedagógico?
- Como a docência faz parte de suas histórias de vida?
- Como eles se situam num campo feminizado?
- A partir de suas experiências poderíamos repensar o magistério infantil como um campo de trabalho gendrado⁷?

⁶ Citado por CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas, SP: Papirus, 1988.

Se encontrava esses homens na escola, não os encontrava na literatura educacional que trata a docência nos anos iniciais da escolaridade, de fato feminizada, embora, no masculino genérico, sempre referindo-se ao professor, omitindo qualquer especificidade de sexo e gênero. Embora houvesse quem anunciasse a falta de trabalhos sobre os professores do sexo masculino no magistério infantil, havia sim um silenciamento sobre estas experiências. Na literatura educacional Marília P. de Carvalho (1998, p. 6) foi uma das primeiras estudiosas que me estimulou a fazer a pesquisa, porque segundo ela “as pesquisas sobre os homens e masculinidade são relativamente recentes no interior dos estudos de gênero”. Se essas pesquisas eram recentes há uma década atrás, ainda há muito a fazer, dado o pequeno número de pesquisas sobre esse assunto.

Observa-se uma lacuna na produção acadêmica sobre este assunto. No Brasil, até meados da década de 1990, estudos sobre os homens no magistério eram muito reduzidos. Eles começam a aparecer com maior intensidade no final da década, certamente influenciados pelos estudos de gênero que, de certa forma ao tratar da docência como um campo de atuação das mulheres, também provocavam o interesse pelos sujeitos homens e suas práticas. O trabalho de Eliana Saporoli (1997) é pioneiro no tratamento deste assunto, seguido por outros estudos, como os de Marília P. de Carvalho (1998); Denice Catani, Belmira Bueno e Cynthia Sousa (2000); Marcelo Miranda (2003); Frederico Cardoso (2004); Déborah Sayão (2005), que discutem a presença de homens em creches e em escolas de séries iniciais trazendo importantes reflexões sobre o magistério infantil e a questão das masculinidades, sobretudo porque vão apontando dados novos para a compreensão da docência na fase inicial da escolarização das crianças e da identidade docente. Desses trabalhos, alguns aspectos merecem destaque:

⁷ O termo gendrado é um neologismo empregado para significar a marca do gênero, de algo estruturado pelo gênero, construído pelo gênero.

- a) O magistério nas séries iniciais é um campo associado ao gênero feminino, em função da relação adulto-criança caracterizada pelo cuidado infantil, cujas atividades realizadas por homens são estigmatizadas (Marcelo MIRANDA, 2003).
- b) Os professores não identificam o magistério como uma profissão feminina, dada a sua presença no processo de escolarização das crianças (Frederico CARDOSO, 2004).
- c) O modo como viveram a infância tem influência na forma como se relacionam com as crianças. Nos casos em que a infância foi vivida de modo mais livre e com mais autonomia para brincarem, os professores se tornam mais receptivos para o trabalho com as crianças (Deborah SAYÃO, 2005).
- d) Poucos professores projetaram a carreira docente na infância, o que de certo modo se ajusta ao ideal esperado para meninos e meninas (Frederico CARDOSO, 2004).
- e) Ser professor é exercer uma função de poder e dentro do espaço da escola os homens procuram exercer esse poder participando de estudos, de discussões buscando galgar posições maiores para sobressaírem-se no campo de trabalho (Deborah SAYÃO, 2005).

Para conhecer um pouco mais de estudos realizados sobre o tema, procurei no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e em anais de alguns eventos científicos, a exemplo do EPENN (Belém, 2005; Maceió, 2007), ANPEd (Caxambu, 2000 a 2007) e o I Seminário Nacional Gênero e Práticas Culturais (João Pessoa, 2007),

No Banco de Teses e Dissertações da CAPES encontrei os seguintes trabalhos: Educação e gênero: homens no magistério primário em Teresina - 1960 a 2000 (Jânio J. V. de ABREU, 2003), Reflexos no espelho: gênero masculino no magistério (Auta S. B. de OLIVEIRA, 2002), Bendito é o fruto entre as mulheres: um estudo sobre professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental da Região Norte de Minas Gerais (Maria N. M. RAMALHO, 2002); Magistério Masculino: (Re)despertar tardio da docência (Marcelo MIRANDA, 2003), Trajetórias de

homens negros no magistério: experiências narradas (Claudia R. de PAULA, 2004) e Processos identitários na constituição profissional de professores do gênero masculino das séries iniciais do ensino fundamental que atuam em escolas públicas do sistema municipal de Vitória – ES (Johelder X. TAVARES, 2006).

Nos eventos científicos acima referidos também foram apresentados trabalhos sobre o tema. Nos EPENNs de 2005 e 2007 encontrei quatro trabalhos: Homens nos caminhos do magistério de crianças em Teresina (PI) no século XX (Jânio J. V. de ABREU, 2005), Homens e profissão: o exercício do magistério na Paraíba (José L. FERREIRA, 2005), Representação dos valores masculinos e femininos no contexto escolar e suas implicações na prática docente (Raimundo A. M. TORRES, 2005) e O homem no âmbito dos estudos de gênero (Tatiana do S. P. CHARONE, 2007). Nas últimas sete reuniões anuais da ANPED (2000-2007) apenas um trabalho foi apresentado: Homens fora de lugar? A identidade do professor homens na docência com crianças (Frederico CARDOSO, 2007). No I Seminário Nacional Gênero e Práticas Culturais, mais dois trabalhos apareceram: Masculinidades no universo feminino: um estudo na escola normal Municipal de Boqueirão, PB, (Maria do D. L. GOMES, 2007) e Um homem que se tornou professor: sonho, projeto, vida (Suzana M. de A. NUNES, 2007).

Os trabalhos citados tratam da participação dos homens no magistério infantil. Todavia, esses não são os únicos trabalhos focando os homens e as masculinidades. Uma leitura atenta na programação de alguns eventos científicos, por exemplo, encontraremos trabalhos refletindo sobre os homens e as masculinidades. Destaque deve ser feito a eventos onde se constituíram GTs específicos sobre o tema, a exemplo do Fazendo Gênero, realizado em Florianópolis - SC e o Seminário Nacional de Gênero e Práticas Culturais, realizado em João Pessoa em 2007. Nesses espaços, a aproximação de trabalhos e pesquisadores contribui para a construção de novas reflexões e o interesse por novas temáticas.

1.1 - A tese e os objetivos de estudo

Os discursos que tratam do magistério infantil têm enfatizado o caráter feminizado da profissão. Isso é verdadeiro tomando por referência a quantidade de professoras em relação ao número de professores, o que, segundo Marília P. de Carvalho (1999), resultou também em novas representações do ensino, de escola, de criança, de feminilidade e masculinidade. As mulheres, ao assumirem a escola em quase todas as funções, imprimiram um jeito feminino de ver o mundo (Denice CATANI et al, 2000), um jeito construído com base em crenças, valores e práticas cotidianas.

O reforço a essa concepção parecia de algum modo ocultar a percepção de que a escola era também masculina. Junto a alguns autores (Guacira LOURO, 2000, Marília P. de CARVALHO, 1999), entendia a escola como um espaço gendrado não apenas olhando para a função docente, mas para as relações que perpassavam a escola. Olhar para o professor ou professora apenas era pouco, considerando que as identidades pessoais e institucionais se constroem a partir das relações que se estabelecem entre as pessoas e as instituições. Na escola, hoje coordenada por mulheres, muitas coisas ainda estão sob o poder dos homens.

Ainda que as agentes do ensino possam ser mulheres, elas se ocupam de um universo marcadamente masculino – não apenas porque as diferentes disciplinas escolares se constituíram pela ótica dos homens, mas porque a seleção, a produção e a transmissão dos conhecimentos (...) são masculinos (Guacira LOURO, 1997, p. 89).

O afastamento dos homens da sala de aula não implicou em seu total afastamento da escola ou da educação. O poder exercido historicamente por eles não seria deixado de lado ou transpassado para as mulheres totalmente. Os homens continuaram fazendo parte da educação sem perder o poder que exercem no mundo social. Textos como o de Maria Eulina de Carvalho (1992) e

Michael Apple (1995), por exemplo, mostram que à medida que os homens foram saindo da sala de aula passaram a assumir os postos mais elevados da administração do ensino.

O discurso e a comprovação da ausência dos homens apareciam nas estatísticas educacionais, mas também estavam diante de meus olhos e nas lembranças de estudante. Poucas são as crianças do ensino fundamental que têm a chance de estudar com um professor. Muito menos têm as crianças da educação infantil. Se o número de homens na 1ª fase do ensino fundamental é pequeno, na Educação Infantil é ainda menor, isto porque quanto menor a idade da criança mais o trabalho com a mesma está voltado para relações maternas e cuidados. De acordo com Eliana Saporolli (1997), na Educação Infantil, de 0 a 5 anos⁸, as mulheres sempre estiveram no comando do trabalho nas escolas e creches. Todavia, se levarmos em consideração a realidade de muitas escolas rurais, multisseriadas ou não, onde a presença do homem na tarefa docente é mais comum do que nos grandes centros urbanos, há muito mais chance dessas crianças começarem o seu processo de escolarização com um professor.

Ainda que minoritários nas escolas, onde estão estes homens? Como trabalham num campo historicamente feminizado? Como aparecem na literatura educacional e de gênero? Estes homens estão espalhados pelos mais diversos cantos deste país. As estatísticas não disponibilizam muitas informações com base na sexualização das profissões. Não basta constatar a quantidade de homens, mas também saber onde podemos encontrá-los.

Na perspectiva de poder localizar onde estes professores ensinam, procurei fazer uma pequena sondagem em alguns municípios paraibanos através de contatos pessoais, telefonemas, emails ou através de pessoas conhecidas que moram nesses municípios. O interesse desse pequeno levantamento surgiu a partir dos meus contatos com alguns professores de cidades interioranas que sempre me falavam de um outro companheiro de profissão, ou na sua própria cidade ou em outra. Sempre que encontrava alguém que me falava de um pequeno município procurava saber se essa

⁸ Com a ampliação do ensino fundamental para nove anos, de acordo com a Lei 11.114 de 16/05/2005, a Educação Infantil ficou com a faixa etária de 0 a 5 anos.

pessoa conhecia algum homem que lecionasse na primeira fase do ensino fundamental ou mesmo na educação infantil. Em algumas oportunidades visitei cidades como Cuité, Barra de Santa Rosa, Barra de Santana, Fagundes sempre à procura de encontrar informações a respeito dos homens professores.

Consegui reunir dados de alguns municípios paraibanos, mapeando o percentual de homens no magistério infantil em relação ao contingente de profissionais da educação em cada município. Os dados estão no quadro abaixo. Estão organizados em relação às zonas urbana e rural. Como se pode observar, a quantidade homens professores na relação com o número de mulheres professoras é menor, mas não deixam de ser indicadores de que na educação de crianças também existem docentes do sexo masculino.

Quadro demonstrativo do número de professores na Educação Infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental em alguns municípios paraibanos

Municípios	PROFESSORADO					% de homens em relação ao total do professorado
	Z. Urbana		Zona Rural		Total	
	H	M	H	M		
Boa Vista	—	16	5	24	45	11,1
C. Grande	14	2032	03	191	2240	0,7
Congo	03	15	03	43	64	9,3
Coxixola	0	00	5	10	15	33,3
Esperança	02	129	—	92	223	0,8
Fagundes ⁹	00	135	02	19	154	1,2
S. J. Cariri	00	14	00	25	39	00

⁹ Observei nesta cidade que alguns homens que ensinavam na primeira etapa do ensino fundamental foram colocados para trabalhar com o segundo segmento, a pedidos deles ou mesmo como resultado da compreensão de que os homens devem ensinar a um alunado maior. Nestes casos não foram computados nesses dados.

Soledade	48	17	00	38	103	46,6
Sumé	16	35	02	25	78	23
Taperoá	13	103	3	58	177	8,4

H = Homem

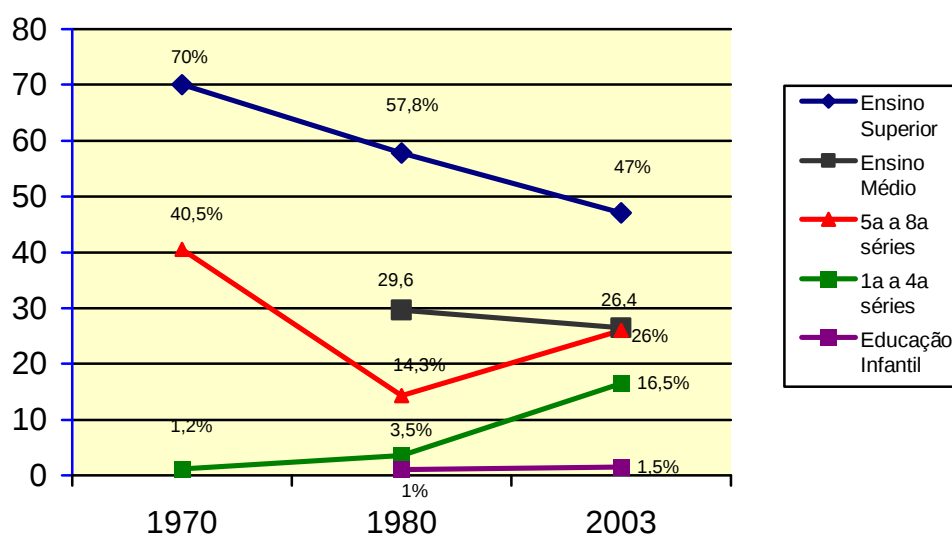
M = Mulher

Além desses municípios, localizei outros onde existe o professor na escola primária. Os dados não foram alojados no quadro acima porque não constam números precisos. Os municípios foram: Alhandra, Mari, Cacimba de Dentro, Cuité, Pedra Lavrada, Ibiara, Frei Martinho, Cubati, Alagoa Grande, Nova Floresta, Pirpirituba, Baía da Traição, Desterro, Baraúnas, Boqueirão, Santa Cecília, Alagoa Grande, Montadas, Lagoa Seca.

É importante observar que quanto maior a cidade, menor o percentual de homens ensinando, fazendo deles, nestes espaços menos visíveis e, inversamente, mais visíveis em cidades muito pequenas. No âmbito das pesquisas, os homens que lecionam crianças em pequenas cidades e na zona rural são ainda pouco conhecidos porque as pesquisas têm priorizado mais os centros urbanos, ou os mais desenvolvidos.

Para verificar o percentual de homens na educação brasileira, tomei por referência os censos demográficos de 1970, 1980 (Cristina BRUSCHINI e Tina AMADO, 1988) e o de 2003 (INEP/MEC, 2003), e construí um gráfico indicando que nos níveis da Educação Infantil e de 1ª a 4ª séries, a escala da participação dos homens no posto de docente é ascendente, principalmente na primeira etapa do Ensino Fundamental que passou de 1,2% em 1970 para 16,5% em 2003 (ver gráfico abaixo). Nos demais níveis de ensino o magistério tem se caracterizado pela diminuição do número de professores em relação ao número de professoras.

Gráfico 1 – Demonstrativo da presença de homens exercendo o magistério nos vários níveis de ensino



Mesmo que estes dados apontem para um aumento de homens no magistério infantil, continuam sujeitos invisíveis, principalmente nos grandes centros urbanos, onde o número de professoras é muito maior do que o de homens professores.

Todavia, considerando as particularidades do município de Coxixola, onde o percentual de homens ultrapassa os 30% do total do professorado, os homens não passam despercebidos pela população. São conhecidos como “os professores”. Dizer que os homens são invisíveis na educação das crianças não cabe bem em certas realidades rurais. Em Coxixola, a perspectiva da escola gendrada tem a ver também com o número de homens no magistério.

Conhecer suas histórias, suas identidades pessoal e profissional, compreender as motivações para o exercício da docência, a repercussão de seu trabalho para a comunidade acadêmica e a comunidade escolar é o interesse desta pesquisa não apenas para dar visibilidade aos trabalhos realizados pelos homens no início da educação escolar, mas também reforçar os estudos de gênero e educação rural.

Na realidade de Coxixola, o fato de existir apenas uma escola unidocente, uniclassee multisseriada numa dada comunidade, regida por um homem, faz com que os pais não tenham outra opção a não ser matricular o menino ou a menina nessa escola. Nesse contexto, não há a presença

da professora na formação escolar inicial das crianças. Nas escolas multisseriadas as possibilidades de uma criança estudar com o mesmo professor ou professora por vários anos são grandes, pois alguns(mas) deles(as) se fixam em dada escola por muito tempo. Isso pode levar uma criança a estudar desde a Educação Infantil ao 5º ano com um professor.

Esse caráter de participação dos homens na vida escolar das crianças do município de Coxixola indicava um fato importante na quebra da idéia de que o ensino infantil se constitui num trabalho de mulher e para mulher. O que significava aqueles homens ali, atuando num espaço considerado do outro sexo? Será que os significados que produziam estavam de acordo com a ordem de gênero vigente, que aponta para práticas dicotômicas, uma vez que nesse campo de trabalho as características estão associadas às mulheres, tais como cuidado, proteção e maternagem em detrimento de características associadas aos homens como administração, chefia, controle, comando e supervisão?

Nessa escola, marcada pela presença feminina, os homens e as masculinidades passaram a ser objetos de estudos recentemente, sobretudo a partir da virada do século, quando passamos a conhecer novos trabalhos sinalizando para um processo de abertura para novas pesquisas sobre os homens e as masculinidades.

Nesse processo acompanho esse movimento pró homens e masculinidades desde o início da década de 1990. Os discursos sobre os homens e as masculinidades apontavam uma crise da identidade masculina (Elisabeth BADINTER, 1993; Sócrates NOLASCO, 1993; Luiz CUSCHNIR, 1994; Mirian GOLDEMBERG, 2000), a qual desembocaria num novo homem. Que homem seria esse? Que profissão ele poderia exercer? Que fios poderiam estar unindo esses discursos com a identidade dos professores no magistério infantil? Mais ainda, como essas discussões se refletiriam no trabalho dos professores de Coxixola? Ser um novo homem é também ser um novo professor?

Acredito na idéia de que todo conhecimento é autoconhecimento (Boaventura SANTOS, 2006). Daí busquei contemplar os estudos que fui fazendo a partir da minha própria trajetória de

homem e de professor, na perspectiva de que eles fossem importantes para o meu aprender e ensinar, ser e viver. Os estudos de gênero trouxeram a perspectiva da análise da identidade pessoal e profissional. Fui me dando conta de que gênero é uma referência à qual ninguém escapa, pois como diz Maria Eulina de Carvalho (2000, p. 16), “o gênero faz parte da identidade pessoal, como o sexo, a cor da pele, a classe social, e as demais circunstâncias sociais e culturais”. Somos sujeitos gendrados, pensamos e agimos guiados por referenciais culturais de gênero.

Como práticas socialmente construídas, as experiências dos professores de Coxixola estão marcadas pelas relações de gênero, produzindo significados que influenciam na concepção sobre o magistério e o ensino infantil.

A presença dos homens na educação das crianças em Coxixola representa algo muito comum entre as pessoas. Esse reconhecimento social parecia indicar um novo olhar para o magistério e o ensino infantil. Se existiam diferenças elas só iriam aparecer à medida que se buscasse uma reflexão crítica, um olhar por dentro das experiências, analisando-se os arranjos e rearranjos da atividade docente realizada pelos professores.

Nesse sentido caminho na direção de afirmar como tese, que na situação investigada, a experiência dos homens no magistério infantil aponta para um processo de descontinuidade-continuidade da ordem de gênero no ensino infantil.

O que seria a descontinuidade da ordem de gênero? A presença dos homens no magistério infantil em Coxixola identifica o magistério e o ensino infantil como espaços de atuação de homens em situação de igualdade com as mulheres. Nesse sentido ser professor é uma atividade socialmente reconhecida, influenciando na modificação da idéia predominante de que ensinar é coisa para mulher.

Por outro lado, os professores reproduzem comportamentos e atitudes associados a um modelo de masculinidade tradicional e heterossexual, mantendo inalterados os significados do ensino infantil, reforçando as diferenças de gênero entre a prática do professor e a prática da

professora. Para eles, os atributos que são associados às mulheres como carinhosas, meigas, afetivas e atitudes como chegar perto, abraçar, beijar, não são por eles incorporados.

Por dentro, as experiências docentes são construídas a partir de injunções e condições teóricas, metodológicas, infra-estruturais, psicológicas e morais, que inibem ou escamoteiam possíveis ações apropriadas ao exercício da docência junto a crianças, a exemplo da habilidade de ornamentar uma sala, cantar e dançar com as crianças. Para os professores, atividades como essas podem ameaçar a noção de homem que possuem. O ensino nas escolas rurais de Coxixola se constitui numa prática bastante complexa. A estrutura das escolas, os materiais disponíveis, os espaços físicos e, sobretudo, a concepção de ensino, aliada ao aspecto da multisseriação, fazem com quem as crianças menores tenham menos oportunidade de desenvolver atividades apropriadas ao seu desenvolvimento cognitivo, a exemplo de jogos de fantasia, de faz de conta. A pouca quantidade de crianças em cada série também contribui para que se homogeneíze as atividades lúdicas, priorizando-se aquelas em que não seja necessário a participação ativa do professor. Essas são algumas das razões pelas quais alguns professores preferem trabalhar com as crianças maiores, com as quais possam interagir sem ter que se envolver corporalmente. O corpo parece constituir uma barreira, uma vez que seria necessário brincar com as crianças para poder interagir melhor com as mesmas. Brincar respeitando os níveis de aprendizagem motora, cognitiva, afetiva e social.

A pesquisa empírica objetivou analisar as experiências de professores homens no magistério infantil em escolas rurais no sentido de compreender a sua contribuição para o processo de significação/ressignificação da docência no ensino infantil.

No desdobramento deste objetivo, busquei compreender também as trajetórias que os homens seguem na direção da função docente, as suas compreensões da prática que desenvolvem e as representações que deles fazem as colegas professoras, alunado, auxiliares de serviços, gestores da educação e pessoas das comunidades rurais onde trabalham.

1.2 – A organização da tese.

A tese está organizada em cinco partes principais. Na primeira parte procurei justificar e indicar os motivos pelos quais busquei pesquisar sobre os homens no magistério infantil na escola rural. Parto da minha história de vida, na qual a experiência profissional se destaca, uma vez que o trabalho com crianças é base da carreira acadêmica. O entrelaçamento do magistério infantil com as questões de gênero/masculinidade e a educação rural foi construído a partir de encontros na minha prática profissional. Foi a partir do diálogo com pessoas, com a literatura de gênero e com a experiência em sala de aula, que o objeto de pesquisa foi se configurando.

Na segunda parte, revelo a opção pela História de vida dos professores e pelos depoimentos em forma de entrevistas dos demais sujeitos da pesquisa. Também apresento dados sobre a cidade de Coxixola, cenário onde os professores atuam, como maneira de identificar a relação entre o trabalho do professor e as características da educação rural ali presentes. Nesse mesmo capítulo discuto as categorias gênero e masculinidade, priorizando reflexões sobre a crise da ordem de gênero e a emergência dos estudos sobre masculinidade. A tentativa era a de encontrar fios entre as discussões sobre masculinidade e as experiências dos professores com crianças.

Na terceira parte discuto a presença dos homens no magistério infantil, fazendo um resgate histórico e apontando significados presentes no trabalho dos professores em Coxixola. O texto refere-se à produção de significados a partir da participação do homem e da mulher no magistério, considerando-se o tempo em que os mestres eram os senhores absolutos na tarefa de educar as crianças e o tempo em que o magistério passou a contar com as mulheres na função docente.

A quarta parte é dedicada às histórias de vida dos professores, momento em que os professores falam de si, de suas trajetórias para a docência e do trabalho que desenvolvem com as crianças da cidade de Coxixola. Os professores falam de suas vivências na infância, o percurso que

fizeram para se tornar e como se tornaram professores e apresentam informações a partir de suas experiências com as crianças.

A quinta parte é uma apresentação da visão que os demais sujeitos da pesquisa têm do trabalho desenvolvido pelos professores. Trata-se de como os outros, com quem trabalha, vê o trabalho que desenvolvem nas escolas e na educação de Coxixola. As professoras, os alunos e alunas, as merendeiras e a equipe da Secretaria da Educação são pessoas com quem os professores interagem com mais frequência, considerando que dos quatro que estão em atividade, três vivem em trânsito nas estradas que cortam os municípios onde residem e trabalham e vão diretamente para as escolas.

Nas considerações finais procuro refletir sobre os modos como os professores interferem na significação do magistério e do ensino infantil. Como um momento de reflexão para além da pesquisa realizada, procuro apontar lacunas existentes sobre o tema da pesquisa na perspectiva de que esta tese não seja efetivamente encerrada na sua realização.

2 - ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Antes de qualquer coisa é importante registrar o reconhecimento de que esta pesquisa além de uma base teórica, tem raízes na realidade, como sugere Maria Cecília Minayo (1995, p. 17), “...nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”. Originou-se dos contatos com os homens e mulheres da escola rural, das discussões na universidade e fora dela sobre as relações de gênero e as masculinidades. O olhar atento às realidades me fez considerar os professores do sexo masculino sujeitos do meu interesse. Sujeitos que desenvolvem uma prática de natureza relacional, posto que estão num campo feminizado. Para conhecê-los e responder as questões de pesquisa (ver p. 23), utilizei como recursos metodológicos a história de vida e a entrevista para conhecimento da inserção dos homens no magistério infantil, destacando as categorias de gênero e masculinidade.

A perspectiva das narrativas de vida focando a atividade docente foi favorecida, em muito, pela minha experiência de professor formador não apenas no curso de Pedagogia, mas também em experiências extensionistas. Levando-se em consideração o trabalho desenvolvido em Coxixola, como já salientado, convivi com alguns professores da pesquisa por um período de cinco anos. Mesmo após o encerramento do projeto com todo o professorado daquele município, acompanhei o trabalho deles nas escolas, buscando ver quais os ensinamentos aproveitados por toda a experiência. Telefonemas, visitas esporádicas, acompanhamento pela internet eram estratégias sempre utilizadas por mim para não perder todo o contato com eles.

As vidas das mulheres e dos homens se construíam com base nos diferentes modos como cada um vai planejando a vida no lugar onde nasceram, cresceram e pretendem ficar. A perspectiva da migração para regiões do sul e sudeste não estavam presentes em suas aspirações de vida.

2.1 – Abordagem das Histórias de vida.

A opção metodológica assumida nesta pesquisa foi a abordagem biográfica ou da História de Vida, de modo a propiciar aos homens falarem de si, da profissão, de seus gostos, de suas dificuldades na tarefa de ensinar e da valorização que dão a profissão de professor.

Há mais ou menos dez anos venho acompanhando histórias de vida de professores e professoras em diferentes espaços/tempos, nas aulas no curso de Pedagogia, nos trabalhos de extensão, nas conversas informais com professores e na literatura educacional. Nessas narrativas me chamavam a atenção os fios que uniam a vida à profissão e vice-versa. Às vezes não sabia se o pessoal interferia mais na profissão ou se a profissão definia contornos da vida dos docentes.

Tinha um olhar especial para os professores e professoras da zona rural, porque a vida parecia muito circunscrita ao local onde moravam e trabalhavam, pois a docência era a principal atividade da maioria deles. Para alguns(umas) deles(as), a profissão tinha chegado muito cedo, logo depois da 8ª série. No cenário em que moravam o magistério é uma opção frente à falta de oportunidades de emprego. Em cidades muito pequenas a população geralmente sobrevive da agricultura, da venda de animais, do pequeno comércio e do serviço público.

Para Pierre Dominicé (1992 apud António NOVOA, 1995, p. 24), “a vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação”. Nesse sentido, a formação começa mesmo antes da formação acadêmica em um curso de magistério, de ensino médio ou superior, já que a vida é o palco onde as aprendizagens acontecem. Portanto, a formação que considero aqui é a que se caracteriza pelo permanente aprendizado. Como seres inconclusos e inacabados que somos, vamos acumulando experiências constantemente. Somos o que somos pelo processo de relações múltiplas estabelecidas com as pessoas que nos rodeiam na família, na escola, no trabalho, nas horas de ócio, no grupo de lazer e evidentemente, nos estudos que realizamos. Cada um vai se apropriando do sentido de sua história pessoal e profissional, num “processo que

necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (António NÓVOA, 1995, p. 16).

As narrativas de vida permitem que conheçamos os sujeitos narrados, permitindo ao mesmo tempo em que estes conheçam um pouco mais de si mesmos. Cada biografia construída é uma forma de autoconhecer-se e deixar-se conhecer pelo outro. Nesse sentido, qualquer biografia tem seu lado autobiográfico, ou seja, mesmo que o sujeito narrado não fale de si, só é possível construir sua biografia com dados de si. Nesse sentido, a escolha da abordagem biográfica é também uma decisão pela abordagem autobiográfica. Os professores falam de si, assim como eu, como pesquisador, falo de mim, articulando biografias com autobiografia.

Acompanhando o raciocínio do poeta, a intenção não era só olhar por fora, mas adentrar nas subjetividades dos professores, ouvi-los, deixá-los falar de si, deixar que suas vozes soassem na pesquisa. A partir dessa intenção tomei por procedimento metodológico depoimentos de história de vida, um inventário de fatos ocorridos na vida de cada um e não necessariamente narrados cronologicamente.

O interesse pelas histórias de vida de professores é recente na pesquisa educacional. Surge como uma reação a pouca participação dos professores como sujeitos dotados de vida própria, singular, influenciada por questões sociais e culturais. Como diz Ivor Goodson (1995), não se ouvia a voz do professor.

Para António NÓVOA (1995), nessas últimas quatro décadas os professores passaram por processos identificatórios diferentes. Nos anos de 1960 foram ignorados como se não existissem nas pesquisas. Nos anos 1970, foram responsabilizados pelo fracasso na educação, esmagados por discursos que os faziam sujeitos quase descartáveis pelo pouco que estavam produzindo. Nos anos de 1980, num processo de continuidade de pressão sobre as funções sociais, os professores ficaram na mira de sistemas de controle e avaliação. Nesses tempos o que pensavam sobre a profissão que exerciam parecia não ter importância.

Esse processo de separação entre eu pessoal e o eu profissional em parte foi resultado do paradigma processo-produto, de acordo com o qual o percurso evolutivo da investigação pedagógica baseou-se em três fases: a primeira caracterizada pela busca do bom professor; a segunda, pela tentativa de encontrar o melhor método de ensino e a terceira pela importância concedida à análise do ensino na sala de aula. Para António Nóvoa (idem), esse processo respalda-se na tentativa do controle do trabalho docente por parte dos órgãos oficiais de ensino.

A prática educativa, sob esta perspectiva, não pode ficar reduzida a princípios técnicos, porque os sujeitos e atores que constituem o cotidiano escolar são importantes. Suas práticas não se resumem a apenas o que fazem, mas também aos sentidos que dão às suas práticas cotidianas.

A racionalidade técnica depreciou e desqualificou as práticas e os saberes experienciais dos professores introduzindo terminologias do mundo da gestão, tais como eficiência, eficácia, objetivos, produtividade, estratégia. O controle social e técnico sobre a figura do professor e a profissão provocou uma crise de identidade profissional. Do pós-guerra aos dias atuais as competências técnicas e profissionais e os saberes da docência foram escamoteados e até ameaçados por ideologias que descaracterizavam o exercício docente. O uso racional de meios técnicos impediu que a prática docente fosse vista a partir da pessoa, do pessoal, negligenciando as dimensões subjetivas do professor e da docência.

Era possível olhar para o(a) professor(a) e ver a pessoa? Para Ada Abraham (1984 apud António NÓVOA, 1995) sim, quando publicou o livro *O professor é uma pessoa* e é a partir desta obra que o processo de formação de professores começa a mudar, incorporando as perspectivas pessoal e profissional. António Nóvoa (1995) diz que a partir daí

a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores; trata-se de uma produção heterogênea, de

qualidade desigual, mas que teve um mérito indiscutível: recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação (p. 15).

Como nos tornamos professores? Que motivos, desejos, expectativas foram responsáveis pela escolha da profissão? Como compreender a ação pedagógica na relação direta com nossas características pessoais?

As histórias de vida constituem um campo de investigação epistemológica e metodológica pautado na construção de identidades pessoal e profissional. “A identidade não é adquirida, não é propriedade, não é produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (António NÓVOA, 1995, p. 16). A identidade profissional corresponde a “uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações que ao nível do trabalho concreto” (Idem, p. 116). Sua construção acontece com base em saberes científicos e pedagógicos como referências éticas e deontológicas. Tem “a marca das experiências realizadas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto” (idem).

António Nóvoa (idem) salienta que o processo identitário dos professores está baseado na adesão, na ação e na autoconsciência. Os professores aderem a princípios e a valores que são incorporados ao seu fazer pedagógico. Agem de acordo com técnicas, métodos e estratégias que marcam a sua identidade profissional e têm consciência de que a reflexão que fazem sobre sua própria prática colabora no processo de revigoração da mesma. O que os professores fazem e como fazem é resultado de gostos, vontades, experiências, rotinas e comportamentos que vão se consolidando ao longo do tempo. Vão construindo um *habitus* professoral que não só modifica a si, como modifica a profissão. Guacira Louro (1997) fala da “fabricação” dos sujeitos pelas instituições e práticas sociais e da constituição dessas pelos sujeitos. Há uma interconexão entre o modo como se fabricam os sujeitos e o modo como as instituições são fabricadas, pois os sujeitos se

reproduzem e reproduzem as instituições. Na construção das identidades pessoal e profissional entram em cena aspectos de outras identidades que nos constituem como sujeitos, como o gênero, a raça, a etnia, a idade, a classe social, a localidade, entre outras circunstâncias da vida social e cultural.

O modo como cada um organiza as aulas, utiliza os meios pedagógicos, se dirige aos alunos constitui uma segunda pele profissional; o sujeito vai construindo formas muito particulares de trabalhar, por exemplo, em classes multisseriadas, a partir da disposição das crianças/adolescentes no espaço da sala, na forma de encaminhar os conteúdos curriculares. São saberes construídos a partir da experiência cotidiana.

Laborit (1992 apud NOVOA, 1995, p. 17), pergunta “será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina?”. É importante trabalhar com as histórias de vida na formação do docente como contexto de desenvolvimento das práticas docentes. É necessária uma atenção aos sujeitos que desenvolvem as propostas teórico-metodológicas, na perspectiva da inseparabilidade do eu pessoal do eu profissional.

A interpretação da própria vida pode suscitar surpresas até para o próprio sujeito biografado. Professores que nunca foram ouvidos espantam-se com a possibilidade de serem escutados, de contarem a sua própria história, uma história que sai devagarzinho, como se fosse conquistando a confiança do outro.

Segundo Leônia Teixeira (2003, p. 3),

as pesquisas primordialmente no campo das ciências sociais que usam a história de vida como método, objetivam propiciar um campo interpretativo dos fenômenos que rompa com a noção de um determinismo da História em relação às histórias considerando que a valorização dos sujeitos – atores sociais - oferece um campo de investigação no qual a relação entre o individual e o social seja de reciprocidade, e de interconstrução.

De acordo com Lucília Delgado (2006, p. 21), a história de vida

constitui-se por depoimentos aprofundados e, normalmente, mais prolongados, orientados por roteiros abertos, semi-estruturados ou estruturados, que objetivam reconstituir, através do diálogo do entrevistador com o entrevistado, a trajetória de vida de determinado sujeito (...) desde a sua mais tenra infância até os dias presentes.

Professores e professoras anônimas à luz do reconhecimento oficial da história são protagonistas de histórias diversas que constroem e dão sustentação às culturas locais, contribuindo diretamente, a partir da sua própria história, nos rumos da história dos outros. Nesse entendimento ratifico o pensamento de que “as histórias de pessoas anônimas passam a merecer realce e a ser consideradas como fontes para o entendimento da História” (Leônia TEIXEIRA, 2003, p. 3). São histórias que não se enquadram no rol dos grandes acontecimentos e de personalidades “importantes”. Os professores desta pesquisa são de origem humilde, têm vínculos diretos com a cultura do homem/mulher do campo. Muitos iguais a eles fazem o trabalho de ensinar longe do conhecimento dos próprios escritores da história da educação. É através deles(as) que crianças, adolescentes e adultos galgam posições sociais melhores, em razão do processo de alfabetização/educação vivido em comunidades rurais. Suas histórias integram uma abordagem qualitativa dando voz aos professores, tendo como palco principal seu cotidiano. Oferece ao pesquisador elementos para a compreensão de suas representações sobre homens no magistério infantil.

No trabalho com as narrativas de vida, passado-presente-futuro se entrecruzam de tal forma que o sujeito pode ressignificar suas experiências vendo-se como agente de sua vida e da coletividade. Essa perspectiva também pode ressignificar as histórias locais como construtoras das histórias globais. Os sujeitos nascidos e desenvolvidos nas regiões mais distantes dos grandes

centros urbanos, nas periferias das cidades interioranas também são co-responsáveis pela construção da história do Brasil contemporâneo.

2.2 – O lugar – Coxixola e a escola rural

O objeto de análise, nesta pesquisa, são as experiências narradas pelos cinco professores que lecionam nas escolas rurais de Coxixola. Como todos têm a cidade de Coxixola em comum, como o local de trabalho, tomei-a como cenário uma vez que representa um lugar que tem chamado a atenção pelas mudanças sociais ocorridas com o recém processo de emancipação e o seu modo de desenvolver a educação escolar.

A opção pelo município de Coxixola deveu-se ao fato de já ter conhecimento da educação ali desenvolvida, sobretudo pela experiência do projeto de formação continuada desenvolvida por um período de cinco anos.

Para entender o cenário em que esses professores trabalham é importante conhecer as características do município de Coxixola, ex-distrito da cidade de Serra Branca, emancipado em abril de 1994, através da Lei Nº 5.911. Está localizado na micro-região do Cariri Paraibano, a 246,8 km da capital e a 118 km de Campina Grande. Ao seu redor ficam os municípios do Congo (24 km), Caraúbas (22 km), São João do Cariri (24 km) e Serra Branca (21 km). Sua população está em torno de 2000 pessoas¹⁰ distribuídas, em sua maior parte, na zona rural. A área do município é de 113,6 km², estando assim entre os menores da Paraíba (ver foto).

¹⁰ Dados colhidos no site da Federação dos Municípios Paraibanos – FAMUP, www.famup.com.br, acesso realizado em 26 de fevereiro de 2008.



Vista aérea do município de Coxixola

Coxixola¹¹ tem uma densidade demográfica em torno de 15 habitantes por km², o que a torna uma cidade rural segundo critério da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em todo caso, o que se vê na foto acima é o que se conhece como zona urbana onde se concentram a sede do poder executivo, igrejas, comércio, local da feira, posto médico, áreas de lazer, etc. A zona rural corresponde aos arredores.

Segundo o ex-prefeito, com a mudança de distrito para município as condições de vida da população melhoraram consideravelmente, “houve uma grande mudança em Coxixola (...), em função das pessoas que viviam dependentes de uma cidade maior passarem a ter o seu próprio destino traçado num território menor”.

A independência financeira e política permitiu que os recursos fossem melhor aplicados, fazendo com que a saúde, a educação e a infra-estrutura comesçassem a se desenvolver melhorando as condições de vida da população, tanto urbana quanto rural. Aos poucos a energia foi chegando

¹¹ O termo Coxixola vem de Casinhola ou aposento muito apertado; cochicho, cochichó, cochichola: (Aurélio Buarque de Holanda). Corre a história em Coxixola que os antigos ao fazerem uma pequena moradia diziam que estavam fazendo um pequeno cochicholo. O nome passou a ser escrito com a letra “X”.

em todas as casas do município e a água deixando de ser carregada no lombo dos animais ou na cabeça das pessoas, correndo diretamente nas torneiras de 63% das casas na zona urbana e na zona rural, conforme me relatou o ex-prefeito e atual chefe de gabinete da prefeitura¹².

Em Coxixola pode-se dizer que aconteceu um fenômeno semelhante ao que se chamou de Ruralismo Pedagógico no início do século passado, movimento que tinha a preocupação de conscientizar, através da educação, da necessidade do homem/mulher fixar-se no campo para evitar a explosão demográfica nas grandes cidades. Em Coxixola, pode-se dizer que houve um “Ruralismo Administrativo”, pautado na idéia de que para as famílias não saírem da zona rural precisavam de água, energia e educação. Segundo o ex-prefeito:

levamos a energia, levamos a água, levamos a comunicação, que é o telefone e facilitamos o acesso do filho dele pra escola e pra saúde, então quando não dá para estudar no lugar que ele tá, no setor que ele tá, a gente rapidamente leva essa criança para estudar na zona urbana, bota o carro, melhora a merenda escolar, melhora o intercâmbio entre o aluno e o professor, pais e professor.

Com a energia, com a água, a escola na comunidade e o sistema de telefonia, pelo menos público, os moradores das comunidades rurais não migraram, ao contrário, a população do município vem aumentando ano a ano.

A população vive de diferentes atividades econômicas, destacando-se o serviço público, da venda de animais, principalmente caprinos e ovinos; do comércio na zona urbana, do trabalho na roça ajudados pelos programas sociais do governo federal.

No campo da cultura, as duas principais manifestações são a festa do padroeiro São José e a vaquejada. É uma cidade pacata com poucas alternativas de lazer.

¹² Entrevista realizada no dia 10 de setembro de 2007, na própria casa do ex-prefeito, localizada no sítio Campo do Velho na zona rural de Coxixola.

No campo da educação, a RME conta com oito escolas, todas localizadas na zona rural. Escolas da rede estadual de ensino são três, duas das quais localizadas na zona urbana, destacando-se o colégio recém-construído para o ensino médio. As escolas contam com computador, televisor e vídeo cassete, material didático e de consumo. Os professores recebem treinamento sobre informática na sede do município.

As crianças da zona rural estudam até a 4ª série em escolas municipais ou estaduais, localizadas na própria comunidade ou em comunidade vizinha. A partir da 5ª série vão estudar na zona urbana, com a ajuda da prefeitura que disponibiliza transporte para as mesmas. As crianças que moram na zona urbana são atendidas pelas escolas da rede estadual de ensino.

A Secretaria de Educação ainda não implementou uma proposta pedagógica para as escolas municipais. A tentativa feita por nós da universidade durante os primeiros anos de Coxixola, esbarrou em interesses e conflitos político-partidários. Não houve retorno. Em função da questão da multisseriação, o professorado experimentou, por um curto período, a proposta da Escola Ativa, uma proposta de capacitação de professores do Ministério da Educação/FUNDESCOLA/UNESCO, destinada às escolas de poucos recursos, principalmente escolas multisseriadas situadas em áreas rurais e nas periferias de centros urbanos. Hoje, segundo a Coordenadora Pedagógica, não existe uma proposta pedagógica definida. Os professores e professoras estão sempre buscando algo novo para a prática pedagógica.

O planejamento das atividades é sempre feito em reunião ampliada com todos os professores e professoras, realizada na sede da prefeitura municipal na última segunda-feira do mês. A segunda-feira é um dia estratégico porque coincide com o dia da feira, fato que facilita o transporte dos professores/as da zona rural para a zona urbana. Nestas reuniões são elaboradas as atividades a serem realizadas pelos professores/as e são discutidas questões pertinentes ao trabalho nas escolas. Quando necessário, as reuniões podem ocorrer em outro dia fora do calendário oficial de reuniões.

Nas escolas, o trabalho é acompanhado pelo supervisor escolar, pela coordenadora pedagógica e pelo próprio secretário de educação, ficando com o primeiro a responsabilidade maior pelo acompanhamento e pelo encaminhamento de reivindicações do professorado. Salvo os/as docentes que residem na parte urbana da cidade, os demais professores e professoras transitam entre as escolas e as suas residências, passando muito pouco pela Secretaria de Educação para tratar de assuntos pertinentes ao seu trabalho.

Coxixola se destaca, segundo os próprios professores e professoras, como uma cidade que paga um dos melhores salários na região do Cariri para o professorado, o que a torna cobiçada para o trabalho com a educação. A média salarial dos professores municipais gira em torno de 2,5 salários mínimos, por 20 horas/semana. Considerando o baixo nível do custo de vida e a ajuda em combustível que a prefeitura oferece ao professorado, o salário é um elemento de estímulo à profissão de professor.

Os professores pesquisados são todos de origem rural e trabalham em escolas rurais. Para melhor compreender o contexto em que estão inseridos é importante tecer alguns comentários a respeito da escola rural, em particular do município de Coxixola.

O meio rural¹³ tem sido um espaço de poucos investimentos de pesquisa, ou como dizem Miguel Arroyo, Roseli Caldart e Mônica Molina (2004, p. 8), há um silenciamento por parte dos órgãos governamentais, dos núcleos de financiamento e estímulo à pesquisa, dos centros de pós-graduação e dos estudiosos das questões sociais e educacionais em relação à educação do campo¹⁴. Para este(as) pesquisador(as) “somente 2% das pesquisas dizem respeito a questões do campo, não chegando a 1% as que tratam especificamente da educação escolar no meio rural”.

¹³ O meio rural é um espaço heterogêneo. É economicamente diverso segundo a relação que os sujeitos estabelecem com a propriedade e o acesso a terra, na maneira como se relacionam com o trabalho, o progresso tecnológico, o mercado e com os aparelhos do Estado. Consta de grupos sociais diversificados, desde grupos que desempenham atividades não-agrícolas e grupos cuja atividade prioritária está baseada na agricultura, até grupos mesclados ou que têm atividades completamente diferentes.

¹⁴ Não podemos esquecer a contribuição dos movimentos sociais na defesa de uma escola de melhor qualidade no campo. Destacam-se o MST, o PRONERA, CNBB, UNESCO, UNICEF, as universidades federais, juntos Por Uma Escola Básica do campo. Edgar J. KOLLING, Ir. NERY, Mônica C. MOLINA, 1999; Miguel ARROYO, Roseli CALDART, Mônica C. MOLINA, 2004).

Esse pouco interesse pelo setor rural é histórico. Faz parte de uma tradição urbanocêntrica. Esquecida a educação rural, esquecidos os seus agentes: professores, alunos, auxiliares de serviços, pessoas quase inexistentes nas pesquisas sociais e educacionais.

As críticas sobre uma escola que alfabetiza pouco, que mantém docentes com baixa formação pedagógica e que ainda se utiliza de velhas práticas pedagógicas, foram e continuam sendo feitas. Segundo relatório sobre a qualidade da educação no campo, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC, 2007), as escolas situadas em áreas rurais perdem em todos os quesitos de qualidade para as instituições de ensino localizadas nas cidades. Os principais problemas apontados são: precariedade das instalações físicas, professores(as) com baixa qualificação profissional e baixos salários, dificuldade de acesso ou falta de um sistema de transporte adequado, déficit de escola para alunos do ensino médio.

Assim, o precário funcionamento das escolas deve-se, além da mencionada ausência de políticas para a escola do campo, a fatores como: as condições da área em que a escola se situa (baixa concentração de renda, distância do centro urbano, desemprego, falta de política agrícola, etc); suporte governamental dado à escola através de material didático, mobiliário, merenda, manutenção das instalações físicas, condições de trabalho para o professorado; condições de infraestrutura das escolas e qualidade do ensino ministrado; poder de pressão e de mobilização da comunidade onde a escola está inserida junto aos órgãos governamentais; deslocamento do alunado da zona rural para a zona urbana.

Em Coxixola, alguns desses fatores não são reclamados pelos professores, a exemplo do material didático recebido, do salário e dos equipamentos, já que hoje as escolas contam com televisão, vídeo cassete e um computador, todos em pleno funcionamento.

Boa parte das escolas rurais está localizada em áreas distantes e de difícil acesso. Chegar a elas só a pé, de bicicleta ou montado em um animal. Existem escolas muito próximas das casas do alunado e do professorado, mas muitos alunos e alunas, professores e professoras andam

quilômetros até chegarem ao seu destino. No caso do professorado é comum encontrarmos quem reside em cidades vizinhas, percorrendo, diariamente, dezenas de quilômetros da sua residência ao local de trabalho. Em Coxixola esse trajeto geralmente é feito de moto.

Com relação às condições das escolas nota-se uma arquitetura simples, escolas pequenas, mal iluminadas, sem ventilação adequada, pouca área para recreação das crianças. São escolas com poucas salas de aula, encravadas em agrestes, sertões, cariris, caatingas, sem brilho e sem vida. No seu interior constam coisas básicas: carteiras, cadeiras, quadro negro, giz, filtro, livros didáticos, um globo, mapas, cordões onde são pendurados os trabalhos do alunado.

Uma das críticas a esta escola é o seu caráter etnocêntrico, isto é, privilegia conhecimentos relativos à cultura ocidental hegemônica (branca, de classe média, masculina, cristã) e a racionalidade capitalista tecnológica. Desconsidera a população local, o contexto em que está situada e as relações sociais e produtivas da comunidade. O currículo deriva de propostas urbanocêntricas, dispostas em pacotes pensados e planejados nas instituições de coordenação pedagógica. A realidade local fica quase sempre obscura, não é tratada como objeto de conhecimento.

Além dessas questões a formação do professorado é um ponto importante no processo de construção de uma educação de qualidade para a zona rural. Para ministrar aula o professor ou professora não precisava, rigorosamente, ter formação pedagógica. Muitas(os) começaram a vida docente com apenas o ensino fundamental concluído.

Com o advento da LDB (Lei 9394/96), o quadro começa a mudar, tendo em vista a obrigação de todos(as) os(as) professores(as) em exercício terem curso superior ao final da década da educação (1997-2007). O parágrafo 4 do art. 87 – das disposições transitórias da Lei dispunha: “Até o final da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

Essa exigência legal da habilitação em nível superior para o exercício da docência respalda-se no reconhecimento de que havia um professorado leigo sustentado por uma política clientelista e de compadrio. Para compensar este quadro, disseminam-se propostas emergenciais e programas de formação superior em moldes semi-presenciais, aligeirados, numa corrida acelerada para a qualificação do professorado leigo. Apesar da importância dessas propostas na zona rural, convive-se com a falta de “uma política de formação que leve em conta o contexto complexo e real no qual o ensino rural evolui e onde este profissional constrói sua identidade e prática pedagógica” (Maria do Socorro SILVA, 2000, p. 21).

Para Cláudia Davis e Bernadete Gatti (1993, p. 76), o que caracteriza uma escola rural são “instalações precárias, professora leiga, classe multisseriada, características que se somam a outras e se diferenciam em função de realidades particulares. Existe uma enorme diversidade de escolas, de práticas educativas, de formas particulares de docência de professores e professoras. Não são práticas abstratas, são realidades construídas em contextos diferentes. Diferenças lingüísticas, culturais e situacionais imprimem um jeito de ser e de se fazer professor e professora.

Em Coxixola, a constituição das turmas multisseriadas¹⁵ depende da demanda de crianças e adolescentes em cada comunidade. Existe apenas uma escola em algumas comunidades, o que faz com que os pais não tenham outra opção a não ser matricular o(a) filho(a) nessa escola. O tamanho das turmas é variável. Há casos em que a turma continha seis crianças e outras em que quantidade total não chegava a vinte crianças. Em alguns casos, o limite de idade é extrapolado. Em 2007, por exemplo, o menor aluno tinha 4 anos e o maior 19 anos. Em turmas como esta o professorado convive numa mesma sala com rapazes e moças na 4ª série e crianças em fase inicial de alfabetização. Misturam-se interesses variados de crianças e adolescentes, formando um conjunto de elementos que nem sempre o professorado está preparado para lidar, alguns relacionados à

¹⁵ Segundo o Censo Escolar de 2002, 63% das escolas rurais oferecem turmas multisseriadas,

sexualidade, fator de dificuldade apontado por alguns professores e outros dizem respeito ao próprio conhecimento para cuidarem de crianças menores.

Na zona rural era muito comum no passado uma escola funcionar com uma turma de alunos(as) na casa da professora. Cláudia Davis e Bernadete Gatti (idem, p. 77) dizem que era mais fácil reconhecer uma escola rural pela negação, “na medida em que ela era a antítese do que se imaginava a respeito de uma escola” (p. 77). Coxixola já superou essa fase, mantendo escolas em prédios próprios construídos pela prefeitura. São escolas sem diretoria, algumas delas funcionam apenas em um turno, vivendo mais tempo fechadas do que abertas. Em algumas nem mesmo vigilância é necessário; são as pessoas da própria comunidade que se encarregam de zelar pelo patrimônio. Por enquanto não se tem notícias de depredação ou furtos nas escolas, inclusive porque todos se conhecem e, qualquer ato de infração, o infrator é logo reconhecido.

Em escolas assim, o professor ou professora não tem como trocar experiências no próprio local de trabalho. Quaisquer problemas ou questões pedagógicas acabam sendo resolvidas de modo solitário. “Sozinhas, as professoras das escolas rurais isoladas estavam impedidas de terem um contexto natural de tomada de consciência social e profissional” (Claudia DAVIS e Bernadete GATTI, 1993, p. 79).

Predominam escolas unidocentes em Coxixola, e nestas o professor ou professora não tem muito com quem socializar suas preocupações e anseios em relação ao desenvolvimento do alunado. Têm a companhia do supervisor que passa nas escolas uma vez por semana para conversar com os colegas sobre o andamento das aulas. Além dessas oportunidades existem os encontros mensais e, dependendo das circunstâncias, pode acontecer encontros quinzenais.

A prática de encontros mensais foi implementada pela Secretaria de Educação de Coxixola como uma necessidade premente no processo de desenvolvimento da educação. Entre as razões que justificam esses encontros estão a necessidade do planejamento pedagógico e a possibilidade de aglutinar professores que não se encontram no dia a dia, em razão das distâncias entre as escolas.

Permitem a discussão dos processos de avaliação, do emprego de novas metodologias e o planejamento de atividades de acordo com as séries, possibilitando uma unidade no trabalho desenvolvido.

Em função da multisseriação, o professor usa muito atividades mimeografadas, recorrendo muito pouco à exposição oral. A prática tem demonstrado que a ação mais corriqueira é o atendimento por grupo de alunos de acordo com a série. Geralmente juntam-se alunos(as) de uma mesma série ou de séries. O professor então expõe o conteúdo para alunos de determinada série e estes passam a trabalhar conjuntamente ou individualmente, na maioria dos casos com a possibilidade da troca de conhecimentos entre si. O objetivo nestes casos é o de facilitar a troca de informações entre si, considerando que as atividades são de nível de complexidade aproximado.

O fator idade não é um elemento diferenciador entre os(as) alunos(as). É comum alunos(as) maiores ajudarem colegas de menor idade, assim como alunos de uma série ajudarem os colegas de uma série menor ou maior. Porém observa-se que o sexo constitui fator de separação.

Quanto à formação acadêmica, a maioria do professorado da Rede Municipal de Ensino de Coxixola concluiu o curso de Pedagogia. O processo de interiorização implementado por universidades tem permitido que os professores e professoras concluam um curso superior sem terem de viajar centenas de quilômetros todos os dias para as universidades. As universidades se aproximaram das pequenas cidades mantendo cursos em finais de semana, com prejuízo para o tratamento da complexidade da prática pedagógica. Quem tem participado tem feito críticas ao caráter teórico dos cursos, não atendendo às necessidades da escola multisseriada.

2.3 – Os sujeitos da pesquisa e a realização das entrevistas

No princípio entrevistei apenas os professores para colher suas histórias de vida. Posteriormente incluí professoras, alunos e alunas, merendeiras e pessoas ligadas à Secretaria da

Educação, todas envolvidas com o trabalho dos professores. Com estas pessoas realizei entrevista semi-estruturada, cujo objetivo era identificar a concepção que as mesmas tinham do trabalho dos professores.

Classifiquei os sujeitos em dois grupos: os sujeitos principais e os sujeitos coadjuvantes. Os sujeitos principais foram os cinco professores identificados pelo nome das cinco estrelas do Cruzeiro do Sul: Alfa, Beta, Gama, Delta e Epsilon.

Estrelas são carregadas de luz, os professores também; são sempre inspiradores, para uns mais, para outros menos. Em suas histórias de vida percebi que uma de suas maiores alegrias é ver o(a) aluno(a) aprendendo, é ouvir que foram importantes na vida de quem por eles passou. Crianças, jovens e adultos se relacionam com eles, que são os professores da escola da comunidade. Rubem Alves (1985, p. 13) diz que

os educadores são como as velhas árvores. Possuem uma face, um nome, uma “estória” a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma “entidade” *sui generis*, portador de um nome, também de uma “estória”, sofrendo tristezas e alimentado esperanças.

A educação continua sendo uma esperança para alimentada por pais e adultos que, alfabetizados ou não, acreditam na melhoria de vida dos(as) filhos(as), sobrinhos (as), netos(as), afilhados(as) e das crianças em geral. Os professores da pesquisa foram crianças que acreditaram na educação como um meio de transformar a própria vida.

No quadro abaixo sintetizei alguns dados para melhor conhecimento dos professores da pesquisa.

Nome	Alfa	Beta	Gama	Delta	Epsilon
Nascimento	1967	1960	1977	1976	1976
Idade	41	48	31	32	32
Naturalidade	Serra Branca	Coxixola	Coxixola	Sumé	Congo
Estado Civil	Casado	Solteiro	Casado	Casado	Solteiro
Ingresso na escola	7 anos	1971	6 anos	6 anos	6 anos
Ano e idade em que concluiu o EF	1985	1979	1992	1990	1993
Conclusão do E. M.	1986-1989	Não fez	Não fez	1993	1996
Período do cursou magistério	1990-1992	Logos II 1980-1981	1993-1995	1990-1993	Logos II 1994-1996
Período do curso superior	1999-2002	2004-2006	2004-2006	1993-1997	2000-2003
Ano e idade em que começou a lecionar	1997 – 30 anos	1980 – 20 anos	1997 – 20 anos	1998 – 22 anos	1993 – 17 anos
Ano em que faz o concurso público	1997	1980	1997	1997	2003
Local de trabalho	PMC REE	PMC REE	PMC REE	PMS PMC PMSB	PMC PMSB

QUADRO 1 – Identificação dos sujeitos principais – dados coletados nas histórias de vida

Os sujeitos coadjuvantes foram três professoras (P1, P2 e P3), nove alunos e alunas (A1...A9), três merendeiras (M1, M2 e M3) e gestores públicos lotados da prefeitura municipal (a coordenadora pedagógica, o secretário de educação e o ex-prefeito), todos com vínculo direto aos professores. O critério de escolha dos sujeitos coadjuvantes foi o conhecimento que tinham/têm dos professores. Dentre estes, merece destaque o ex-prefeito. Ele foi o primeiro prefeito do município, ficou no cargo por duas gestões e foi o responsável pela organização da cidade, desenvolvendo uma

administração que valorizou o professor. Realizou concurso público para as mais diversas funções, entre as quais a de professor. Incentivou a profissão docente pagando um salário sempre acima do mínimo e é uma das pessoas que mais conhece a história da cidade.

Nome	Idade	Formação	Cargo/função
Gestor 1	29 anos	Letras e pedagogia	Professora/coordenadora Pedagógica
Gestor 2	58 anos	Sociologia	Secretário de Educação
Professor Beta	48 anos	Pedagogia	Supervisor Educacional

Fonte: Dados coletados nas entrevistas em 2007 - Quadro 2 – Identificação da equipe técnica

Nome	Idade	Formação	Cargo/função
Professora 1	44 anos	Magistério Nível Médio	Professora na escola rural
Professora 2	46 anos	Pedagogia - UEPB	Professora na escola rural
Professora 3	55 anos	Magistério Nível Médio	Professora na escola rural

Quadro 3 – Identificação das professoras

Nome	Idade	Local de trabalho	Cargo/função
Merendeira 1	34 anos	Serrote Apertado	Auxiliar de serviço
Merendeira 2	42 anos	Quixaba 1	Auxiliar de serviço
Merendeira 3	34 anos	Quixaba II	Auxiliar de serviço

Quadro 4 – Identificação das merendeiras/auxiliar de serviço

Quadro 5 – Identificação dos(as) alunos(as)

Nome	Idade	Série
Aluno 1	10 anos	4ª série
Aluno 2	10 anos	3ª série
Aluno 3	11 anos	4ª série
Aluno 4	10 anos	3ª série
Aluno 5	12 anos	4ª série
Aluno 6	10 anos	3ª série

Aluno 7	8 anos	2ª série
Aluno 8	9 anos	4ª série
Aluno 9	9 anos	3ª série

Para o recolhimento das histórias de vida dos professores, montei um roteiro de perguntas de modo que cada professor pudesse falar livremente da sua vida, desde o local de nascimento, passando pela escolarização até o trabalho docente na atualidade (ver anexo 1).

Foi obtida autorização do Secretário de Educação do município e permissão de cada um dos professores para que pudesse transitar entre as escolas e fazer o levantamento de suas histórias de vidas. Com as demais pessoas que participaram da pesquisa, o procedimento foi o mesmo.

As histórias foram colhidas em narrativas orais, gravadas em aparelho eletrônico e transportadas para texto escrito. O texto escrito seguiu o seguinte roteiro: a) onde nasceu, estudou, sua vida familiar antes e presente, b) sua trajetória até se tornar professor, c) outras atividades que realiza, d) descrição da escola onde trabalha e sua rotina de trabalho, e) como se assume como professor, gosto pela profissão, f) como se vê numa “profissão feminina”, e) suas perspectivas profissionais – aspirações, lutas.

Dos cinco professores, três não residem no município de Coxixola. O primeiro contato com o professorado de Coxixola aconteceu no dia 14 de novembro de 2005. Neste dia estavam quase todos os professores e professoras reunidos no auditório da prefeitura. No momento em que cheguei fui levado pelo Secretário de Educação até eles/as. Fui recebido carinhosamente por todos(as). Na oportunidade apresentei o projeto e solicitei a permissão para desenvolver a pesquisa. Dei explicações dos objetivos da pesquisa e da forma como pretendia desenvolvê-la. Nesse dia, dos cinco professores homens, apenas um estava presente. Era o professor Beta que, na Secretaria Municipal de Educação, ocupa o cargo de supervisor. Foi através dele que cheguei aos demais professores. Sabia que, dentre os cinco professores, dois eram desconhecidos para mim, pois passaram a fazer parte do quadro do magistério em 2003, época em que já não estava mais

trabalhando na educação de Coxixola. Com estes planejei um primeiro contato, de modo que passássemos a nos conhecermos melhor. Pedi ao professor Beta que comunicasse aos demais a minha intenção de pesquisa e que os procuraria na escola onde trabalham.

Escolhi as escolas para colher as histórias de vida porque era um local certo para encontrar os professores. Os que não moram em Coxixola vivem em trânsito pelas estradas. Trabalhavam no turno da manhã e após as aulas retornavam às suas cidades utilizando sempre o mesmo percurso.

Os professores Alfa e Beta concederam as entrevistas nas próprias escolas onde trabalhavam. Nos dias em que os entrevistei, terminei por assistir as aulas em sua sala. Como a escola é pequena, o melhor espaço para ficar esperando ele terminar a aula para podermos conversar era a própria sala de aula. Com os professores novatos Delta e Epsilon fiz as entrevistas no restaurante da cidade de Coxixola. Antes estive em suas salas de aula, para falar-lhes pessoalmente do meu interesse em pesquisar as experiências deles.

O primeiro contato com o professor Delta só foi possível vários dias depois, pois a escola dele é a mais distante da parte central de Coxixola. Ele leciona na Escola Menino Jesus de Praga, localizada no sítio Água Doce, há aproximadamente 18 km da sede do município.

Quando cheguei à escola, no dia 14 de dezembro de 2005, ele estava sentado na calçada da casa de uma professora que mora vizinha à escola. Cumprimentei a professora, conhecida pelo seu trabalho junto ao projeto que desenvolvi no município e também o professor, introduzindo o assunto de minha visita àquela escola. Ele me informou que sabia do meu interesse através de informações passadas pelo supervisor. Pediu que falasse de minha pesquisa. Descobri que era o último dia de aula, que ele estava ali apenas para dar as notas para os alunos e alunas. Convidou-me para conhecer a escola e seus alunos. Como eu estava com a câmera filmadora, solicitei dele a permissão para fazer o registro da visita. Ele convidou a turma para ir à sala de aula. Sentados(as) todos ouviram o professor apresentar a sala de aula. Falou das condições em que a escola se

encontra, mostrando detalhes dos equipamentos e do material produzido pela turma e expondo as dificuldades de trabalhar com uma turma multisseriada. Foi interessante essa fala porque ele se referiu às suas dificuldades, como homem, de trabalhar com as crianças. Foi um depoimento espontâneo, mas muito significativo, de modo que considerei para fazer a análise de sua experiência docente.

Quanto ao professor Epsilon só pude conhecê-lo no dia 29 de novembro de 2005. Ele estava ministrando aula no sítio Serrote Apertado. Nesse dia fui à escola apenas para conhecê-lo, mas terminei ficando na sala e assistindo a aula. Não fiz logo a entrevista, pois precisava ficar um pouco mais íntimo dele. Dias depois realizei a entrevista no restaurante Tropeiros do Cariri, local onde almoçava e depois ia para a escola na cidade de Serra Branca.

O professor Gama, apesar de ser um dos que já conhecia desde o ano de 1997, foi o mais difícil de conversar. Ele é o único professor que não estava em sala de aula. Ocupava cargo de vereador e em função disso não estava desenvolvendo atividades docentes. O trabalho que fazia para cumprir a carga horária no município é o de colaborar com a escola na zona urbana, como porteiro e responsável pela segurança. Com ele a entrevista foi realizada à noite na escola onde estava trabalhando.

Um comentário sobre as entrevistas precisa ser feito. Os professores de Coxixola nunca tinham sido ouvidos sobre suas histórias de vida e sobre suas experiências docentes. Isso causou, para alguns, um certo receio sobre o que deveriam falar. Por outro lado, sabiam que o assunto envolvia a masculinidade e por isso, em alguns momentos percebi um certo receio, como se estivessem com temerosos de falar de suas próprias vidas. Mas, afinal a conversa saiu sem maiores problemas.

O procedimento que adotei foi o seguinte: após a entrevista com cada um e a transcrição, devolvi a história de vida construída para que cada um pudesse ler sobre o que tinha narrado e fazer modificações no texto e, dependendo do que queriam acrescentar ou alterar, poderia ser marcada

uma segunda entrevista. Poucas alterações foram feitas no texto escrito, algumas se referiam a correções de palavras que na transcrição não foram bem ouvidas. Dos cinco professores, três deles (Alfa, Beta e Delta) fizeram duas entrevistas.

Pretendi socializar as histórias de vida, inclusive a minha. O objetivo da socialização dos textos escritos (as histórias de vida) era fazer com que os professores se conhecessem entre si e me conhecessem um pouco mais. Planejei um grupo focal, mas não foi possível realizá-lo de acordo com o planejado.

As entrevistas com os sujeitos coadjuvantes foram realizadas no segundo semestre de 2007, com o objetivo de colher dados sobre o trabalho dos professores. Foram entrevistas curtas constando apenas de dados pessoais do entrevistado, tempo de serviço e descrição da opinião que tinham sobre o trabalho dos professores.

É importante salientar que na maioria dos casos, especialmente das crianças, a timidez e o medo de falar foram obstáculos a uma entrevista mais longa, provavelmente com mais detalhes. São crianças que não estão acostumadas a receberem visitas na escola e não têm o hábito de concederem entrevistas a outra pessoa. Há, ainda, um sentimento de pouca importância dos saberes que essas pessoas possuem, principalmente quando o outro que escuta vem de uma universidade e que se supõe ser detentor de muitos conhecimentos, portanto, já incluídos, entrevistado e entrevistador numa relação de poder.

2.4 - Gênero e masculinidade como categorias de análise

Trago os conceitos de gênero e de masculinidade na perspectiva de compreender o trabalho desenvolvido pelos homens no magistério infantil no município de Coxixola. Com isso não pretendo aprofundar a discussão uma vez que o conceito de gênero nessas últimas duas décadas tem sido muito trabalhado, não apenas por uma área específica, mas por uma pluralidade de campos do conhecimento e de pesquisadores(as).

O conceito de gênero, surgido no conjunto de reflexões do movimento feminista dos anos 1960, assumiu um caráter epistemológico e político, indissociável. Do ponto de vista epistemológico ajudou a pensar como nas diferentes sociedades e culturas construíram-se os sistemas de gênero e, como um conceito político embasou a produção de conhecimentos e intervenções úteis para a eliminação das desigualdades sociais baseadas nas diferenças sexuais.

Costuma-se conceituar gênero como a construção social das diferenças sexuais ou diferenças anatômicas. Isto significa reconhecer, em primeiro plano, que os sujeitos não são iguais do ponto de vista das diferenças anatômicas e fisiológicas. Não sendo iguais não deviam ser considerados uns inferiores a outros. É sobre esse jogo de poder que o conceito de gênero atua. Seu surgimento, entre outras finalidades, diz respeito à desnaturalização de concepções sócio-biológicas. A desconstrução de idéias que apontam sujeitos masculinos, porque são mais fortes, superiores às mulheres, consideradas o sexo frágil. Idéias assim tendem a reforçar binarismos, a produzir dicotomias. O conceito de gênero atua sobre as diferenças, buscando analisar criticamente a produção de significados e ações sobre as mesmas. Guacira Louro (2000a, p. 77) diz: “o que nos interessa não é propriamente a diferença sexual, mas a forma como essa diferença é representada ou valorizada, aquilo que se diz ou se pensa sobre a diferença”. Acrescentaria, o que se faz sobre ou contra o outro.

Nesse sentido Marília Pinto de Carvalho (1998) chama a atenção para o cuidado que se deve ter com as diferenças, sob pena de, ao se buscar refleti-las, não fazer a apologia da mesma, mantendo inalterada a condição de sujeitos diferenciados. Quando se refere à divisão entre público e privado mostra que não podemos congelar idéias sobre essas esferas como se em todas as sociedades e em todos os tempos elas existissem. Para ela, “talvez o mais interessante seja tratá-los como dimensões presentes em todas as relações sociais e não como mundos ou universos, conceitos espacializados, que nos levam a delimitar lugares e pessoas relativos a cada um” (Marília P. de CARVALHO, 1998, p. 385).

A idéia de que homens e mulheres são diferentes entre si, resulta na idéia de que mulheres maternam e os homens não. Polarizando-se de forma a-crítica essa relação podemos achar que os homens nunca se aproximarão de uma perspectiva de maternação. Assim sendo, alimentaremos essas diferenças sem podermos criar outras possibilidades de superação das mesmas.

Para Jean Scott (1994 apud Marília CARVALHO, 1998, p. 401), “gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo, já que nada no corpo (...) determina univocamente como a divisão social será estabelecida”.

Portanto, gênero respeita a cultura, o tempo, o lugar, as condições sociais. Implica produção de significados, de identidades múltiplas e plurais, de mulheres e de homens no interior das práticas sociais, portanto, dentro de relações de poder. As formas como homens e mulheres se relacionam não apenas instituem os sujeitos, mas também dão sentido às instituições.

A escola como um lugar de práticas sociais se constitui num espaço de relações de poder, lócus privilegiado para produção de meninos e meninas, homens e mulheres, professores e professoras, produção de diferenças associadas ao sexo, ao saber, ao poder de quem está dentro e de quem fica de fora.

Sistemas de gênero incluem significados e símbolos, não apenas relações entre homens e mulheres, presentes nas práticas educativas, nas práticas políticas, nos objetos, nas representações sociais, na configuração das profissões. Para Robert Connell (1995, p. 189),

o gênero é uma estrutura ampla, englobando a economia e o estado, assim como a família e a sexualidade, tendo, na verdade, uma importante dimensão internacional. O gênero é também uma estrutura complexa, muito mais complexa do que as dicotomias dos papéis de sexo ou a biologia reprodutiva sugeririam.

Gênero é, segundo Sérgio Carrara¹⁶, um tipo de hierarquia social que posiciona homens e mulheres diferencialmente no mercado de trabalho, na família, na escola, ou seja, na organização do mundo social. Na cultura androcêntrica, os sujeitos são tomados a partir de uma lógica de dominação do masculino sobre o feminino. Historicamente as mulheres tiveram menos oportunidades para usufruírem de direitos e bens sociais que lhe pertenciam.

Para Pierre Bourdieu (1999), gênero é uma estrutura de dominação simbólica baseada num sistema de oposições, de pares opostos: céu/terra, alto/baixo, quente/úmido, grande/pequeno, como conotações masculinas ou femininas. Nos esquemas de pares de opostos cabe sempre ao primeiro (masculino) um valor superior ao segundo (feminino) na ordem androcêntrica.

Formas dicotômicas de conceber a realidade objetiva resultam de processos de incorporação de idéias e atitudes. Pierre Bourdieu (idem) utiliza-se do conceito de *habitus*¹⁷ ou estrutura psicossomática para explicar a reprodução das relações de gênero e manutenção do poder masculino, como uma ordem social e natural que não precisa ser justificada. Para ele a ordem social funciona como

¹⁶ Debate feito na TV Cultura no dia 22 de maio de 2007, numa série chamada A Invenção do Contemporâneo, a qual teve a participação também de Guacira Lopes Louro, Maria Luiz Heilborn e Luiz Moita Lopes.

¹⁷ *Habitus* não foi uma noção criada por Bourdieu, mas uma noção filosófica originária no pensamento de Aristóteles e na Escolástica medieval, recuperada e retrabalhada por ele depois dos anos 1960.

uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão social do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos; é a estrutura do espaço, opondo o lugar de assembléia ou de mercado, reservados aos homens e a casa, reservada às mulheres; ou, no interior desta, entre a parte masculina, com o salão, e a parte feminina, com o estábulo, a água e os vegetais; é a estrutura do tempo, a jornada, o ano agrário, ou o ciclo de vida, com momentos de ruptura, masculinos, e longos períodos de gestação, femininos (Pierre BOURDIEU, 1999, p. 18).

O poder, segundo Foucault (1992), só se exerce na ação e é capaz de se reproduzir pelas vias da comunicação, do conhecimento e até mesmo do sentimento; dissemina-se, segundo Bourdieu (2006), através de sistemas de produção simbólica, os quais só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados. Nesse processo o *habitus* é “a ponte, a mediação, entre as dimensões objetiva e subjetiva do mundo social, ou simplesmente, entre a estrutura e a prática” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004, p. 27). Concretamente, o *habitus* incorpora formas de agir e de pensar que tanto são produtos de determinadas formas de se relacionar com o mundo quanto interferem na forma de agir e de pensar de outras pessoas.

Como linguagem, gênero é entendido como um modo de classificar objetos, atividades, qualidades, atributos como masculinos e femininos. Para Guacira Louro (1997, p. 67),

a linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pelo ocultamento do feminino, e sim, 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.

A escolha de palavras não é uma atitude neutra, pois pode reforçar as desigualdades de gênero. Ao nos referirmos a meninos, meninas, homens, mulheres, professores, professoras, estamos não apenas falando de substantivos, mas de sujeitos culturalmente situados. Para Jimenta

Furlani (2003, p. 71), “a linguagem no masculino não é um reflexo do real, é uma criação lingüística intencionalmente política”. Tem significado de poder.

Muitos termos se naturalizaram de tal forma que o seu sentido adquiriu um sexo e um gênero, como, por exemplo, magistério infantil. Geralmente ele é associado às mulheres e ao gênero feminino e de certa forma oculta a participação dos homens. Ao mesmo tempo, a linguagem supostamente neutra (sexista) tem contribuído para que não percebamos a escola de educação infantil e das séries iniciais como um espaço gendrado, que reforça a fabricação das diferenças. Guacira Louro (1997, p. 65), diz que “a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças”.

As perspectivas da produção de significados, das relações de poder e da linguagem se articulam nas representações e construções das noções de gênero. Ao participarem do magistério infantil, os homens convivem num campo de trabalho eivado de significados históricos assim como situam-se num campo semântico e léxico criado num contexto de relações de poder.

2.4.1 - Crise da ordem de gênero

Sem negar uma instabilidade naquilo que Robert Connell (1995) denominou de masculinidade hegemônica, compartilho a concepção de que há uma crise da ordem de gênero. Assim sendo, não apenas os homens sentem os efeitos das transformações sociais originadas das mudanças nos papéis de gênero, mas também às mulheres, uma vez que aquilo que diz respeito às mulheres também diz respeito aos homens (Joan SCOTT, 1990). Na Europa ocidental, essa crise tem início já no século XVII quando as “preciosas francesas”¹⁸ passam a questionar os lugares ocupados pelos homens reivindicando para si a emancipação de velhos padrões morais que as

¹⁸ As preciosas francesas eram mulheres pertencentes à aristocracia ou burguesia da época. Eram independentes financeiramente dos homens, a maioria solteira e livre para os jogos amorosos.

aprisionavam. Segundo Elisabeth Badinter (1993), a França e a Inglaterra¹⁹ eram os países europeus onde as mulheres gozavam de maior liberdade. Para estas mulheres o pai, o marido, o casamento são figuras que passam a questionar na medida em que defendem para si o direito à dignidade. Se o amor é um sentimento que une as pessoas não pode ser motivo de aprisionamento da mulher, por isso, para elas “o amor é acima de tudo o sentimento do homem pela mulher e não o contrário” (idem, p. 13). Os homens começam a ser desafiados a mudarem de comportamento. Elas exigiam entre outras coisas, o direito ao orgasmo e a não serem abandonadas quando grávidas.

Os homens que queriam se afinar com essas mulheres necessitavam ser mais cortesões, mais refinados e mais delicados. Na Inglaterra, o “novo homem” da Restauração Inglesa é um invertido, um perverso que se compara à mulher. Esse novo homem é o que se aproxima das preciosas, aqueles que vão cedendo aos encantos do modo de vida feminino, que usam perucas longas, plumas extravagantes, roupas com abas, ruje, perfume, pintas no rosto (Elisabeth BADINTER, 1993). Na França as mudanças sociais atingem diretamente a virilidade. A guerra não tem mais o mesmo valor para a manutenção da masculinidade, os jovens fidalgos passam mais tempo no salão ou na alcova do que nos quartéis. A caça torna-se uma distração. A Revolução Francesa põe termo a essa evolução retrocedendo a uma separação mais rígida entre os sexos.

Essa crise da ordem de gênero segue pelo século seguinte. Países como a França, a Inglaterra, a Áustria e os Estados Unidos passam por perturbações econômicas e sociais semelhantes em função das novas exigências da indústria e da democracia. Os homens, tanto quanto as mulheres, se modificam sempre em relação ao contexto sócio-econômico cultural. De acordo com Elisabeth Badinter (1993), entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX surge um novo tipo de mulher ameaçando as fronteiras sexuais impostas, adentrando espaços antes reservados ao sexo masculino, reivindicando “para trabalho igual, salário igual”. Reagem os homens e todo o aparato institucional, como a igreja católica, o movimento operário, os

¹⁹Para o sociólogo Michael Kimmel (1987 apud Elisabeth BADINTER, 1993) a crise da masculinidade na Grã-Bretanha começou entre 1688 e 1714, período da Restauração Inglesa.

conservadores positivistas contra a onda de emancipação feminina. Elisabeth Badinter (idem, p. 16), falando dos homens, diz que

de alto a baixo na escala social, eles se sentem ameaçados em sua identidade por essa nova criatura que quer agir como eles, ser como eles, a ponto de se perguntarem se não serão obrigados a desempenhar tarefas femininas, ou até mesmo --- o horror supremo --- a ser mulheres!

Elas vão para as fábricas fazer tarefas mecânicas e repetitivas. “Nem força, nem iniciativa, nem imaginação são mais necessárias para se ganhar a vida”, diz Badinter (idem, p. 16). Outros atributos como inteligência, desembaraço, atenção a detalhes, capacidade de lidar com o outro, por exemplo, são levados em conta, com os quais as mulheres se saem muito bem.

No Brasil, o movimento pela Proclamação da República e o próprio movimento pela libertação dos escravos que o antecedeu, foram importantes para estabelecer um campo de ameaças à ordem, à autoridade e à hierarquia social. De acordo com Durval Muniz Albuquerque Jr (2003), cuja fonte é o pensamento de Gilberto Freyre, a quebra das hierarquias sociais e o nivelamento dos diferentes grupos sociais abalam a imagem do pai como representante da autoridade, da ordem e da hierarquia. A dominação masculina era ameaçada pela progressiva participação das mulheres na sociedade. Metaforicamente, a passagem do Império para a República simbolizou a passagem do homem para a mulher.

As relações de poder de gênero tornam-se instáveis durante mudanças sociais decorrentes de movimentos sociais como a Abolição da Escravatura, a Proclamação da República, maio de 1968, a Ditadura Militar, o aparecimento da pílula anticoncepcional e da AIDs, entre outras.

O que se chamou de crise da masculinidade é a própria crise da sociedade (Sócrates NOLASCO, 1993), a qual se apresenta como uma situação de instabilidade entre o perfil do novo

homem que se anuncia e a quebra de valores do machismo e do patriarcado, abalados pela nova ordem social, na qual a mulher tem uma presença marcante.

Para Luiz Cuschinir (1994) ser homem é um mistério e as práticas psicanalíticas procuram conhecer os pensamentos, sentimentos, medos, perplexidades, desejos e angústias dos homens contemporâneos, frente às novas configurações sociais e aos diferentes perfis da mulher, que trabalha, é independente e toma a iniciativa sem esperar a decisão dele, com a qual sente dificuldade de conviver.

Para Sócrates Nolasco (1993), a representação da masculinidade branca, heterossexual continuará existindo, mas muitos de seus valores referentes ao homem viril, macho, dotado de poderes inabaláveis têm sido e continuarão sendo confrontados com o poder feminino, que se não vier para sobrepor, vem para dividir e se colocar numa posição de horizontalidade. A virilidade, como um dos artefatos da construção do macho está constantemente sendo reconfigurada, a exemplo do modelo de masculinidade vivida por crianças e jovens do tempo presente, principalmente dos grandes centros urbanos, diferentemente dos jovens de décadas anteriores. O modelo de masculinidade no qual fomos educados desde a mais tenra idade vai sendo superado. Embora velhos ideais resistam ao tempo, outros valores, significados e atitudes vão sendo incorporados.

Na busca de uma sociedade mais equânime, do ponto de vista das relações de gênero, deve prevalecer a perda de privilégios de uns em benefício de outros, ou seja, os homens situados em posição superior devem perder privilégios descendo a escala hierárquica, enquanto as mulheres devem fazer o percurso inverso, de baixo para cima, instaurando-se relações mais horizontais.

A dominação masculina atua também sobre os homens considerados “inferiores” em relação a classe social, idade, capacidade física, raça, origem étnica e/ou inclinação sexual. Nesse sentido o modelo normativo ou hegemônico de masculinidade e feminilidade aceito por homens e

mulheres determina relações desiguais inter e intra gêneros, ocasionando tensões, disforia, conflitos e repúdios.

Para Pierre Bourdieu (1995, p. 157), “os homens são também prisioneiros e insidiosamente vítimas, da representação dominante, ainda que essa esteja perfeitamente de acordo com seus interesses”, o que impõe a necessidade de conhecermos melhor nossa condição de homens na sociedade contemporânea. A dominação masculina, como bem coloca este autor, é uma das várias formas de manifestação da violência simbólica que alimenta atitudes e idéias que desembocam na violência física contra as mulheres, crianças e outros homens.

Se há uma crise da ordem de gênero, se esta crise incide diretamente no sexo masculino, o que se pode esperar dos homens? Surgirá um novo homem? Para Leonardo Boff (1985, p. 17),

a crise é prenhe de vitalidade criadora; não é sintoma de uma catástrofe iminente mas o momento crítico em que o homem se questiona radicalmente a si mesmo e seu destino, o mundo cultural que o cerca e é convocado a não opinar sobre alo mas a se decidir.

É possível, portanto, que essa crise propicie novas configurações de masculino e feminino. Bourdieu (1995) diz que colocar em questão os princípios da dominação masculina não diz respeito só ao sexo dominado, mas também ao sexo dominante, que só pode contribuir para a libertação, libertando-se do ardiloso privilégio que possui. Não é possível mudar as relações de gênero apostando apenas na luta das mulheres. A luta por uma sociedade mais justa e mais equânime se desenvolve num campo de práticas relacionais.

2.4.2 – A emergência dos estudos das masculinidades

Os estudos sobre os homens e as masculinidades emergem na década de 1960 concomitantes ao movimento feminista. Nascem no conjunto de ações que os movimentos

feminista, gay e lésbico implementaram contra as dissimetrias sociais baseadas nas diferenças sexuais e na invisibilidade a quem as mulheres, gays e lésbicas estavam sujeitos (Margareth ARILHA, Sandra RIDENTI e Benedito MEDRADO, 1998).

Mesmo reconhecendo-se o interesse pelos estudos dos homens no mesmo período em que o movimento feminista intensifica a luta pelos direitos da mulher, eles ficaram obscurecidos pela ênfase nos trabalhos sobre a mulher e a feminilidade. Só nos anos 1980 é que ressurgem nos países anglo-saxões o interesse pela construção social da masculinidade. São trabalhos produzidos por homens que se articulam com as idéias feministas e se apóiam em reflexões em torno do conceito de gênero.

No Brasil, esses estudos começam a aparecer a partir da década de 1990. De acordo com essas autoras(es) intelectuais como Rosiska Darcy de Oliveira e Ruth Cardoso, por exemplo, sugeriam, na década de 1980, a adesão dos homens nos debates do movimento feminista no intuito de que a luta das mulheres fosse de responsabilidade deles também.

Nas Conferências Internacionais de População e Desenvolvimento (Cairo, 1994) e Mundial da Mulher (Beijing, 1995), assinalou-se que

os homens desempenham um papel importante para que seja obtida a igualdade de gênero, pois, na maioria das sociedades eles exercem um poder preponderante em quase todos os aspectos da vida, desde as decisões em relação ao tamanho da família a todo o tipo de decisão política e programática.

A situação social da mulher é tema recorrente na maioria das reflexões teóricas. Enquanto as mulheres reivindicavam e conquistavam direitos à creche, ao salário igual, ao lazer, à participação política, ao prazer, poucas produções se referiam à participação dos homens no

cuidado e na educação das crianças²⁰. Ou seja, naquilo que os homens poderiam avançar em relação às diminuições das desigualdades sociais, não se percebia avanços.

Na década de 1990 a identidade passa ser uma questão importante no campo das ciências sociais. Os trabalhos sobre os homens abordam uma crise da masculinidade. Sócrates Nolasco (1993) reflete sobre a situação de incertezas e de angústias vividas por alguns homens que buscavam ajuda na psicologia. O clima de tensão estava relacionado ao significado de ser homem, à relação com o pai e ao modo como desconsideravam a emoção quando faziam escolhas profissionais e afetivas. Identificavam-se, nos homens, problemas de natureza subjetiva, decorrentes do modo como foram educados, dos novos perfis da mulher e das incertezas sobre o futuro da identidade masculina. Começa-se a falar sobre o nascimento de um novo homem, não opressor e discriminador, sensível, companheiro, que construa, com a mulher, uma sociedade mais equânime. A chamada crise da identidade masculina como “uma possibilidade para os homens diferenciarem-se do padrão de masculinidade socialmente estabelecida para eles” (NOLASCO, 1997, p. 16), é acompanhada por psicólogos, antropólogos, sociólogos e historiadores.

As possibilidades de estudar os homens e as masculinidades têm, nesta crise, um ponto de partida para o aprofundamento de questões até então pouco pesquisadas. Para Pedro Paulo de Oliveira (2004) os homens sempre foram objetos de pesquisas em ciências sociais, quando inseridos na classe trabalhadora, ou em gangues e grupos de delinquentes, nos trabalhos sobre famílias, nos papéis sexuais, “mas nunca chegaram a colocar o homem, em sua condição de ser masculino, enquanto tópico essencial do debate acadêmico” (p. 143).

Trazê-los para a reflexão particular é tentar compreender a sua condição de sujeito social na sociedade contemporânea, marcada pela história das relações de gênero. Entendê-lo no desenvolvimento de suas atividades cotidianas, no trabalho, na família, no ócio. Se a mulher não nasce mulher, como falou Simone de Beauvoir, também sabemos que o homem não nasce homem.

²⁰ Michael Lamb (apud ARILHA, RIDENTI e MEDRADO, 1998) publica nos Estados Unidos, na década de 1980, livros que tratam do pai/paternidade.

Na sociedade falocrática o processo de construção da masculinidade não se desenrola de modo tranqüilo, sem tensões, uma vez que a masculinidade está sempre no plano da vigilância, da cobrança, para que não se escorregue na possibilidade de se confundir com a feminilidade.

Elisabeth Badinter (1993, p. 3), diz que “ser homem se diz mais no imperativo do que no indicativo”. Implica um esforço que não é exigido das mulheres, como se a feminilidade fosse natural e a masculinidade precisasse ser conquistada, e a alto preço, como expressa a frase, “prove que você é homem”. Como diz Pierre Bourdieu (1990 apud BADINTER, 1993, p. 4), “para louvar um homem basta dizer que ele é um homem”.

Uma das formas de mostrar que é homem, é gostar de mulher, segundo a visão tradicional de masculinidade heterossexista e homofóbica. Para o menino exige-se a relação sexual como forma de “provar” a condição de heterossexual, sob pena de não ser considerado um homem no grupo de amigos.

Desde a nossa infância vamos incorporando e socializando mitos a respeito do sujeito homem e um ideal de masculinidade. Construimos a idéia de que a masculinidade e a feminilidade são formas naturais de se educar um menino e uma menina.

Na minha infância, não se falava em gênero e muito pouco em sexualidade, nossas brincadeiras na rua e em casa eram muito mais com amigos do mesmo sexo do que com meninas. As conversas com adultos e a convivência com os amigos giravam em torno da idéia de que éramos realmente machos, não cabia, como diz Durval Muniz de Albuquerque Jr (2003), lugar para atributos femininos. A fiscalização da masculinidade incluía os modos de se vestir, de falar, de andar, de comer, de participar das brincadeiras. Qualquer desvio da ordem de gênero estruturada num ideal de masculinidade próprio à cultura da época, era rechaçado pelo grupo social que estava participando. Esse ideal tinha na força física um de seus argumentos para se dizer que o menino era macho mesmo. As brigas entre meninos eram feitas a corpos nus, tirava-se a camisa para demonstrar que não existia outro artifício para enfrentar o outro, a não ser o próprio corpo e do que

se tinha como natural: a força. A demonstração da força era um modo de mostrar coragem diante dos amigos. Mesmo que na briga não levasse vantagem, o enfrentamento de peito aberto era sinal de coragem do menino. Íamos construindo a idéia de que os homens eram mais: mais fortes, mais inteligentes, mais corajosos, mais responsáveis. Nas brincadeiras infantis eram os melhores para correr, para jogar, para se esconder. Tudo confirmava a idéia de que “ser homem é estar instalado, de saída, numa posição que implica poderes” (Pierre BOURDIEU 1990 apud Elisabeth BADINTER, 1993, p. 6), que permitem maiores conhecimentos nas relações e práticas culturais.

Cresci ouvindo conversas dos mais velhos, meu pai, amigos dele, tios e nessas conversas não me lembro de referências ao homossexual. Nas brincadeiras com os amigos, qualquer manifestação fora do campo da heterossexualidade era rechaçada pelos colegas. Jogando futebol, brincando com qualquer tema ou instrumento, as normas eram regidas por um ideal de masculinidade hegemônica (Robert CONNELL, 1995).

Vivíamos uma pressão grande para nos mantermos sempre nesse ideal. Sabíamos que devíamos pensar numa profissão valorizada socialmente, que não devíamos nunca decepcionar uma mulher no que se refere ao desempenho sexual. À medida que íamos ganhando espaços no mundo social, íamos marchando para mantermos posições superiores.

Em casa ou na rua, na escola ou no trabalho esse esquema de construção das masculinidades não se alterava consideravelmente. O poder dos homens era real e inabalável. Os homens sujeitos se escondiam no Homem universal. Suas angústias, seus medos, suas inseguranças não apareciam, porque a sua universalidade não dava cabimento a olhar para si, para o seu interior e descobrir que aquele homem não poderia ser a medida de todas as coisas. Como diz Elisabeth Badinter (1993, p. 10), “hoje, para a maioria de nós, o homem não é mais o Homem. O macho é um aspecto da humanidade e a masculinidade um conceito relacional, pois só é definida com relação à feminilidade”. Começa-se, talvez, a se viver um tempo de superação da crise da masculinidade patriarcal, da crise da ordem de gênero tradicional.

Masculinidade não é algo estático, fixo, imutável. Não existe masculinidade, mas masculinidades. O modo de ser homem, macho, vai depender sempre do contexto histórico e cultural no qual se vive. Isto significa dizer que para cada sociedade existem modelos de masculinidades, também passíveis de modificações. O modo como os homens vivem a masculinidade em uma dada sociedade, época, não é o mesmo em outra.

A masculinidade, assim como a feminilidade, é construída socialmente, é histórica, mutável e relacional. É resultado de múltiplas relações, encontros, lugares. Manifesta-se de diferentes maneiras: está nos discursos, integra a economia psíquica dos agentes, é identitária, se constitui como relação de poder e predispõe comportamentos e posições. Só pode ser entendida no plural. Cada sujeito comporta vários tipos de masculinidade. Nesse sentido não se pode tipificar as masculinidades, homogeneizando masculinidades negra, branca, indígena, urbana, rural, porque há espaços muito complexos entre elas (Margareth ARILHA; Sandra RIDENTI; Benedito MEDRADO, 1998). Os homens como sujeitos múltiplos se constituem de múltiplas masculinidades expressas nos modos de viver e de se comportar. O que dizer de um militar que atua ao mesmo tempo como professor de crianças? Em cada situação pode expressar um tipo de masculinidade culturalmente adequada. Não deve amolecer no serviço militar e não deve endurecer com os infantes.

Robert Connell (1995) ao pensar o conceito de masculinidade lembra que na construção e reprodução das masculinidades estão envolvidas relações de poder: “a masculinidade é uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero” (p. 188). Isto significa reconhecer que as práticas com as quais nos envolvemos e construímos nossas masculinidades são históricas, são invenções nossas, de nossos modos de viver e de conceber as relações entre homens e mulheres.

Falar de uma configuração significa levar em consideração aquilo que as pessoas fazem, mais do que aquilo que é esperado ou imaginado. Robert Connell (1995) chama a atenção também

para o fato de que não se trata apenas de um pout-pourri de identidades, mas devemos ficar atentos às relações de poder que estão envolvidas aí. Um mesmo homem é constituído de várias manifestações de masculinidades, umas são mais valorizadas do que outras. Essa valorização depende também do contexto onde ele a expõe. No jogo de futebol, por exemplo, jogar bem valoriza o sujeito, mas a própria identidade de pai pode não ser tão importante no contexto onde ele joga.

A noção de prática no conceito de Robert Connell diz respeito a uma ação racional e com um sentido histórico. A predominância do poder do homem sobre a mulher deriva de ações competentes, propositadas para manter a supremacia masculina e auferir os dividendos patriarcais. Nos termos de Pierre Bourdieu, a masculinidade é um *habitus*.

Um outro aspecto do conceito é a corporificação da masculinidade. Para Robert Connell (1995, p. 189), “vivenciamos as masculinidades (em parte) como certas tensões musculares, posturas, habilidades físicas, formas de nos movimentar, e assim por diante”. Um soldado fardado expressa, através de sua vestimenta, um ideal de masculinidade baseada na força, na coragem, no poder da força policial. Um bailarino expressa uma outra forma de masculinidade, a priori, imaginamos o soldado com postura física mais centrada, mais duro e o bailarino nos passa a idéia de leveza, flexibilidade.

Também qualquer forma de masculinidade é ela própria internamente complexa e contraditória. Essa idéia está baseada nos estudos de Freud que sugerem que a masculinidade integra a personalidade das mulheres e a feminilidade integra a personalidade dos homens.

Em torno de um tipo ou forma de masculinidade circulam outros tipos, cada um expressando faces complexas. Em determinadas situações os meninos buscam formas diferenciadas de auto-afirmarem. O esporte é uma dessas possibilidades porque sabem que há uma valorização maior do esporte praticado pelos homens. Quem não é apto a avançar nos esportes, pode se sair muito bem na informática, nos estudos acadêmicos, na música, enfim, a busca pela auto-afirmação é

uma luta constante para provar a capacidade de ser mais do que o outro, seja este um homem ou uma mulher. Na sociedade capitalista liberal competitiva, o homem não quer superar apenas as mulheres, mas principalmente que provar para outro homem a sua capacidade viril. .

Para Stuart Hall (2005), as velhas identidades estão em declínio, surgindo assim novas identidades e fragmentando o sujeito moderno. Há duas décadas atrás Elisabeth Badinter (1986, p. 262) já afirmava que “os estereótipos do homem viril e da mulher feminina estão pulverizados. Não há mais um modelo obrigatório, mas uma infinidade de modelos possíveis. Cada um se atém à sua particularidade, à sua própria dosagem de feminilidade de masculinidade”.

Mirian Goldemberg (2000) em estudo feito em matérias de jornais e revistas identificou que o homem dos anos 1990 já não era mais aquele de décadas atrás. Havia vários tipos deles, em contrapartida ao machão único. Pelas matérias estudadas pela antropóloga podemos ver que existe o homem-espada, como modelo de masculinidade já não mais hegemônica; o homem-gay, valorizado nos Estados Unidos e já um pouco no Brasil, preferidos por algumas mulheres porque são mais sensíveis, mais bonitos, mais cheirosos e mais arrumados; o homem-objeto, tomado pelas mulheres apenas para fazerem sexo; e o homem-valda, aquele que todo mundo desconfia que é gay, mas é um pegador (valda se refere àquela bala que parece fresquinha, mas arde bastante).

No plano da vivência cultural nada é fixo e duradouro, portanto, homens e mulheres deverão produzir novas formas de relacionamento, tal qual a do travesti gay, expressão de movimento de incorporação de identidades diversas. O homem para se aproximar da mulher necessita se transformar num travesti, incorporando uma imagem feminina para então sentir o desejo de enamorar uma pessoa do mesmo sexo, ou seja, uma mulher. A mulher por sua vez sente prazer pelo homem-gay transformado em travesti. O que se pode esperar de uma sociedade assim, senão, o inesperado, o inusitado?

3 – A PRESENÇA DOS HOMENS NO MAGISTÉRIO INFANTIL: REFERÊNCIAS HISTÓRICAS E SIGNIFICADOS PRESENTES

A educação de crianças, por um bom tempo, mais de três séculos, desde a implantação da Ordem Jesuítica no Brasil em 1549 a meados do século XVIII, foi desempenhada por homens. Se hoje falamos de feminização do magistério é porque as mulheres passaram a ocupar um espaço ao qual não tinham acesso, pois estudar foi, antes de tudo, um direito negado às mesmas por todo esse tempo. As mudanças vão acontecendo à medida de diversos movimentos na sociedade, especialmente o processo de desenvolvimento da indústria.

Se nas últimas décadas temos reconhecido o magistério como um campo feminizado, a presença dos homens nesse lugar não pode ser vista fora da relação com o trabalho desenvolvido pelas mulheres. Os homens, inicialmente padres jesuítas, posteriormente professores leigos, foram os pioneiros na educação das crianças na história da educação brasileira. No tempo do mestre-escola eles eram absolutos na instrução das crianças. Somente a partir do século XIX as professoras começaram a aparecer nas escolas urbanas.

Nesses dois momentos as práticas pedagógicas foram influenciadas por representações culturais de professores e professoras, construídas a partir dos modos de se ver os homens e as mulheres na sociedade. Os homens e mulheres vistos a partir de atributos antagônicos, quase sempre impossíveis de se mesclarem. Homens de práticas autoritárias, disciplinadoras, *duras* e as mulheres de práticas marcadas pelo carinho e o afeto, mais *brandas*. Qual, pois, o interesse nessas construções culturais de prática docente? O sentido desta reflexão está em compreender como os professores, em particular, os de Coxixola, se encontram no contexto das representações de gênero, ou seja, será que os professores têm dado passos significativos na direção de superação dos atributos a eles destinados, que marcam diferenças negativas na produção do conhecimento e neste caso, ressignificando o ensino infantil?

Este capítulo começa refletindo sobre esses dois momentos no sentido de compreender as representações do trabalho dos homens no magistério infantil que perduram até os dias de hoje. No Brasil, a histórica presença dos homens na sala de aula constitui-se em uma condição social de hegemonia masculina, em um ensino construído por homens e para homens, e que só a partir do século XIX, no início lentamente e depois muito rapidamente se viram obrigados a aceitar a entrada das mulheres. A partir do que se passou a reconhecer como feminização do magistério, a prática docente ganhou novos sentidos, muitos deles derivados da participação das mulheres na sala de aula.

3.1 - O tempo do mestre: a pedagogia dura

Trazer a discussão da origem e do desenvolvimento da atividade docente na perspectiva da participação dos homens no magistério é retomar a continuidade da própria história docente. Eles são sujeitos históricos que contribuem com a continuidade da história da educação. Estão, consciente ou inconscientemente, articulados com idéias que alimentam ou minam tentativas de construção de uma sociedade menos desigual do ponto de vista das relações de gênero. O que os antigos mestres-escolas, os atuais professores e professoras fazem ou deixam de fazer tem a ver com a construção da história das relações de gênero. Os valores de gênero construídos e socializados na escola são também valores pessoais, transcorrem no dia-a-dia (Peter STEARNS, 2007).

Penso que as palavras e as funções ocupadas pelos sujeitos têm história. A função de professor(a) tem a sua própria história que, independente da pessoa e do lugar em que se desenrola, está vinculada a determinantes históricos e sociais. Lembremos de que em cada época a escola, a escolarização e a alfabetização ganham sentidos próprios (José Maria de PAIVA, 2003) e que estes sentidos podem ser renovados ou perpetuados, fazendo-se presentes em outras épocas. Se as

palavras e as funções têm história, quem as faz são sujeitos sócio-históricos, dotados de conhecimentos construídos em contextos sociais diversos.

Pensar a função do docente na perspectiva dos lugares ocupados por homens e mulheres pressupõe compreender características associadas ao masculino e ao feminino. Pensar na história da docência ou da educação de crianças na história da educação brasileira passa necessariamente pelo reconhecimento de que foram os inicianos que iniciaram esse processo. Por mais de dois séculos os membros da Companhia de Jesus investiram na educação das crianças, criando instituições para desenvolvimento de sua ideologia cristã.

Magistério e escola vão mudar a partir do início do século XIX. Embora o ensino mantenha ranços da educação religiosa, pois mesmo considerando o afastamento da ordem iniciano, outras instituições religiosas passaram a trabalhar na educação. Em todas estas instituições predominava a figura do masculino. O magistério era, de fato, uma profissão de homem e para homem. Enquanto os homens eram senhores absolutos na educação, as mulheres não tiveram oportunidade para estudar.

Como as primeiras figuras que inauguram o processo educativo escolar nos tempos modernos, os mestres-escola são, acima de tudo, especialistas em infância que dominavam os conhecimentos e conheciam técnicas de ensino que facilitavam a conquista das almas infantis. São sujeitos que devem ser imitados, por isso sua linguagem e seu pensamento devem ser também disciplinados. Deviam se tornar modelos de virtude, disciplinados disciplinadores, guias espirituais, conhecedores das matérias e das técnicas de ensino e viver a docência como um sacerdócio, como uma missão que exige doação (LOURO, 1997).

A virada do século XIX para o século seguinte foi favorecida por uma série de transformações sociais, a começar pela Libertação dos Escravos e a Proclamação da República. Os ânimos florescem frente à possibilidade da mudança do regime imperial para o republicano. A indústria começa a se desenvolver com maior intensidade e o processo de urbanização vai se

concretizando. Os homens se sentem atraídos pela oportunidade de novos empregos e vão deixando a sala de aula. Em sentido contrário, as mulheres vão chegando à escola, inicialmente como alunas e depois como professoras.

Paralelo ao crescimento das mulheres na sociedade e na educação, circulavam idéias sobre a construção das masculinidades. Instituições como o Estado Moderno, a Igreja, o exército, o esporte e perspectivas teóricas como o positivismo alinhavam-se ao pensamento médico higienista do século XVIII servindo de referências para socialização do que era ideal para a sociedade. Atributos como bravura, coragem, firmeza, virilidade, entre outros, vão se fazer presentes na construção das identidades individuais dos homens. O ensino ainda se ressentia de velhos padrões morais, éticos e religiosos.

Os valores e atributos associados aos homens vão influenciar a prática pedagógica dos professores. A escola como um espaço social não está fora da sociedade, ela representa mais um espaço de construção e de socialização das experiências humanas, portanto, vai refletir os modos como as feminilidades e as masculinidades são construídas.

Algumas obras do romanceiro nacional têm mostrado como eram esses mestres-escolas, como esses homens agiam dentro do espaço onde lecionavam. Refiro-me aqui as obras *Memórias de um Sargento de Milícias*, de Manuel Antonio de Almeida e Cazuza, de Viriato Corrêa. Em *Memórias de um Sargento de Milícias*, publicado entre junho de 1852 e julho de 1853, o autor descreve no Rio de Janeiro no início do século XIX, como era o professor e sua prática pedagógica.

Este era um homem todo em proporções infinitesimais, baixinho, magrinho, de carinha estreita e chupada, excessivamente calvo; usava de óculos, tinha pretensões de latinista, e dava bolos nos discípulos por da cá aquela palha. Por isso era um dos mais acreditados da cidade.

Qualquer situação que fugisse a seu domínio ou que não satisfizesse os seus gostos era seriamente repreendida com a utilização da palmatória, instrumento da pedagogia dura, que simboliza o castigo e a exacerbação da autoridade do mestre. A palmatória, assim como beliscões, reguadas, agressões morais eram formas que os professores encontravam para impor não o respeito, mas o medo.

Manuel Antonio de Almeida (idem) descreve ainda uma situação em que as crianças ao cantarem uma ladainha o fazem sob os olhares atentos do mestre:

o menor erro que algum dos discípulos cometia não lhe escapava no meio de todo o barulho; fazia parar o canto, chamava o infeliz, emendava cantando o erro cometido, e cascava-lhe pelo menos seis puxados bolos. Era o regente da orquestra ensinando a marcar o compasso.

A palmatória era um instrumento utilizado pelos mestres masculinos incorporados à prática pedagógica, o que faz com que as professoras passem a usá-la também quando passam a ensinar. Quando estudava em escolas de 1ª fase do ensino fundamental, corria a notícia de que a professora usava palmatória. Sentir o peso da palmatória nas mãos era o temor de muitos alunos.

Em Memórias de um Sargento de Milícias, o afilhado do barbeiro não queria estudar e o padrinho convence-o de que é preciso aprender a ler, mas ele responde: “mas não precisa apanhar” (idem, p. 55). O uso de práticas de autoridade abusivas, da força, do castigo, da imposição e do medo marcou a fase de exercício da docência pelos homens.

Michel Foucault (1992) mostra que a disciplina fabrica corpos submissos e dóceis, sobre os quais vai operar uma “anatomia política”, compreendida como uma “mecânica do poder” no sentido de que o domínio sobre o corpo dos outros seja feito não sobre o que se quer, mas como se quer, com as técnicas, a rapidez e a eficiência determinada. A disciplina aumenta a utilidade econômica do corpo, mas ao mesmo tempo diminui as forças em termos de obediência. Foucault

(idem, p. 153) assinala que “o poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor”

Viriato Corrêa (1983) escreve, em 1938, uma obra que se contrapõe aos métodos autoritários dos professores na sala, numa época de pleno desenvolvimento de um regime de repressão, onde as escolas se pareciam com prisões. Os alunos eram obrigados a ouvir calados e cumprir ordens do professor sob pena de sofrerem sérias sanções.

Viriato Corrêa descreve a história do menino Cazuza, um garoto do interior do Maranhão que viveu inicialmente num pequeno povoado e depois passou a morar numa vila, terminando sua história na cidade de São Luiz.

Na fase infantil do menino a escola representou um espaço hostil, agressivo, principalmente pelas atitudes tomadas pelo professor, o único do povoado. O professor era extremamente rigoroso no dia a dia da escola. Preocupava-se mais em castigar do que em ensinar, mas era, na opinião de algumas pessoas, inclusive do pai de Cazuza, um homem respeitado porque era assim que o ensino devia ser. O modelo de ensino baseado em regras rígidas era legitimado pela própria sociedade.

Viriato Corrêa conta várias cenas em que o professor castiga os alunos com o seu recurso mais precioso: a palmatória. Sua metodologia assustava os alunos, impunha medo. Quando o menino Cazuza chega à escola no primeiro dia de aula tenta encontrar um lugar de alegria e um professor amigo das crianças. Mas a sua descrição é totalmente inversa do imaginado:

Tentei encarar o professor e um frio esquisito me correu da cabeça aos pés. O que eu via era uma criatura incrível, de cara amarrada, intratável e feroz.

O Vavá veio sentar-se ao meu lado, como se tivesse medo de ficar sozinho no banco, por trás do meu. O velho João Ricardo ergueu-se subitamente, agarrou-o pela orelha e levou-o de novo ao banco.

O movimento foi tão brutal que o Pedrinho, que estava perto se espantou, e, com o cotovelo, derramou o tinteiro. O Adão riu. O professor vibrou-lhe a régua na cabeça (Viriato CORRÊA, 1983, p. 29).

Outras cenas vão demarcando um modo de ensinar baseado na força, na intimidação e prerrogativa do poder de ameaçar e abusar da autoridade. Viriato Corrêa diz que nas escolas do povoado podia faltar mobiliário, um professor bem mais preparado, material escolar, mas uma palmatória não havia uma escola que não a tivesse.

Cazuza, no entanto, vivenciou a escola nas três etapas de vida. A escola do povoado era essa que lhe impunha medo e horror. A escola da vila era administrada por mulheres e nota-se toda a mudança em relação ao modo como ele era tratado, assim como as demais crianças. Para Cazuza a escola da vila era alegre, tinha vida.

Dona Nenén, a professora da minha classe, foi quem primeiro me entrou no coração.

Vinte e quatro anos, pouco mais ou menos, leve, magrinha, pequenina, e olhos pardos e grandes. Um rosto bonito e tranqüilo e um riso tranqüilo e bonito clareando-lhe o rosto.

Eu nunca tinha visto moça mais linda. E tão forte impressão ela me causava com a sua beleza, que eu tirava constantemente os olhos dos livros para ficar minutos esquecidos a olhá-la (CORREA, 1983, p. 78)

A imagem da professora e o seu modo de trabalhar pareciam apagar, de vez, as imagens do professor do povoado.

Homem velho, bigode branco, óculos escuros, pigarro de quem sofre de asma. Nunca lhe vi um sorriso no rosto. Vivia sempre zangado, com o ar de quem está a ralhar com o mundo, cara amarrada, rugas na testa. Para as criancinhas do meu tamanho, representava o papel de lobisomem. Tínhamos-lhe um medo louco (Idem, p. 19).

Embora saibamos que nem todos os professores do sexo masculino são autoritários e arrogantes como o professor de Cazuza, predomina, ainda, em nosso imaginário um homem pouco afeito ao afeto, mal humorado a dizer que o magistério é uma profissão que cumpre sem o prazer de trabalhar, imagem construída no decorrer da história que continua comprometendo a imagem do professor na atualidade.

A figura do homem na sala de aula expressa o ideal do disciplinador, do controlador do comportamento das crianças, como dizem os depoimentos dos professores da pesquisa. Quando se referem ao trabalho das mulheres reconhecem que elas têm um lado maternal, de manterem uma aproximação maior, acariciar, beijar e abraçar os alunos e alunas, mas se sentem recompensados pela maneira como mantêm a ordem em sala de aula. A compensação para alguns deles está naquilo que os torna cada vez mais diferentes.

Superada a era da palmatória, dos horrorizantes castigos empregados por professores e professoras (embora persistam outros), a imagem do professor, do homem na sala de aula continua impregnada pelos valores a ele atribuídos. Quando era professor, por várias vezes em atividades festivas na escola me pediam para que eu assumisse o controle dos alunos que, sentados no pátio da escola à espera do início da solenidade, faziam barulho. Sem saber muito o que fazia, ia e dava conta do recado. Falava alto, ameaçava colocar para fora da festa quem não ficasse quietinho ou quietinha. Parecia então que a voz masculina impunha maior respeito, o alunado obedecia mais, como se refere um aluno num trabalho realizado pelas autoras abaixo:

... os alunos respeitam mais uma figura masculina. Os professores têm uma autoridade maior na sala de aula, não porque sejam mais rígidos e/ou exigentes, e sim, porque o corpo discente já possui em mente, de geração para geração que o homem é o melhor, que sabe mais...e isso nem sempre é verdade. (Denice CATANI, Belmira BUENO e Cynthia SOUSA, 2000, p. 58).

Cumprir a missão acreditando na concepção de que os homens têm maior poder no controle de situações de conflito, numa clara alusão a um modo de pensar as relações pedagógicas baseadas numa concepção heterossexista. Assim como o aluno afirmou, “isso nem sempre é verdade”, o que significa a necessidade de desconstruir idéias que reforçam os binarismos. Cada vez que apostamos numa atitude possível apenas pelo outro sexo, estamos conservando as diferenças. Assim como existem homens controladores, há mulheres controladoras. Assim como há homens sensíveis, há mulheres sensíveis.

Acredito na possibilidade de boas experiências de homens que, assumindo a profissão docente, desconstruam essas imagens. Professores que usem do afeto, do carinho, do amor e do respeito ao outro, como recursos pedagógicos para o desenvolvimento de suas tarefas docentes geralmente tem dois caminhos a seguir: assumem essas manifestações como próprias da pessoa humana e não apenas nas mulheres ou as nega, sob pena de não serem comparados com o sexo oposto.

Experiências com homens que usem do afeto, da generosidade, da graça, do carinho na sala de aula precisam ser vistos pela literatura educacional, notadamente porque os homens e suas práticas pedagógicas ainda não são muito estudados. Todavia, a abertura aos estudos dos homens e das masculinidades certamente encontrará novas experiências de homens professores que superarão e imprimirão um novo modo de se relacionar e de desenvolver as atividades docentes.

Guacira Louro (1997) assinala que as instituições e práticas sociais não apenas fabricam o sujeito de gênero, mas são também produzidas por representações de gênero. As representações de escola e de professores e professoras são gendradas.

Professores como mostrados por Manuel Antonio de Almeida e Viriato Corrêa certamente serão difíceis de encontrar, mas não impossíveis. Se não utilizam de métodos tão explícitos de abuso de poder e de violência, utilizam de outros recursos para sobrepor a superioridade masculina.

3.2 - Tempo da professora: abrandamento das práticas

Como vimos, o magistério era uma profissão dominada pelos homens até meados do século XVIII. Aos poucos foi se feminilizando a ponto de chegar à 2ª metade do século XX como uma profissão reconhecida como feminina, um processo ocorrido em vários países ocidentais e num ritmo que começou lentamente, mas tomou impulso e se acelerou transformando os homens em minoria na docência.

Esse processo de mudança na composição sexual da docência não aconteceu apenas no Brasil. Na Inglaterra, por exemplo, segundo dados apontados por Michael Apple (1995), os homens deixaram de ser maioria na educação a partir de 1880. Uma década atrás, as mulheres já estavam quase em pé de igualdade, em termos numéricos aos homens, para 100 homens existiam 99 mulheres (Idem).

No Brasil, as mulheres já constituíam maioria no ensino primário nas primeiras décadas do século XX, segundo Marília P. de Carvalho (1998). Esse processo, conhecido como feminização do magistério, não teve retorno. Cada vez mais as mulheres foram aumentando o seu contingente na educação.

Mas se as mulheres estavam chegando à sala de aula, onde foram parar os homens? A feminização do magistério não significou apenas uma troca de papéis de homens por mulheres na docência. Significou um processo de mudanças sociais motivado pelo aumento do desenvolvimento da indústria e da urbanização. Nesse processo os homens foram atraídos em busca de melhores salários e novas oportunidades de emprego.

O advento da República trazia novos ares para a sociedade brasileira. A presença dos imigrantes e o crescimento dos setores sociais médios provocaram uma outra expectativa com a relação à escolarização. Esses fatores e ainda a ampliação das atividades do comércio, a maior

circulação de jornais e revistas, a instituição de novos hábitos e comportamentos, especialmente ligados às transformações urbanas, estavam produzindo novos sujeitos sociais e tudo isso vinha na direção da viabilização do movimento de participação da mulher na educação das crianças.

Diferente dos homens que não passaram a exercer uma profissão dominada pelo sexo oposto, as mulheres passaram por um processo de críticas ou resistências quanto ao seu trabalho na escola. Havia quem defendia as mulheres na função de educadoras, mas havia também quem não acreditasse no sexo feminino fora do lar. Para quem discordava “parecia uma completa insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros pouco desenvolvidos pelo desuso a educação das crianças” (Guacira LOURO, 2004, p. 450). Os que estavam de acordo com a permanência das mulheres no magistério argumentavam com dados baseados na natureza da mulher. Elas eram vistas como portadoras de uma inclinação para o trato com as crianças, uma vez que eram as primeiras e naturais educadoras. A escola seria mais um espaço onde elas poderiam socializar essas experiências, estendendo os seus dotes maternos. Cada aluno e aluna vistos como um filho ou uma filha espiritual. Segundo Guacira Louro (idem, p. 450), o argumento era perfeito: “a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação”.

No início do século XX, numa sociedade profundamente hierarquizada e racista, o discurso educacional dominante no país enfatizava não mais a escola como “Templo da Ciência, que instrui pelo intelecto o cidadão, mas uma escola de caráter formador”, entendida aqui a formação como moralização, civilização, disciplina e higiene (Marília P. de CARVALHO, 1998, p.3).

As elites dominantes consideravam o povo mestiço e ignorante como principal obstáculo à modernização. Para eles era necessário uma educação integral e formadora acima de tudo baseada no controle: “controle dos corpos, disciplina para o trabalho, aquisição de hábitos higiênicos. Uma

educação cívica que buscava construir mentes e corações disciplinados em corpos saudáveis, para assim forjar a nacionalidade brasileira.” (idem).

Quem faria esse trabalho senão as mulheres. Elas estavam cada vez mais se firmando na escola e na docência. Quando chegam à escola trazem consigo todo um ideal de mulher, de mãe, de conhecedora do mundo doméstico. A partir de então passam a ser associadas ao magistério características tidas como tipicamente femininas, como paciência, minuciosidade, afetividade e doação.

Com as mulheres na escola os sentidos da prática também mudam. Vários estudos apontam para essa aproximação. As mulheres representariam sempre a possibilidade de não serem tão autoritárias, de não imporem medo aos alunos, de serem carinhosas, cuidadoras. Por trás desses comportamentos estava a idéia de que sendo mãe trata os filhos com amor e carinho e na escola não faria diferente. Mesmo que este discurso não represente o modo de agir de todas as professoras, persiste como uma marca, pelo menos no discurso, da presença feminina na escola.

Sem os homens na escola esses sentimentos passam a definir e a significar o lugar que a mulher ocupa no magistério. Se até então o exercício da docência estava associado à masculinidade, consequentemente impregnado de idéias sobre o modo como os homens constroem e desenvolvem suas experiências de vida, começa-se a abrandar. Todavia isso não significa o rompimento com toda e qualquer forma de opressão existente na escola, como se fosse apenas uma questão de troca de sujeitos. A palmatória foi usada por muitas professoras na primeira metade do século XX.

A associação da pedagogia dura aos homens e da pedagogia branda às mulheres não é linear, única, fixa. Os homens ainda são vistos e exemplos não faltam, como mais agressivos, mais objetivos, frios e distantes afetivamente dos alunos de acordo com um modelo de masculinidade tradicional, patriarcal. Mas há também professoras que assumem atitudes e comportamentos ditos masculinos.

Na atualidade não é mais aceitável o uso de métodos autoritários, a utilização de formas tradicionais de castigos. Desde os anos 1980, as escolas passaram a contar com novas teorias, novas abordagens metodológicas que buscaram a superação de modelos tradicionais de educação. Os(as) professores(as) não são mais entendidos como os donos do saber e as crianças passaram de adultos em miniatura para sujeitos da própria história. Essa nova postura pedagógica exige que os(as) docentes interajam de modo mais harmônico, menos autoritário, menos duro com as crianças, sejam eles homens ou mulheres.

Como se colocam os professores de Coxixola nesse debate. Ainda não podemos reconhecer avanços significativos nas maneiras de interação dos professores em relação às crianças e adultos. O tempo de experiência desses professores junto ao trabalho com crianças ajuda a compreender que o aprendizado com eles é possível. É um sinal de que o campo de trabalho pode contar com os dois sexos no processo de socialização de conhecimentos. Todavia, a presença apenas não é suficiente para dizer que estamos vivendo um novo tempo no magistério infantil.

A presença feminina na escola, a comandar as relações inter-pessoais, constitui um diferencial a ser buscado pelos homens, não no sentido de serem iguais biologicamente, mas o de afinar modos de relações com o outro. Na luta por uma sociedade menos desigual, os professores se diferenciam das professoras muito em razão do modo de agir. Competência técnica, conhecimento de conteúdos, formação pedagógica igual são passos dados. Mas o mundo masculino e o mundo feminino guardam ranços da formação cultural de homens e mulheres que interferem numa prática pedagógica também diferenciada. Interpretada à luz dos estudos de gênero, essa prática pedagógica certamente produz conhecimentos de gênero, ou seja, ajuda ao menino e a menina a se tornar homem e mulher.

A associação do masculino ao duro e as mulheres ao brando, corresponde no campo pedagógico, a manifestações da prática pedagógica que não só diferenciam os sujeitos como também os exclui.

4 – HISTÓRIAS DE VIDA DOS PROFESSORES: A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO

Neste capítulo pretendo caracterizar os sujeitos principais da pesquisa por meio da exposição de elementos contidos em suas narrativas, sobre suas histórias pessoais e profissionais. O principal objetivo é dar visibilidade a esses sujeitos que trazem em suas narrativas histórias e lembranças de sua vida e de suas experiências profissionais, buscando responder algumas dessas questões: quem são os professores de Coxixola? Onde residem? O que fazem no dia a dia? Como chegaram ao magistério? Que dificuldades enfrentam na prática pedagógica? O que pensam da profissão que exercem?

Contemplar as histórias de vida como recurso para ampliação dos conhecimentos sobre a educação pressupõe buscar na memória elementos da história de cada sujeito no sentido de compreender como as relações entre o eu e a profissão vão se constituindo socialmente.

O sentido de resgatar as narrativas de vida está em compreender como a história, o lugar de origem, a cultura e a convivência cotidiana em diferentes espaços sociais com outros sujeitos constituem as identidades profissionais dos professores. As narrativas de vida constituem um caminhar na memória de fatos, ações e sentimentos que marcaram a vida de cada um dos professores da pesquisa.

Para efeito de apresentação, descrevo, inicialmente, aspectos das histórias de vida de cada um dos professores relacionado às suas características pessoais e vivências na infância e na adolescência; em seguida, apresento dados do processo de escolarização e da construção da carreira docente. Num terceiro momento, aponto episódios das falas dos professores no desenvolvimento de suas atividades com as crianças nas escolas de Coxixola.

4.1 - A história do professor Alfa

O professor Alfa nasceu em 1967 e reside na cidade de Serra Branca²¹. Tem 1,60m de estatura, porte médio, pesando aproximadamente 70 kg. Está casado e é pai de duas meninas, uma com 12 e a outra com 6 anos e de um menino com 8 anos²². Filho de pais separados foi morar com os avós paternos no sítio Campos na cidade de Caraúbas²³, época em que o município era distrito de São João do Cariri. Nessa época tinha menos de dois anos de idade. Os avós eram analfabetos, embora a avó tenha ido à escola, mas tinham interesse na educação do neto, tanto que conseguiram fazer com que ele estudasse até a 4ª série do então ensino primário em Caraúbas na zona rural mesmo. A segunda fase do ensino fundamental foi cursada na cidade.

Durante a infância precisou trabalhar na roça para ajudar os avós, atividade que não gostava de fazer e evitava, sempre que possível. Gostava mesmo era de brincar com os amigos e primos de: barra-bandeira, toca (pega-pega), cavalo de pau, cavalo de quengo e de jogar bola.

4.1.1 – A trajetória para a docência

Não podendo prosseguir os estudos em razão de não existir o ensino médio em Caraúbas, voltou a morar em Serra Branca, agora não mais com os avós, mas com o pai e a madrasta. Em Serra Branca realizou todo o ensino médio e logo após, como ele mesmo diz, “não tinha nada pra fazer”, foi cursar o magistério em 1990.

²¹ Serra Branca é uma cidade próxima a Coxixola, aproximadamente 18 km de distância, localizada no Cariri Ocidental. Tem uma população de 3239 habitantes e fica a 230 km da capital (Cf. Federação dos Municípios da Paraíba – www.famup.com.br)

²² Entrevista realizada em 2005.

²³ Caraúbas é uma cidade próxima a Coxixola, aproximadamente 24 km de distância, localizada no Cariri Oriental. Tem uma população de 3808 habitantes e fica a 262,8 km da capital (Cf. Federação dos Municípios da Paraíba – www.famup.com.br)

Quando eu terminei, na época o científico, eu não tinha o que fazer na rua, não tinha atividade pra fazer e resolvi fazer o magistério

A escolha do curso de magistério foi casual, uma vez que queria uma profissão que não fosse pesada, porque sabia das condições de trabalho existentes onde morava. Em cidades como Serra Branca, Coxixola e outras, as oportunidades de emprego são muito reduzidas. As opções estão no serviço público, que requer preparo mínimo, no comércio, incluindo o de animais, e na agricultura, esta última a que oferece menos condições de vida digna. A educação é um dos poucos campos de trabalho onde, tanto o homem quanto a mulher, podem começar a trabalhar mais cedo, seja em uma escola particular, seja em atividades de reforço escolar. O curso de magistério foi concluído em 1992.

O professor Alfa não tinha antecedentes na sua família que o estimulasse a ser professor. Nenhum dos irmãos e irmãs seguiu a carreira da docência. Ao falar da escolha do magistério, foi enfático em dizer que o magistério foi uma decisão que partiu do nada, do não ter o que fazer quando precisava pensar numa profissão para si.

Para ele o curso de magistério seria útil, pelo menos, para ajudar a criar os(as) filhos(as):

com alguns meses que eu comecei a estudar, eu comecei a gostar do curso, pelo menos porque (...) mesmo que você fosse ensinar, ser professor, você tava aprendendo alguma coisa pra ajudar você educar uma família” (prof. Alfa).

Ao falar de sua família, deixa aparecer o modo de vida que gosta de levar.

eu me acho caseiro até demais porque a minha vida é dedicada simplesmente, vamos dizer, à escola, ao trabalho e à família. Então sou casado, tenho três filhos e eu me dedico demais aos meus filhos, bastante a meus filhos, tenho a maior amizade, então quando eu estou em casa ou eu estou brincando com eles, quando não estou estudando, quando não estou fazendo nada, ou senão saio com minha família, esposa e filhos pra ir a algum lugar.

Durante o curso de formação, sentiu que precisava tomar contato com a realidade, estar numa sala de aula, conviver com crianças. Em cumprimento a exigências do curso, realizou estágio em uma turma de 2ª série e disse que foi a partir daquele momento que começou a gostar de ensinar.

O contato inicial com crianças tem sido uma experiência que tem marcado a vida de muitas professoras e professores em escolas da zona rural e nas periferias das grandes cidades. É a partir do contato com crianças em escolhinhas de bairro, escolas rurais e em atividades de reforço que muitas moças e rapazes alimentam o desejo de seguir a carreira docente.

Acompanhei histórias de vida de alunos e alunas no curso de Pedagogia, que já exerciam a profissão e verifiquei em algumas dessas histórias que a carreira docente começa antes da formação inicial. Essa prática docente, ainda que fora do sistema formal de ensino se torna decisiva para a continuidade da profissão docente. Isto acontece tanto com mulheres quanto com homens.

O professor Alfa sabia das dificuldades que tinha para fazer um curso superior, que só poderia ser feito, na época, em outra cidade. Chegou a fazer o vestibular para o curso de administração na UFPB em Campina Grande, mas não foi aprovado. Tinha consciência de que com o curso de magistério podia ensinar em turmas de crianças e até participar de concursos, caso aparecessem na região. Importava a garantia de um trabalho que lhe permitisse ficar em sua cidade, fazer a vida no local onde nascera, crescera e pudesse viver com a família. Ainda não estava casado.

Depois de cinco anos com apenas o magistério e com a possibilidade de realizar estudos em nível superior na sua própria cidade, graduou-se em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú, na cidade de Serra Branca, em 2002.

Trabalhou no período de 1986 a 2000, na Câmara de Vereadores de Serra Branca desenvolvendo várias funções, entre elas a de secretário. Cinco anos depois de concluído o curso de magistério, apareceram concursos para professor nas escolas municipais de Caraúbas e Coxixola em 1997. Aprovado nos dois decidiu assumir a função apenas em Coxixola. O trabalho na cidade de

Caraúbas era muito distante e como estava com o emprego na Câmara de Vereadores preferiu ficar trabalhando apenas em Coxixola. Assim ficou cumprindo um expediente em Serra Branca e outro em Coxixola.

Em 2000 foi demitido do emprego na Câmara de Vereadores de Serra Branca. Fez novamente um concurso em Caraúbas, mas mesmo aprovado não foi chamado. Foi convidado pelo prefeito de Caraúbas para ensinar matemática no ensino médio, mas não aceitou porque não tinha experiência com esse nível de ensino, preferiu assumir turmas de 5ª a 8ª séries com a disciplina matemática. Em Caraúbas trabalhou por apenas quatro anos.

O professor Alfa hoje não realiza outra atividade a não ser a de ensinar. Sua rotina de trabalho começa às 5:30h da manhã. Após acordar e tomar o seu café, o professor Alfa pega sua moto e vai até a escola do Sítio Quixaba I no município de Coxixola. A escola que trabalha é escola de uma sala só e de um professor apenas.. Hoje a escola já conta com água encanada, energia elétrica, um computador²⁴, televisão, vídeo e materiais escolares como mapas, globo, livros didáticos além do material de consumo, segundo ele, o suficiente para o desenvolvimento das atividades. A turma é multisseriada constituída por alunos e alunas da 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries²⁵.

A escola está a 27 km de distância de sua casa. Retorna ao meio dia para Serra Branca. Após o almoço costuma dormir um pouco e depois prepara as aulas do dia seguinte. Às 16 horas faz a sua caminhada diária e ao retornar prepara-se para sua segunda atividade docente. Vai à escola, na própria cidade de Serra Branca, lecionar para uma turma de jovens e adultos. Nesta turma é o professor de matemática. Disse que não gosta muito de assistir televisão à noite, com exceção dos dias em que há jogo de futebol, por isso tem a prática de dormir cedo.

²⁴ Os computadores foram colocados nas escolas (um por escola) em 2007 e todos estão em funcionamento.

²⁵ É importante registrar que a constituição das turmas depende da demanda de crianças na comunidade. A partir dessa demanda e da constituição da turma, pode haver alteração de professor ou de professora.

4.1.2 – A experiência com crianças

Sua primeira experiência oficial como professor foi em 1997 com uma turma de 3ª e 4ª séries em uma das escolas rurais de Coxixola. Se o estágio no curso de magistério significou um momento de aproximação com a sala de aula, na experiência de Coxixola significou o começo de um processo de identificação marcado pelo gosto de ser professor:

a partir daí eu comecei me identificando, gostando de ensinar e eu faço não só pelo salário, que preciso, mas também eu gosto de ser professor. Vejo muitos professores reclamando de ser professor e eu acho bom. Com todo prazer, sou professor.

Em sua fala, está a convicção, comum a muitos professores e professoras, de que o amor, a dedicação ao trabalho, supera até os poucos salários recebidos. No trabalho docente é a perspectiva das relações entre seres humanos, dotados de valores, crenças, sentimentos um elemento de sustentação de muitos(as) professores(as) na profissão. Maurice Tardif e Claude Lessard (2005, p. 141), afirmam que “a docência permanece essencialmente uma prática centrada nos alunos, em torno dos alunos, para os alunos”. A preponderância das relações humanas no trabalho docente gera um espaço de cumplicidade muito grande. Não é difícil encontrar professoras e professores fazendo severas críticas ao sistema educacional, às condições precárias de trabalho, principalmente ao salário, mas no seu cotidiano escolar passam por cima dessas críticas e buscam oferecer o melhor que podem para que as crianças aprendam.

Encontramos diversas situações em que as professoras tiram parte de seus salários para organizar festas e inclusive presentear as crianças, sobretudo em escolas que atendem aos segmentos mais pobres da sociedade.

Embora goste e admire a profissão, no entanto, faz ressalvas em relação ao próprio professor(a), sobre quem coloca também a responsabilidade por sua valorização. “Hoje a profissão

eu gosto e admiro, acho que todo profissional passa por ela, então é uma profissão pouco valorizada, mas o próprio professor tem que valorizar”

Quanto ao seu trabalho com crianças aponta dificuldades próprias a sua própria pessoa e ao processo de desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita.

Eu trabalho aqui com multisseriado, da alfabetização à 4ª série, é apenas ensinar alfabetização... não levo jeito, não tenho a caligrafia bonita ou boa, vamos dizer assim, e não gosto de cantar, não sei desenhar, então tenho muita dificuldade em alfabetizar, mas no caso da 2ª série à 4ª série eu gosto de ensinar.

A dificuldade para alfabetizar crianças pequenas é um assunto que sempre assumiu: “quando eu tenho falado que eu não sei alfabetizar, eu acho que eu tenho prejudicado mais do que ajudado”. Quanto à caligrafia e as habilidades para desenhar e cantar, entende como algo necessário “porque os alunos se espelham muito na letra do professor, do jeito que o professor escreve, a tendência é o aluno escrever, aprender aquela caligrafia”.

Cantar e desenhar são atividades importantes para desenvolver um bom processo de alfabetização, que exige também disponibilidade corporal para relacionar-se com as crianças à medida que é o professor quem deve voltar-se para o mundo da criança e não a criança passar a viver o mundo do adulto. As crianças que estão no nível da Educação Infantil, e que constituem o maior problema para o professor Alfa, caracterizam-se, basicamente por exercitar intensamente suas funções simbólicas (João Batista FREIRE e Alcides José SCAGLIA, 2003). No desenvolvimento das capacidades intelectuais, cognitivas, psicomotoras, os professores e professoras devem compreender o mundo em que as crianças vivem, fantasiar com elas, entender como elas vivem a realidade e nesse processo ajudá-las a compreender o mundo que as rodeia, incluindo nessa intenção as aprendizagens da leitura, da escrita, do cálculo e outras habilidades e conhecimentos.

Em algumas escolas de Coxixola, como é o caso do professor Alfa, a quantidade de crianças em sala é pequena. Embora possa parecer mais fácil para o professor, em algumas situações esse pequeno número de crianças dificulta a realização de algumas atividades, principalmente àquelas em que costuma juntar as crianças da mesma série ou séries próximas.

Quando o professor Alfa se refere às habilidades de escrever com boa caligrafia, cantar e desenhar está se referindo a habilidades importantes para se trabalhar com crianças, principalmente as menores e acredita que estas habilidades são mais fáceis de se encontrar nas mulheres. Na verdade, quer dizer que não as tem porque é um homem. Reconhece essas habilidades em um colega professor, mas diz que “a alfabetização a mulher leva bem mais jeito do que o homem”.

Quanto à presença de homens e mulheres na profissão tem a seguinte opinião:

Não é só da parte feminina não. Então eu acho que desde que você tenha um pouco de vocação, você não faça só pelo salário, faça com amor, também é masculino sem problema nenhum.

Para ele a presença do homem ensinando crianças é fato comum, natural, precisando apenas que o professor seja responsável e comprometido com o trabalho que desenvolve. No caso dos professores de Coxixola seria, no mínimo contraditório, eles não reconhecerem a profissão como um espaço de trabalho de homens também, dada a aceitação e o trabalho nas escolas por mais de uma década.

Hoje o professor Alfa trabalha dois expedientes. No turno da manhã vai à Coxixola para trabalhar na escola rural com crianças e à noite ensina matemática para turmas de Educação de Jovens e Adultos na cidade de Serra Branca. Está cursando pós-graduação lato sensu em Psicopedagogia pela FIP na cidade de Campina Grande. Confessou-me que pretende fazer um curso de especialização no ensino da matemática.

4. 2 – A história do professor Beta

O professor Beta nasceu em 1960 e desde então reside no Sítio Campo do Velho, comunidade rural distante 12 km da sede do município de Coxixola. Solteiro, sem filhos, estatura de mais ou menos 1,60m, tem três irmãos, todos homens. Mora sozinho em casa construída ao lado da casa da mãe. Sua infância foi, como ele mesmo fala,

muito difícil, porque meu pai foi embora para o Rio, deixou minha mãe com quatro filhos – eu sou o mais velho [tinha quatro anos], --- um ficou com 3 anos, outro com 2 e o mais novo estava apenas com 6 meses.

O abandono do pai e a criação dos filhos pela mãe são registros de sua vida que o deixam sempre muito emocionado. Em algumas oportunidades disse que não gostava muito de falar da sua vida, porque ela foi muito triste. As dificuldades eram muito grandes, Coxixola era apenas um distrito quase abandonado pelos poderes públicos.

As necessidades eram muitas. Imagine uma mãe ficar com quatro filhos homens, ele lá morando com outra mulher no Rio, ainda hoje mora com essa pessoa, e nem o salário família, o abono da gente ele mandava.

A expressão que demonstrava ao falar dessa parte de sua vida me dizia muito mais do que as palavras que proferia. Estava estampado em seu rosto uma espécie de mágoa do pai, mas ao mesmo tempo o carinho pela mãe, pelo esforço que a mesma fez para criar os filhos. Percebia-se sua forte ligação com a mãe, pelos cuidados demonstrados com sua saúde. Reconhecia que suas condições de vida eram as melhores entre os filhos para poder ajudá-la.

A infância e adolescência foram vividas muito ligadas ao trabalho e aos estudos. Quando a mãe saía para trabalhar na roça, ele ficava tomando conta dos irmãos menores. Ele fala das

brincadeiras no leito do Rio Sucuru, que corta o município de Coxixola, entre as quais o futebol, atividade que diz não levar jeito.

A primeira escola que freqüentou não existe mais, apenas a professora ainda está viva. Ele foi o único de todos os irmãos que continuou estudando,

o mais novo chegou até a 4ª série e eu que continuei estudando, indo para Coxixola, de cavalo [levava umas duas horas]; depois fiz o segundo grau, depois fiz o magistério, (...) fiz magistério, já exercendo a profissão de professor.

O que o professor chama de magistério é o Logos II. Ele iniciou o curso de magistério em Serra Branca, em 1981, mas desistiu em razão das condições financeiras, uma vez que tinha que se deslocar pagando passagem. Decidiu fazer o Logos II porque estudava em casa mesmo.

A escola era para ele a via para melhorar de vida.

Só pensava em estudar, era uma coisa que eu gostava. Graças a esse esforço, essa força de vontade que hoje eu, em relação a eles, eu sou uma pessoa assim... financeiramente sou bem melhor.

Refere-se assim aos seus irmãos: um é pedreiro, outro trabalha como motorista da prefeitura de Coxixola e o terceiro mora na cidade de Santa Cruz do Capibaribe, no vizinho estado de Pernambuco, onde produz e comercializa confecções.

4.2.1 - A trajetória para a docência

Sua trajetória docente começa em 1979, ano em que conclui o ensino fundamental. À convite de alguns pais da comunidade onde morava, começa a dar aulas de reforço escolar em uma

casa velha que pertencia a seu avô. Essas aulas eram pagas pelos pais das crianças. Era um grupo de crianças relativamente grande, em torno de quinze.

Ensinar com apenas o ensino fundamental concluído era uma possibilidade muito comum que encontrei em histórias de vida de professores e professoras em outros municípios paraibanos, pois em alguns casos dependia apenas da decisão de políticos.

Como quaisquer professoras ou professores que iniciaram a carreira como leigas ou leigos, vai em busca de qualificação profissional. Cristine Williams (1995 apud SAYÃO, 2005) diz que homens que ingressam em profissões femininas não possuíam essa aspiração quando eram crianças. Para ela uma das explicações é dada pelo fato de que as crianças vigiam umas às outras quanto às relações de gênero, um processo de vigilância que continua ao longo da vida. São as meninas que se identificam como modelo de professora e brincam de professora.

Mais tarde, os meninos tampouco considerarão a possibilidade de escolha da profissão docente em razão da desvalorização social da mesma. Tomando por referência a minha própria experiência, durante o ensino fundamental e o ensino médio era constantemente estimulado pelos colegas de sala de aula para fazer um curso de engenharia, em virtude das minhas facilidades em disciplinas como a matemática, química e física. O magistério não estava nos meus planos.

Com o curso de Logos II concluído, o professor Beta prestou concurso na cidade de Serra Branca em 1980. Aprovado, lecionou em escola da zona rural de Serra Branca, quando Coxixola era ainda distrito desta cidade. Em seguida consegue um contrato como prestador de serviço na rede estadual de ensino. Aparece um concurso do Estado, no qual é aprovado e começa a trabalhar pelo Estado na própria comunidade rural onde mora.

Em 1997, com Coxixola já emancipada, o professor Beta é convidado a trabalhar como supervisor educacional, função exercida como cargo de confiança. Na oportunidade pede licença sem vencimentos na cidade de Serra Branca por dois anos. Passado esse tempo é chamado para reassumir o cargo, mas decide por não mais voltar, uma vez que não dispunha de transporte e a

distância do Sítio Campo do Velho em Coxixola para o local onde devia trabalhar era muito grande, aproximadamente 30 kms. A partir daí ficou com os dois cargos que preserva até o presente momento: supervisor na rede municipal de ensino de Coxixola e professor da rede estadual. As duas atividades são voltadas para o trabalho com o magistério infantil, desenvolvidas no próprio município de Coxixola.

O trabalho de supervisor desenvolve fazendo a interação do professorado com a Secretaria de Educação. Estabelece uma relação de parceria com os(as) colegas, sobretudo porque também é um professor que trabalha nas mesmas condições, mesmo que a escola seja da rede estadual de ensino. Considera que, o que está em jogo é a educação de quem mora em Coxixola. Essa convivência com a supervisão e a docência lhe permite vivenciar experiências agradáveis e aprender com os(as) colegas.

Eu gosto porque é um trabalho assim que você aprende muito, é uma troca de experiência; às vezes eu saio assim de casa, até cansado de fazer esse trabalho e quando a gente chega nas escolas para conversar com os professores, com a merendeira, com os alunos, você relaxa, é muito bom o trabalho, é gostoso, essa troca de experiência; quantas vezes eu cheguei numa sala de aula que eu vi colegas meus, professores, fazendo alguma coisa que dá para fazer na minha sala, e assim também o que eu posso ajudar, o que eu posso levar, com a minha experiência eu levo pra eles.

Esse trabalho envolve ações de encaminhamentos de reivindicações e acompanhamento das atividades planejadas. O planejamento é feito de modo coletivo uma vez por mês, do qual participa mais como professor do que supervisor.

Está na atividade docente desde 1980, constituindo-se no primeiro professor homem a lecionar para crianças no município. É difícil encontrar em Coxixola uma pessoa que não o conheça. Crianças, adolescentes e até adultos, a exemplo do ex-prefeito, já foram seus alunos. No

sítio onde mora e trabalha e onde só existe uma escola, a figura do professor fica guardada na memória das pessoas.

Tem a profissão como difícil, principalmente levando em consideração às novas exigências de contemplar na escola as diversidades, além da heterogeneidade característica da turma multisseriada. Afirmou que gosta da profissão porque ela permite momentos de muita satisfação e gratidão. Refere-se assim aos elogios recebidos de pessoas que passaram por ele em sala de aula e que sempre o agradecem pela ajuda, pelos conhecimentos recebidos.

Indagado se já tinha pensado em migrar para outra profissão, disse que se começasse a carreira hoje não optaria pelo magistério, “por conta de eu achar difícil a profissão”. No contexto em que me falou se referia não propriamente à valorização social da profissão, mas à complexidade do ato de ensinar. Refere-se a uma série de questões presentes no desenvolvimento da profissão em razão do crescimento da economia, da informatização da sociedade e do processo de globalização.

É como eu te disse, essa globalização que nós temos, tecnologia avançada, essa falta de respeito, essa desvalorização dos políticos. Hoje se fala nessa inclusão que a gente vai ter que receber alunos com qualquer tipo de deficiência. Já imaginou se nós não tivermos psicopedagogos, profissionais especialistas pra nos ajudar, como vai ser difícil o trabalho do professor!

Essa preocupação com o ensino é, em parte, motivada pela realidade vivida com turmas multisseriadas. Para ele, além das diferenças existentes na sala de aula seriam aumentadas com a inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais. Para tanto, não vem se preparando adequadamente, uma vez que faz críticas aos discursos acadêmicos que não refletem a realidade em que vivem: “a universidade diz uma coisa, na prática a própria universidade deixa a desejar”.

nós que somos professores da zona rural, professores de turmas multisseriadas, com diferenças de séries, de sexo, de idade, fica complicado: são essas coisas assim que eu fico achando difícil”

Enquanto as soluções para o problema da multisseriação não são encontradas, a escola rural, multisseriada ou não, continua exercendo uma oportunidade ímpar para alunos e alunas de comunidades onde o acesso ao conhecimento da leitura, da escrita, da contagem básica e de conceitos científicos sobre a realidade só é possível através dela.

Para o cargo de professor, além do curso Logos II, concluiu o curso de graduação em Pedagogia, pela Universidade Estadual da Paraíba em 2006.

4.2.2 – A experiência com criança

O professor Beta trabalhou sempre com crianças, em escola da cidade de Serra Branca e na própria Coxixola. Teve uma pequena experiência no colégio da zona urbana com 5ª e 6ª séries, mas acha o trabalho com as crianças mais fácil, atribuindo essa facilidade à própria experiência acumulada por mais de vinte anos.

Em Coxixola, a escola da comunidade onde trabalhou tem duas salas. As crianças menores, do pré-escolar até a 2ª série ficavam com uma professora e ele tomava conta das 3ª e 4ª séries. Para esta professora (P1), os homens encontrariam dificuldades para lidarem com as crianças menores, principalmente se não forem pais, a exemplo do professor Beta. Ela acha que para as mulheres é mais fácil a prática, pois cuidar dos filhos ajuda muito. Esse discurso não está muito diferente do que a literatura vem apontando sobre o papel da mulher na sociedade e a sua prática na escola como professora.

Em que pesem mudanças sociais com relação às questões de gênero, ainda é recorrente no discurso de professores e professoras a aproximação entre as experiências da mulher, seja ela

mãe ou não, com os cuidados e os modos de ensinar crianças. Há um discurso antigo que para ser professora bastava ou era imprescindível ser jeitosa com crianças. Esse aprendizado se dá na socialização da menina. A literatura feminista fala de uma cultura feminina doméstica e uma cultura masculina do trabalho. Dizer que a escola infantil é um espaço feminizado, significa dizer que as professoras “criam” e “recriam” esse espaço de acordo com uma cultura feminina. Essa cultura feminina não reconhece no homem, principalmente sem filhos, habilidades para lidar com crianças menores na escola. Concomitante a esta posição os homens acreditam que são as mulheres que detém maior jeito para lidar com tais crianças. Os homens tendem a se acomodar em tal pensamento procurando o afastamento de crianças menores.

Na turma do professor Beta existiam meninas e meninos acima da faixa etária regular de ensino, adolescentes interessados em namoros, descobrindo a sexualidade. Na sua visão é natural, mas ainda não é uma questão bem resolvida na escola. Ao ser indagado sobre as diferenças entre homens e mulheres e como ele reagia a essas diferenças, ficou claramente envergonhado e deu uma resposta evasiva.

eu vejo assim, uma pequena diferença entre os homens (...) são rapazinhos, eles têm aquela coisa, né?, com as mulheres adolescentes, acho isso muito natural, isso é uma coisa de sexo.

Falou com certa vergonha, como se não quisesse falar de relações sexuais, de sexo, de amor, de desejo do homem pela mulher e vice-versa. Pelo próprio conhecimento que tenho das escolas e do trabalho dos professores, a questão da sexualidade ainda não tem espaço aberto nas discussões do grupo. Tampouco estudos de gênero têm sido levados a conhecimento do professorado.

No que diz respeito à sua impressão sobre estar numa profissão feminina, diz que não a vê como uma profissão só de mulher. Não fala muito quando se refere ao que as pessoas dizem sobre o homem que ensina a crianças, como se o homem nessa profissão não fosse um homem de

verdade (Sócrates NOLASCO, 1997), ou seja, trabalhar com crianças é coisa para mulher. Acha que existe um pouco de preconceito porque costuma ouvir das pessoas que os homens deveriam ensinar por área, por disciplina, de 5ª a 8ª séries e as mulheres do pré-escolar à 4ª série. No magistério infantil os homens estariam fora de lugar ou seriam peixes fora d'água (Frederico CARDOSO, 2004). Mas, não acha que essas concepções chegam a atrapalhar o seu trabalho.

O cargo de supervisor permite que circule entre as escolas se relacionando com professores e professoras. Nesse processo de interação diz não ter sentido diferenças entre homens e mulheres, faz menção ao que chama de falta de dedicação de alguns professores e professoras, nada relacionado diretamente com as questões de gênero. Todavia, há uma certa contradição quando se refere ao aspecto da criatividade. Para ele os homens não são criativos ao mesmo tempo que reconhece que existem homens criativos, a começar por si mesmo:

Eu visito as escolas, (...), e na sala de aula que tem o professor homem, só tem ele mesmo, naquela escola, só homem, você vê que existe uma diferença onde existem professoras mulheres, porque as salas das professoras têm tanta coisa assim, sabe, de arte, de outras coisas que os homens não fazem, acho que eles são menos criativos, a começar por mim”.

Essas idéias fazem parte de um discurso construído com base na idéia de que as mulheres são mais habilidosas no desenvolvimento de atividades de colagem, pintura, recorte e confecção de enfeites para ornamentar a sala de aula. Os homens não fazem tais coisas, pois pareceriam com mulheres.

A escola que trabalha fica a poucos quilômetros de sua casa no próprio sítio onde mora. O prédio pertence ao município e a escola, enquanto entidade jurídica, pertence ao Estado. Está equipada com televisão, vídeo, mapas, globo e material de consumo suficiente para dar conta das atividades.

Sua rotina de trabalho está dividida em dois momentos. No turno da manhã faz visitas às escolas ou vai até a cidade para resolver questões ou participar de reuniões na Secretaria Municipal da Educação. À tarde, vai à escola estadual para ministrar suas aulas. À noite costuma ficar em casa. Diz que é uma pessoa caseira, não gosta de badalações, tem uma vida pacata: “eu sou o tipo de pessoa que saio de casa, se eu vou pra uma festa, qualquer outra diversão, mas ali na hora que termina eu já corro pra casa”.

Sua vida foi marcada por um grande acidente que o deixou por seis meses no leito de uma cama. Aos poucos foi recuperando os movimentos e voltou a trabalhar. Sempre teve uma vida recatada, mas depois do acidente passou a divertir-se, a curtir mais a vida, porque como ele mesmo disse, “o amanhã pode ser tarde”. Diz que ficou mais solto e mais aberto para um trabalho mais descontraído.

Desde o ano passado está ensinando a turmas de Jovens e Adultos na zona urbana de Coxixola no turno da noite. A escola da comunidade onde mora e onde por tantos anos ensinou fechou as portas por determinação da Secretaria da Educação do Estado da Paraíba, em função do reduzido número de crianças matriculadas.

A avaliação que faz de seu modo de ser professor está relacionada à posição que chegou, na superação das adversidades da vida. Mesmo reconhecendo suas limitações, faz o que pode, se dedica o máximo:

Eu me acho, sinceramente, eu não sei se estou me exaltando, mas eu me acho. ... eu faço o que posso. É até por isso que diante da minha infância, minha adolescência, de todo o meu passado, eu chegando aonde eu cheguei, porque eu sempre fui uma pessoa dedicada, gostei de estudar, apesar das dificuldades, mas eu sempre gostei de estudar e no meu trabalho eu sempre me dediquei. Eu faço o que eu posso.

4.3 – A história do professor Gama

O professor Gama nasceu em 1977 no então distrito de Coxixola. Fisicamente é uma pessoa magra com estatura aproximada a 1,70m. Está casado e é pai de uma menina nascida em 2004. Mora na zona urbana de Coxixola. Tem quatro irmãos e uma irmã. Os quatro irmãos moram em São Paulo e a irmã mora em Coxixola.

Estudou todo o ensino fundamental na Escola Estadual de Ensino Fundamental Manuel Honorato Sobrinho na cidade de Coxixola. A infância e a adolescência foram vividas ali mesmo, entre as brincadeiras com os amigos, a ajuda ao pai nas atividades de cuidar do gado e em um bar da família.

O pai mantém, desde vários anos, a tradição de realizar a maior vaquejada da cidade. Em função da convivência com os animais e vaqueiros, o professor Gama aprendeu a cavalgar e participa das vaquejadas. Porém não desejava para si a dura vida em que vivem os caririenses, principalmente aqueles que precisam trabalhar sob o sol escaldante, como era a vida do seu pai. Queria mesmo uma profissão que não fosse pesada e pudesse ser exercida à sombra.

É importante reconhecer que a idéia do caririense, do homem do campo, do sertanejo como um sujeito forte, viril, disposto ao trabalho árduo e duro, não servem para todos os homens. Alguns buscam alternativas que possam livrá-los do caminho seguido pelos pais ou mais velhos. Ademais, no caso do professor Gama, as perspectivas de melhoria das condições de vida da população do município incentivavam a procura de trabalhos mais leves e de maior valorização social. Confessou que pensou em ser secretário de uma empresa, de um consultório, algo que não exigisse força física.

4.3.1 – A trajetória para a docência

A decisão de fazer o magistério não partiu dele, mas de sua irmã, que já era professora. Indeciso ao fim do ensino fundamental, acatou a sugestão da irmã de fazer o curso de magistério. Não tinha até então idéia do que significaria o curso de magistério: “eu nem sabia direito para que era o magistério. Aí enfrentei, depois fui ver realmente que era profissionalizante, para professor”.

Nem mesmo a profissão da irmã ele entendia como um trabalho que passava pelo curso de magistério. As histórias de vida de professores e professoras têm mostrado que experiências de parentes que exercem a docência tendem a influenciar na decisão de seguir a mesma profissão. Possivelmente, pelo fato de ser homem, mesmo pensando numa profissão “à sombra”, não incluiu o magistério.

Existem diferentes fatores que levam os homens a escolher a profissão docente. No caso da cidade de Coxixola um dos fatores é a ausência de outras alternativas de emprego, ou seja, na falta de oportunidades para a qualificação profissional em cursos profissionalizantes ou superior, o curso de magistério se constitui numa alternativa mais concreta, uma vez que existia na cidade de Serra Branca.

Hoje o professor Gama além do curso de magistério em nível médio tem também formação em Pedagogia em curso realizado pela Universidade Estadual da Paraíba, concluído no ano de 2006, na própria cidade de Coxixola.

Em 2002 foi eleito vereador na cidade de Coxixola, estando no seu segundo mandato. Em razão dessa nova ocupação, deixou a sala de aula. Hoje cumpre a carga horária pelo município como se fosse um inspetor de ensino ou mesmo um porteiro na escola da zona urbana.

4.3.2 - A experiência com crianças

A primeira oportunidade para o professor Gama ensinar aparece logo que concluiu o magistério em 1995. O primeiro concurso público para professor aconteceu em 1997. Com a aprovação, começou a trabalhar na escola do Sítio Serrote Apertado em turma multisseriada, com crianças do pré-escolar, alfabetização, 1ª e 2ª séries.

Compara os primeiros momentos do exercício da docência com o processo de aquisição da leitura e da escrita pela criança. À época, o professor Gama fazia parte do grupo de professores(as) que participava do projeto de capacitação, e um dos referenciais que trabalhávamos era o construtivismo de Emilia Ferreiro. “No início foi difícil trabalhar aqueles conteúdos aleatoriamente, sem saber muito como era, como devia trabalhar”, esclarece. Nas suas palavras este momento inicial de sua carreira docente era como se “tivesse na fase dos níveis de escrita de Emilia Ferreiro, aquela fase silábica, existia algo a ser feito, bastante. Tinha que desenrolar muito ainda”. O referencial teórico que trabalhamos foi compreendido e aceito pelo professor que em várias oportunidades o tomou para explicar a sua própria prática docente.

A realidade das turmas multisseriadas nem sempre coloca diante do professor alunos e alunas de séries que gostaria de trabalhar. Para o professor Gama sua opção seria uma 2ª série, ou então uma 1ª série bem trabalhada na alfabetização, porque, segundo ele dá menos trabalho, as crianças já vêm lendo direitinho.

É o único do grupo reconhecido pelos colegas como alguém que tem jeito para lidar com crianças pequenas. Para ele o trabalho na alfabetização foi muito proveitoso:

Eu acho que a alfabetização para mim foi bastante proveitosa, porque os alunos chegavam na escola sem saber de nada, de nada entre aspas, da parte de leitura quase nada e quando saíam pra a 1ª série já saíam lendo bastante, então é proveitoso e trabalhar na alfabetização é bom, requer paciência, o professor tem que ter paciência e tem que fazer diferente,

principalmente em questão dos níveis... tem que seguir esses níveis, tem que fazer aquele diagnóstico, um diagnóstico sério, para saber o que o aluno vem trazendo e a partir desse momento ele começa a trabalhar.

Chamava-me a atenção, como coordenador do projeto de capacitação, as lacunas na formação do professor e da professora a respeito das teorias sobre o desenvolvimento cognitivo-intelectual das crianças. O professor Gama se agarrou nos estudos de Emilia Ferreiro quase como um método. Entendia que se mediasse o conhecimento com as crianças podia fazer com que elas chegassem a níveis de aprendizagem crescentes, razão porque relaciona o trabalho com as crianças com o desenvolvimento dos níveis de leitura e escrita.

Brincar com as crianças foi uma das dificuldades que encontrou:

É, senti dificuldade naquela questão mais de brincadeira, porque principalmente na alfabetização requer isso, brincar, tem que brincar bastante com as crianças e realmente nessa parte, no começo eu achei dificuldade, porque não tenho essa tendência de estar brincando com as crianças não.

A brincadeira tem um valor positivo para o desenvolvimento, a aprendizagem e a socialização das crianças. Autores como Jean Piaget (1971), Vygotski (1994), entre outros, defendem as brincadeiras como uma forma de construir conhecimentos.

A preocupação com as brincadeiras liga-se ao que relaciona com o processo de alfabetização. Sabe que criança gosta de brincar e que brincando ela aprende, mas não tem muito conhecimento sobre as brincadeiras. É uma questão de relação adulto-criança. Segundo Mário Sérgio Vasconcelos (2006), é preciso considerar, numa perspectiva mais ampla, a dimensão afetiva presente no brincar e suas relações com o pensamento. Perguntei se a dificuldade que tinha para brincar com as crianças era algo relacionado ao fato de ser homem e ele me respondeu:

Eu acho que, a principio, todos os homens têm essa dificuldade, no momento que vão iniciar sua carreira eles têm essa dificuldade, então eles têm que começar a modificar as coisas, têm que começar a cair na realidade... têm que brincar, tem que fazer tudo com as crianças.

Durante seu período de professor na comunidade Serrote Apertado, desenvolveu um bom trabalho o qual ficou como referencia entre os(as) companheiros(as) docentes:

o pessoal lá dizia que eu tinha... não sabia onde eu arrumava tanta paciência para trabalhar com aqueles alunos e outras pessoas, inclusive que eu conheci, já me procuravam, já disseram que eu trabalhava bem na parte da alfabetização, então teve essas pessoas que me procuraram para saber como era que eu fazia.

O professor Gama sabia que na escola as crianças precisavam aprender como crianças e, mesmo tendo dificuldades, procurava desenvolver seu trabalho buscando apoiar-se num referencial teórico. Também procurava mostrar aos pais e mães da comunidade onde trabalhava como as crianças estavam aprendendo:

Me lembro quando teve aquele dia “Família na Escola” e nesse dia eu convidei os pais, foi logo no inicio, convidei os pais... e mostrei como era o desenvolvimento das crianças. Aquilo ali me chocou bastante, tava lá os pais, muitos não sabiam de nada, não sabiam escrever, eram totalmente analfabetos e viram a criança naquele momento como escrever o nome dela e depois ver como, no momento lá, um rabisco e ver como ela está saindo da escola, passando pra outra série.

O status de professor e o poder do saber levaram-no para a Câmara de Vereadores. A decisão, segundo ele, partiu do reconhecimento de que Coxixola precisava dele como vereador. Precisava de um vereador que tivesse maior nível de leitura:

a gente via assim que precisava de pessoa que tivesse um pouco mais de experiência, um pouco mais de leitura, quem viu a Câmara antes e a Câmara hoje já percebe as diferenças, que antes realmente era formada mais por pessoas que não tinham sequer o 1º grau, dava um pouco mais de trabalho.

Ser professor em cidades pequenas é um modo de garantir status social e assegurar poderes, sobretudo quando o diploma confere distinção social conforme disse Pierre Bourdieu, uma forma de expressão do capital cultural. O status de professor garantiu um saber-poder ao professor Gama, porque é ele o único vereador com curso superior, o que já lhe rendeu a própria presidência da casa legislativa, a presidência do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Coxixola e a abertura para uma nova re-eleição como vereador.

Tratando da questão de como se vê ou se via numa profissão considerada feminina, tem a mesma opinião que os demais colegas professores: não vê diferenças. Olhando por fora, a profissão não é exclusividade de homens ou de mulheres. Quando indagado sobre as dificuldades para ensinar, lembrou que o fato de ser homem era um fator que trazia dificuldades com relação ao desenvolvimento de brincadeiras com as crianças. Suas idéias não são diferentes de tantos outros que não se sentem preparados para lidar com as crianças. Para o professor Alfa, por exemplo, “com seus filhos (...) você coloca no colo, tem maior intimidade com eles e às vezes você não pode fazer em sala de aula, até porque pode alguém levar para o outro lado” (Professor ALFA). Esse outro lado é o risco da criança ser abusada sexualmente e a identificação com um homossexual.

Apesar de não estar, no momento ministrando aula, o professor Gama defende a profissão como muito importante para o desenvolvimento social, em especial para a melhoria das condições de vida da população de Coxixola. Suas perspectivas como vereador são acabar com o multisseriado e informatizar as escolas para que professores e alunos possam usufruir de uma

aprendizado mais modernizado. Apresentou propostas na Câmara de Vereadores na direção desses objetivos.

No momento está cursando Especialização em Educação Infantil na FIP em Campina Grande.

4.4 – A história do professor Delta

O professor Delta é paraibano nascido em 1976 na cidade de Sumé. Sua estatura é de 1,80m e é, dentro do grupo de professores pesquisados, o mais forte, com peso aproximado aos 100 kg. Está casado, tem dois filhos e reside atualmente em Sumé²⁶.

Os pais, naturais de Pernambuco, vieram morar na cidade de Sumé há mais de 40 anos. Viviam na zona rural e da agricultura. A mãe chegou a estudar até a 4ª série. O pai, apesar de ter parado de estudar na 4ª série, voltou a estudar e graduou-se em História. Hoje é professor na escola estadual de Sumé. Antes de chegar a ser professor, o pai do professor trabalhou com serralha, ensinando a arte de fabricar móveis aos filhos. Começou fabricando cadeiras, tamboretas, bancos, gaiolas e móveis de fino acabamento.

A família do professor Delta é grande, constituída por sete filhos(as), quatro mulheres e três homens. O irmão mais velho tem formação em letras com habilitação em Língua Inglesa. Ensinou inglês e atualmente trabalha como delegado de vendas da empresa Moura, em Brasília. A irmã mais velha é professora de português com pós-graduação em Letras na Universidade Federal da Paraíba, tendo elaborado trabalho sobre a literatura de cordel. As irmãs mais novas são professoras de matemática e biologia, respectivamente. O irmão caçula concluiu ciências contábeis e ministra aulas em cursinhos em Brasília. Apenas uma das irmãs não é professora, atua como enfermeira e trabalha no Corpo de Bombeiros em Brasília.

²⁶ Sumé fica a 281 km da capital, está situada no Cariri Ocidental e tem uma população de 14614 hab. (ver www.famup.com.br).

4.4.1 – A trajetória para a docência

Sua trajetória de estudante começa em escola de formação católica na cidade de Monteiro. As séries finais do ensino fundamental foram realizadas em Campina Grande. Com o término do ensino fundamental, quis fazer o curso de magistério na cidade de Campina Grande, mas na época a escola não estava aceitando homens, segundo seu depoimento. Por esse motivo voltou a estudar em Monteiro para fazer o curso de magistério em nível médio, concluído em 1993.

O professor Delta é pedagogo com formação realizada na Universidade Estadual da Paraíba na cidade de Campina Grande. Antes da conclusão deste curso em 1997, tentou Biologia, chegando ao 6º período e também iniciou o curso de História, o qual também não concluiu. No curso de Pedagogia se encontrou e achou que era o seu campo de atuação profissional. Por isso disse que ser professor “não foi por falta de opção, foi porque quis mesmo”.

A esposa também é professora. Tanto ele quanto ela ensinam na rede municipal de Sumé. Ele também ensina nas cidades de Coxixola e Serra Branca. Nessas cidades ministra aulas em escolas da zona rural. Em Coxixola a escola é multisseriada com alunos(as) da educação infantil e de 1ª a 4ª série. Em Serra Branca trabalha com alunos de 5ª a 8ª série.

Dentre os professores pesquisados é o único em que a família exerceu influência na decisão de ser professor. A influência vem do pai e dos irmãos. Do pai lembra o poder da oratória, a capacidade de fazer discurso. O pai durante uma época foi vereador na cidade de Sumé, se tornou um homem de visibilidade política e muito conhecido na cidade. Foi com o pai também que começou a ministrar aulas. Quando o pai viajava e não dava tempo para retornar em tempo de ir para a escola ministrar aula, os filhos o substituíam. Primeiro foi a irmã mais velha, depois o irmão mais velho e por fim o professor Delta. Diz que foi assim que foi tomando gosto pela docência.

Nunca pensou em deixar a região, pois segundo ele “gosto muito do que faço relativo à educação”. Não sente atração por cidade grande, pois em cidade menor acredita que o fato de conhecer todo mundo ajuda a fazer um bom trabalho.

Para ele ensinar é uma profissão como qualquer outra. Não esconde que ensinar é uma tarefa gratificante, mas árdua, difícil, cansativa. Vive transitando diariamente entre os três municípios. Utiliza geralmente uma moto e percorre 90 km por dia para ir e voltar à escola de Coxixola no turno da manhã. À tarde vai à zona rural de Serra Branca. À noite leciona na própria cidade de Sumé em turmas de jovens e adultos. Mesmo sabendo da correria cotidiana não reclama porque tem uma boa compensação financeiramente. Gostaria de estar trabalhando em apenas um município com um salário que pudesse compensar os três, mas, como não é possível, não tem do que reclamar.

O professor Delta trabalha com crianças, jovens e adultos. Para ele, crianças, adolescentes e adultos têm as suas particularidades, as quais o professor deve levar em conta. Apesar de achar muito difícil o trabalho com esses grupos, também acha importante para sua formação como ser humano, porque convive com diversos problemas e diversos tipos de solução são exigidos.

Defende uma preparação sólida para lidar com a diversidade de grupos etários. Cada um tem seus interesses e suas particularidades. Indagado sobre qual a sua preferência, se pela criança, pelo jovem ou pelo adulto, respondeu que depende do nível em que cada um se encontre. As dificuldades para ensinar uma criança, um jovem ou um adulto a aprender a ler são semelhantes, porém em níveis diferentes. Esses níveis a que se refere é o conhecimento da leitura e da escrita.

Não demonstra preferência por nenhum desses grupos de alunos. Para ele, independente do nível de escolaridade que o professor trabalhar deve se preparar bem para a função. Indagado sobre o trabalho com as crianças em turmas multisseriadas, disse que gosta muito do trabalho porque, inclusive reforça que só consegue fazer isso em turmas multisseriadas, você

pega uma criança que não consegue nem decodificar letras, ela não consegue nem dizer que aquela vogal é um “A”, ou um “E”, um “O”, um U” e você depois de dois ou três anos com essa criança, você entrega um texto a ela, histórico, ela consegue interpretar e arremeter sua opinião.

Com isso quer dizer que na turma multisseriada é possível, frente à heterogeneidade que caracteriza a escola na zona rural, desenvolver um bom trabalho. Não se referiu à multisseriação como uma questão a ser superada, mas como uma questão que falta apoio dos poderes públicos. Reclamou que não se dar o apoio necessário. A correria em que vive é um dos aspectos que coloca como responsável por um certo distanciamento entre a escola e a família. Ele não pode fazer visitas às famílias e nem os pais podem aparecer na escola para participar de reuniões.

4.4.2 – A experiência com crianças

Como professor do sexo masculino e exercendo uma função considerada do sexo feminino, disse que quando chegou na escola do sítio Água Doce em Coxixola para iniciar o trabalho em 2003, sentiu uma certa expectativa da comunidade: “Virgem Maria, um homem! Um homem de 100kg, quase um 1,80m, vai bater nos meninos!”

Ninguém chegou a falar diretamente com ele sobre essa desconfiança, mas sentiu que a sua chegada trazia também uma certa preocupação pelo fato de ser um homem e não uma mulher. É o primeiro homem a ensinar na escola da comunidade.

O mito de que o homem não deve ensinar as crianças começou a ser quebrado com o seu trabalho. Para ele as crianças o tratam como um professor normal, reconhecendo-se que o ato pedagógico de ensinar não está restrito a um sexo, mas pode ser exercido tanto por homens quanto por mulheres.

Narrando sobre a sua prática, considerando a presença de meninas e meninos, apontou formas diferentes de se relacionar com eles e elas. Com os meninos tem mais intimidade, tira uma brincadeira, fala de futebol, fala da vida enquanto com as mulheres já é um pouco mais complicado.

Cada ser humano é um ser humano, então vamos assim classificar masculino e feminino. Com o feminino tem questões ímpares, questões particulares naquela categoria das mulheres, então, torna-se mais difícil elas chegarem e se abrir com as professoras, é como um pai e uma mãe, geralmente a mãe conversa mais com a filha do que a filha com o pai, às vezes é um caso raro quando é o contrário, então o mesmo se atribui ao professor. Tem questões que são particulares do universo feminino que muitas vezes elas, por questões de estarem sem graça ou até por questão que o homem também não sabe conversar ou entender aquelas peculiaridades delas.

Ele distingue os universos masculino e feminino em sua fala e aponta dificuldades de comunicação. Toma as relações familiares (pai-filho, mãe-filho) como modelo para as relações escolares (docente-discente por sexo).

Essas diferenças de tratamento o professor atribui à cultura, como reprodução de idéias históricas sobre como homens e mulheres pensam e agem:

o ser humano é o único ser que tem cultura, ele é o único ser que transforma a sociedade consciente do que vai fazer, então o que acontece, isso já vem da sociedade, da nossa sociedade, vem dos primórdios, da Idade Média, quando o Brasil foi invadido em 1500, então pregou-se a sociedade européia, então veio um monte de valores enrustidos e esses valores ainda hoje permeiam na nossa sociedade.

O professor Delta, em outro depoimento, relata suas dificuldades de professor do sexo masculino. O maior problema para ele é o distanciamento afetivo entre ele e o aluno. As professoras têm mais facilidade e por mais que ele reconheça que os homens têm suas formas particulares para

se relacionar, não chega a ser igual às mulheres. Ou seja, necessitaria romper com velhos estereótipos que de certa forma o incomodam para poder aproximar-se dos alunos e alunas e poder abraçá-los, acariciá-los e poder trocar idéias com meninas e meninos quebrando a dureza da prática pedagógica. Para ele:

o homem pra ser professor, quando ele entra na sala de aula, ele já entra com uma série de preconceitos, que já é da própria categoria, já é da própria classe masculina (...) Nós temos nossas peculiaridades, nossas demonstrações de carinho, mas totalmente diferente em relação às mulheres.

Como os professores Alfa e Beta, o professor Delta se refere ao modo como os professores e as professoras organizam e enfeitam as salas. Também se refere à habilidade de cantar. Essa preocupação com atitudes que levem a desconfiar de sua masculinidade é prova de que professores e alunos estão sob regime de controle social, um controle sustentado por ideais de masculinidade e de feminilidade dominantes. Um professor que cante, dance, exiba letras desenhadas e bonitas, que enfeite a sala de modo caprichoso pode ser considerado como um professor efeminado.

Como um professor que circula entre cidades, o professor Delta vê a educação na zona rural em desvantagem em relação à educação no meio urbano. Como perspectivas profissionais deseja que a educação rural possa ter o mesmo desenvolvimento das escolas urbanas, principalmente o acesso a bibliotecas atualizadas e à internet como meios de possibilitar atualização e maior dinamismo.

4.5 – A história do professor Epsilon

O professor Epsilon nasceu em março de 1976 na cidade do Congo²⁷. É filho de pais agricultores. Está solteiro, reside na zona rural do município do Congo com o pai, a mãe e um irmão, mais novo do que ele cinco anos. Tem uma estatura mediana, aproximadamente 1,68m.

Ao relatar sobre sua infância disse que uma das marcas desse tempo foram as constantes mudanças de casa, o que para ele trouxe inicialmente dificuldades para aprender a ler. Foi criado pela avó até os cinco anos de idade. Depois a mãe se transferiu para outro sítio e ele foi com ela. Após seis meses a família vai para outro sítio, o que atualmente mora. Nesse vai e vem, chegou a matricular-se em duas escolas, mas não conseguiu ficar em virtude das mudanças da família.

Lembra que as brincadeiras que fazia com os amigos eram ainda bem diferentes do que as crianças de hoje fazem. Na casa onde morava não existia rádio, nem televisão. Dividia seu tempo com as brincadeiras com os amigos e a ajuda nas tarefas do sítio, além de cuidar do irmão mais novo.

Estudar de modo mais definitivo só mesmo aos nove anos. Com essa idade chegou à escola sem saber ler e escrever.

Eu tive que passar vários anos na 1ª série, de pedaço em pedaço (...) quando eu entrei na 1ª série (...) nem sabia a série que estava, a professora foi quem disse, não sabia ler, não sabia escrever, não sabia fazer nada.

Na sua narrativa, essas dificuldades o levaram a lutar pelo sonho de ser professor. É o único dos entrevistados em que o desejo de ser professor aparece quando ainda era criança. Nada que fosse incentivo da família, pois não tem nenhum parente que seja professor, mas uma decisão nascida de sua própria vida escolar.

²⁷ Congo é uma cidade que fica a 18 km de Coxixola. Tem uma população aproximada a 5000 habitantes e fica a 319 km da capital (Cf. www.famup.com.br)

4.5.1 – A trajetória para a docência

A vontade de ser professor nasceu dentro da sala de aula, a partir do momento em que começou a ler e a escrever. Para ele a descoberta da leitura e da escrita o deixou fascinado e prometeu ali, para si mesmo, que queria ser professor.

A vontade de ser professor apareceu na 2ª série, quando eu tava na 2ª série. Comecei a aprender a ler e deu aquela vontade de um dia ser professor.

Diz que planejou o início da carreira docente quando chegasse ao fim da 8ª série: “eu vou ser professor quando eu terminar a 8ª série, vou arrumar logo uma vaga”.

O tempo foi passando e ele foi vencendo ano a ano todas as disciplinas, não sendo reprovado em nenhuma. Lembra de um episódio quando ainda estava na 7ª série. Conversava com uma colega que já era professora e dizia que o seu desejo era ser professor, ao passo que ela tentou desestimulá-lo, “não adianta não, você estuda e não arruma nada”. Ou seja, a professora quis dizer que é uma profissão que não garante muito, não é valorizada socialmente e não se paga bem ao professor.

Com o ensino fundamental concluído, uma ex-professora lhe conseguiu uma vaga para ensinar na escola do sítio onde morava:

aí eu comecei a trabalhar, só que, na época, hoje ninguém pode dizer que o salário é bom, mas nessa época era muito pior, me lembro que a primeira vez que eu recebi foi vinte e cinco reais.

Muitos candidatos ou candidatas a professor(a) desistem da profissão porque os salários não satisfazem. É um problema antigo. Antonio Carlos Pinheiro (2002) mostra que no início do

século XIX os professores já recebiam uma precária remuneração. Lembra que representantes das províncias da Bahia, Ceará e Santa Catarina chamaram a atenção para os poucos salários recebidos pelos professores: “tão mesquinhos que ninguém se afoita a ser mestre de gramática latina, nem mesmo de primeiras letras” (Moacyr 1939 apud PINHEIRO, 2002, p. 21).

Os vinte e cinco reais que o professor recebeu causaram-lhe apreensão. Refletiu se continuaria insistindo ou não na idéia de ser professor. A partir deste episódio parou, não encontrou estímulo para continuar, “esse negócio não vai dar certo, já tive a experiência, tá bom”.

Epsilon continuou estudando. Quando estava no 2º ano do ensino médio, ouviu de uma professora um comentário que o deixou apreensivo: “depois que você entra numa sala de aula Deus parece que lhe benze, fica aí para sempre, não sai nunca mais”. Pensou consigo mesmo: “espero que ele não tenha me benzido (risos)”. Mesmo assim continuou trabalhando como professor em escolas particulares na cidade do Congo.

A exigência legal para admissão de professores só com a habilitação em nível superior²⁸, fez com que procurasse o curso de Pedagogia para, não apenas continuar ensinando, como também poder participar de concursos que se anunciavam no momento.

Paralelo ao ensino médio fez o curso Logos II para se garantir minimamente para o trabalho docente em escolas particulares. O Logos é uma proposta de formação de professores em nível de ensino fundamental, podendo a pessoa iniciá-lo quando está estudando o ensino médio.

O curso de Pedagogia foi realizado na cidade de Monteiro pela Universidade Vale do Acaraú. Iniciou em 1996 e concluiu-o em 2000. Em 2003, fez o concurso de Coxixola, foi aprovado e começou a lecionar em uma das escolas rurais. Atualmente trabalha com turmas multisseriadas em Coxixola e em Serra Branca, onde também fez concurso e foi aprovado. Para ele a oportunidade de trabalhar com escolas, concursado, é a certeza de que “já esteja definida a minha profissão em relação à educação”.

²⁸ A LDB/1996 no parágrafo 4º Título IX – Das Disposições Transitórias reza que “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”

Assim, continua investindo na formação, além do curso de Pedagogia fez o curso de especialização em Metodologia do Ensino e atualmente está cursando Licenciatura Plena em Matemática, pela FACISA, em Campina Grande. Disse que nunca pensou em desisti da profissão. Pretende continuar investindo em novos momentos de aprendizagem profissional, aperfeiçoando-se para melhor desenvolver seu trabalho em sala de aula.

4.5.2 – A experiência com crianças

Formalmente é o professor com o menor tempo de magistério. Apenas cinco anos de professor efetivo na RME de Coxixola. Antes ensinou em escolas particulares do Congo, através de contratos firmados com os proprietários. Essas experiências iniciais foram com crianças. Em 2005, teve uma primeira experiência com o ensino médio, também na cidade do Congo.

A partir do concurso de Coxixola passou a trabalhar com turmas multisseriadas. Assim como os outros professores homens, se dependesse dele, não trabalharia com as crianças da alfabetização e diz que

não é nem pelo não gostar, é pela dificuldade que a pessoa tem, a criança pequena você tem que estar ali o tempo todo; você trabalha com adulto, você passa alguma coisa para ele, ele já caminha com os próprios pés.

Reporta-se às dificuldades para alfabetizar, um problema que parece se constituir numa lacuna para os professores homens de Coxixola. Pela experiência que tenho com eles trata-se de uma questão acima de tudo de formação pedagógica, uma vez que todos os cursos realizados por eles foram desenvolvidos no sistema semi-presencial para os quais fazem críticas com relação ao não atendimento à realidade da escola multisseriada.

Questionado se tinha sentido alguma reação diferente quando chegou à escola para iniciar seu trabalho, disse que percebeu uma expectativa por parte da merendeira e de pessoas da comunidade. Existia a curiosidade de saber como era o professor que ia chegar, se tinha a cara fechada, já que as mulheres passam a idéia de serem mais abertas, mais alegres. A representação do professor homem permanece atrelada aos estereótipos construídos para o sexo masculino: homem de cara fechada, sério, não afetivo com os alunos.

Olha, preconceito não, agora já aconteceu de dizer assim... que homem não dar certo. Eu, pelo menos, quando comecei a trabalhar, professor novato, a expectativa de me esperar, uma experiência que a merendeira me falou, ela não me conhecia. Geralmente o homem tem a cara mais fechada que a mulher, a mulher faz a coisa mais alegre e o homem... achava que era bem mais fechado. O melhor da história! a merendeira queria saber como era o professor, ela ficou na expectativa. Agora no primeiro dia de aula, as mães lá... é aquela coisa, os pais, a sociedade tem aquela, acham que a mulher fazem o trabalho melhor do que o homem, principalmente com crianças.

Em comunidades onde o professor homem já é uma presença constante, a troca de um por outro, apesar de não ser estranho um homem ensinar na comunidade, vai trazer sempre uma expectativa nova, pois ainda temos uma leitura de que os homens são diferentes da mulher naquilo que é mais representativo na prática docente: a paciência, o carinho com as crianças.

Sua posição em relação ao homem ensinar crianças é a mesma dos demais professores.

Olha, definir se é mais próprio eu não sei, se a mulher trabalha melhor, se o homem trabalha melhor, só se chegar alguém e comprovasse. Eu tenho a hipótese que seja igual, agora pra eu dizer assim, ter a convicção de que a mulher possa fazer melhor, aí só testando.

Frente à presença deles nas escolas, o mesmo ritmo de trabalho em relação às mulheres, as diferenças de gênero na educação das crianças parecem não ser problemas para eles. Ensinar bem ou não é uma questão de ser homem ou mulher, mas de ter competência para desenvolver um bom trabalho na escola, fazer com que as crianças evoluam de modo satisfatório.

4.6 – Síntese das biografias dos professores

Nas histórias de vida dos professores encontrei mais semelhanças do que diferenças entre eles. Suas idades variam de 31 a 48 anos. O tempo de serviço no magistério, considerando as experiências informais, varia de 17 a 28 anos. Todos nasceram em cidades da região do Cariri Paraibano em famílias pobres, com origem no campo. O pai e a mãe são analfabetos ou têm escolaridade muito baixa. Exceção feita apenas a um dos professores, cujo pai, mesmo tendo nascido em condições semelhantes aos demais, chegou ao curso superior.

Em termos da trajetória docente, à exceção de um professor, todos buscaram o magistério logo que concluíram o ensino fundamental ou médio, o que se contrapõe, de certo modo, ao que Denice Catani, Belmira Bueno e Cynthia Sousa (2000) falam a respeito do tempo em que os homens chegam ao magistério. Em pesquisa feita por estas autoras, os homens chegam ao magistério numa lógica diferenciada das mulheres. Enquanto estas seguem uma lógica de “destinação”, as escolhas masculinas acontecem mais tardiamente. Sem sombra de dúvidas, um elemento que pode ser diferenciador neste caso é o contexto social em que cada um está inserido. As oportunidades para seguir uma carreira profissional nas pequenas cidades são muito reduzidas em relação aos grandes centros urbanos. O magistério, como um dos poucos, senão o único curso profissionalizante existente na região, termina sendo uma alternativa indispensável para quem pensa uma vaga no mercado de trabalho assalariado e estabilizado.

Os professores iniciaram formalmente a carreira docente com crianças. O magistério em nível médio e o próprio curso Logos II constituíram a base de conhecimentos pedagógicos para começar ou continuar o trabalho com crianças. Não foram as crianças que levaram os homens a se tornarem professores, salvo algumas exceções, mas a realização do curso de formação pedagógica que levou os professores ao trabalho com crianças. O desejo de ensinar crianças nem sempre vem antes da formação pedagógica.

O prazer de trabalhar na profissão está associado a fatores internos e externos à profissão. Embora tenham afirmado que não se deve levar em consideração apenas o salário, este continua sendo um elemento de aproximação dos homens ao magistério. Em Coxixola, o salário tem sido um estímulo ao trabalho docente, principalmente para os professores de outros municípios, como falou um dos professores: “eu já vim aqui interessado no salário (...) se fosse para ganhar um salário muito pequeno, não valeria à pena eu sair de outro município para vim trabalhar aqui” (prof. Epsilon).

Também faz desse pacote de satisfação o apoio em material didático para as escolas. As palavras do professor Epsilon sintetizam a assistência que recebem: “eu acho que a assistência que eles dão, porque o material na escola, o que você precisar, você tem. A escola tem vídeo, tem livros, tem material que você precisar”.

Não tem pretensão em abandonar o magistério, por isso continuam investindo na formação pedagógica, fazendo novos cursos superiores de graduação e de pós-graduação voltados para a sala de aula. Existem professoras e professores com mais de um curso superior e um curso de pós-graduação lato sensu.

A situação profissional deles está totalmente vinculada ao trabalho docente. Dos quatro em atividades, apenas um trabalha em três instituições e os demais em duas. Todos são professores concursados em Coxixola e em outros municípios. A docência é parte integrante da vida de cada um.

Apresentam opiniões semelhantes quanto às dificuldades para alfabetizar crianças pequenas, no caso específico, do pré-escolar e da alfabetização. Demonstrem preferência pelas crianças maiores em razão de que são mais autônomas, não exigindo cuidados mais de perto. Um problema ainda não encarado com mais seriedade, pois desde o ano de 1997, quando estava no desenvolvimento do projeto da universidade com eles, essa dificuldade já aparecia. Que razões estariam por trás dessa dificuldade em alfabetizar as crianças? Por que as professoras, nas mesmas

condições em que foram formadas e vivendo nas mesmas condições deles, são apontadas por eles como pessoas que levam mais jeito para trabalhar com as crianças menores? Existe o medo de serem comparados a gays, homossexuais? Ou a pedófilos? Provocados nesse sentido, as respostas confirmam esse medo. Para o professor Delta

nós não seríamos bem vistos não! Sob dois aspectos: querendo ou não querendo, nossa sociedade é muito preconceituosa, seja no aspecto relacionado à sexualidade, tanto do homem ser considerado como homossexual ou como estar assediando o aluno, nós nos preocupamos com isso.

Diferente das mulheres que geralmente têm a permissão social para abraçar os alunos, colocá-los no colo, fazer mais ou menos ou até de modo idêntico com eles o que faz com os filhos, os homens procuram não seguir esse caminho. Dois dos professores disseram que não fazem com os alunos o que fazem com os filhos. O professor Alfa diz: “você coloca no colo, tem maior intimidade com eles e às vezes você não pode fazer em sala de aula, até porque alguém pode levar para o outro lado”, ou seja, poderá ser interpretado como efeminado, abusador sexual. Para Sócrates Nolasco (1997, p. 19), “alguns homens podem até estar querendo alterar, como também ampliar as possibilidades do papel social masculino, mas pesa sobre eles uma dúvida sobre a reputação do macho”.

O que o professor aponta é algo que está na preocupação de todos. A socialização de uma masculinidade tradicional heterossexual e homofóbica perpassa a prática pedagógica de forma silenciosa e, ao mesmo tempo, bastante interventora nas ações dos sujeitos. Se brincar, desenhar, cantar, ornamentar uma sala fosse apenas uma questão de habilidade não existia o medo de serem mais carinhosos com as crianças, de abraçaram as mesmas, de colocarem no colo e de deixar-se envolver em brincadeiras onde o contato corporal é mais intenso. Quem brinca com crianças pequenas deve estar aberto à exposição de sentimentos. Winnicott (1997 apud Mário Sérgio

VASCONCELOS, 2006, p. 67) destaca que o ato de criar e de brincar se constitui num espaço potencial que permite ao ser humano, no decorrer de seu desenvolvimento, lidar com suas frustrações e com a vida de uma maneira geral e dessa forma, organizar sua realidade, exercitar suas potencialidades. Brincar exige muito mais do que estar com a criança fisicamente.

Quanto à participação num campo feminizado, não se sentem sujeitos “fora de lugar”. Não reconhecem o magistério e o ensino infantil como atividades apenas para mulheres. A partir do espaço que ocupam na educação de Coxixola defendem o espaço como lugar para ambos os sexos.

A formação pedagógica foi feita em cursos aligeirados. Nos últimos anos a procura por outros cursos de graduação e cursos de especialização tem sido freqüente. Se a universidade não se aproxima deles, estão conseguindo apoio do poder executivo para realizarem esses cursos.

Têm experiências variadas, não apenas homens, mas também as mulheres. Ensinam a crianças e jovens e alguns também adultos. De modo geral, são professores que vão se organizando de acordo com as necessidades locais.

As condições de vida do professorado melhoraram bastante, em relação à condição que viviam uma década atrás. Além da casa própria, a maioria já está motorizada. Têm preferência pela moto. As reformas na prefeitura contam com um espaço com computador, mesa ligado à internet, cadeiras acolchoadas e ar condicionado.

5. QUEM TE VIU, QUEM TE VÊ: OS PROFESSORES SOB OLHARES DO OUTRO

Nesta parte do trabalho a questão que se coloca é: como as professoras, os alunos e alunas, as merendeiras e a equipe da Secretaria da Educação do município vêem o trabalho dos professores? Em outras palavras, como os seus pares os vêem.

Para responder estas perguntas, alguns esclarecimentos precisam ser feitos sobre os modos de interação entre os professores e os demais sujeitos da pesquisa. Considerando alguns fatores como localização das escolas, local de residência dos professores, estrutura das escolas, geografia do município, as oportunidades de interação dos professores com os demais sujeitos da pesquisa são diferenciadas em função da posição que cada um ocupa no sistema educacional de Coxixola.

As crianças e as merendeiras são as pessoas com quem os professores passam maior parte do tempo durante o dia. Em cada escola, principalmente nas que têm apenas uma sala, encontramos apenas o professor, a merendeira e as crianças.

As professoras geralmente não convivem com os professores na escola, isto porque onde há aulas nos dois turnos, o professor trabalha em um e a professora no outro. Só se encontram no dia de planejamento ou preparação de atividades. Havendo necessidade um passa na casa do outro. Além desses encontros sistemáticos, só em situações esporádicas, a exemplo de uma reunião extraordinária, uma palestra, um curso.

A equipe da SEC, constituída basicamente pelo secretário de educação, o supervisor e a coordenadora pedagógica, exerce o papel de acompanhamento das atividades escolares, cabendo ao supervisor a tarefa principal de circular entre as escolas buscando a interação com os professores. O secretário de educação e a coordenadora pedagógica visitam pouco as escolas, restringindo suas atividades às dependências da secretaria da educação.

Essas diferentes formas de interação entre os professores e os demais sujeitos da pesquisa influenciam no modo como cada um vê o trabalho dos professores.

As três professoras entrevistadas disseram, em primeiro lugar, que não viam diferenças entre os professores e as professoras. Pela minha experiência junto a eles e a elas, essa forma de ver os professores tem a ver com o modo como se organizam, ou seja, o modo como encaminham as atividades escolares. Boa parte das atividades realizadas em sala de aula é produzida nos encontros mensais. Cada professor ou professora leva para sua sala de aula várias atividades de acordo com as séries que leciona. Com isso, faz-se uma espécie de homogeneização das atividades, passando a idéia de que todos trabalham do mesmo modo, como se não houvesse diferenças entre as escolas e os professores.

As professoras com que conversei não falam de todos os professores, mas só daqueles com quem trabalharam ou trabalham. Comentários mais gerais sobre os homens são possíveis, desde que não sejam sobre determinado colega com quem não tenham conhecimento de seu trabalho.

Sob o olhar das professoras, os professores são vistos, por algumas, como pessoas que não levam jeito para trabalhar com as crianças pequenas. A professora P1 argumentou a partir de um discurso naturalista baseado na experiência de mãe e mulher:

eu acho assim, que a gente, a classe feminina, principalmente sendo mãe, você já tem o jeito de lidar com essas coisas porque está no dia a dia, já tem um certo jeito de lidar e ele como professor, nem pai ele é (...)eu acho, que seja mais fácil pra uma mulher, pra chegar, se precisar, como já aconteceu, o menino passa mal, ou teve doente, você pegar, dar um banho, fazer qualquer coisa (P1).

Nesta fala aparece, de modo nítido, a relação da mulher-mãe com a escola. O aprendizado da criação dos filhos seria um meio de dar conta das atividades escolares. Se “nem pai ele é”, indica um sinal de que não deve se sair bem, caso uma criança venha a passar mal, precise dele para trocar a roupa, dar banho.

Esse é um discurso antigo derivado do processo de socialização de meninas e meninos que crescem dentro de uma cultura doméstica para ela e de trabalho para ele. No entanto, é bom lembrar, de casos de famílias de baixa renda onde meninas e meninos assumem as responsabilidades de cuidado com os irmãos menores enquanto a mãe e/ou o pai, necessitam trabalhar. Crianças assim crescem fazendo tarefas consideradas do mesmo ou do outro sexo, dando exemplos de que os discursos são construções sociais que alimentam idéias sobre homens e mulheres.

Um outro aspecto que P1 levantou diz respeito ao modo como o professor é visto na comunidade onde ensina. Os alunos e alunas da 2ª série que ela ensinava seriam, no ano seguinte, alunos e alunas do professor Beta. Na certeza de quem seria o professor, as mães costumavam dizer: “Olha, para o ano você vai estudar com Beta! Beta é fogo, (...) Você bagunçava (...), com P1, mas com Beta vai ser fogo, vai entrar na linha”.

Essa questão da autoridade do professor, em parte considerada por eles e também por algumas professoras respalda-se numa concepção tradicional de masculinidade, a qual compreende o homem como sujeito agressivo, de força física que se não usa no dia a dia, poderá vir a usar. Seus métodos são sempre mais rigorosos do que os das mulheres. Apoiando nessa concepção é que os professores acham que têm maior controle da sala de aula em relação às mulheres. Seria uma espécie de compensação em relação aos traços maternos da mulher. Diz o professor Delta:

o que me mais me traz um certo problema em relação às mulheres, é só mais assim aquela questão da afetividade, aquela questão da aproximação, aquele carinho assim mais maternal (...) Já na questão didática, nós homens, eu já sinto uma certa vantagem (...), porque eles nos vêem assim essa figura masculina, então eles já nos dão menos trabalho.

Na mesma linha de raciocínio, a professora P3 fala do seu companheiro de trabalho, o professor Delta. Sobre ele disse também não vê diferenças, mas ressaltou que em relação a

determinados conteúdos em sala de aula, o professor apresenta dificuldades porque não costuma brincar com as crianças, principalmente brincadeiras de roda e com canto. Ela atribui isso ao fato de ser homem, porque não é comum os homens fazerem isto. Em contrapartida, disse sentir uma certa inveja dele quanto ao modo como ele controla a turma, coisa que ela não consegue, haja vista ser muito aberta e a não impor limites em sala

A coordenadora pedagógica não concorda com essa idéia. Para ela, o controle da sala de aula vai depender da postura de cada um no seu trabalho docente. Em outras palavras gerenciar uma sala de aula não depende do gênero, mas da forma como o professor ou a professora utiliza de sua autoridade como docente.

Os professores, portanto, são vistos de duas maneiras pelas professoras. Em primeiro lugar como iguais no trabalho que elas fazem. Em segundo lugar, exercem maior poder de controle sobre os alunos, vistos como mais sérios e mais respeitados e apresentando limitações na realização de atividades que envolvam o corpo e atitudes consideradas mais femininas, a exemplo de cantar em roda, ornamentar a sala, construir atividades com as crianças.

As três merendeiras, a exceção de M2, falaram pouco, mas foram unânimes em afirmar que não viam diferenças entre o professor e a professora. Para M1, por exemplo, “o trabalho deles é igual, são pacientes com os meninos, trabalham bem”. As merendeiras vivem muito próximas dos alunos(as) e do professor. Às vezes chegam a ajudá-los em determinadas tarefas, inclusive de, em casos esporádicos, substituí-los. Nestes casos, os professores preparam as atividades para que elas desenvolvam com as crianças.

A merendeira M2 tem uma leitura mais ampliada do papel do professor na escola. Essa leitura é fruto também da experiência de professora que ela teve e do papel de líder comunitária. Vê a escola com outros olhos, tecendo comentários sobre a organização da escola, o modo de ensinar do professor e o comportamento das crianças em sala de aula.

Para ela, o professor Alfa, o primeiro homem a trabalhar na escola onde é merendeira, é bom em matemática, mas deixa muito a desejar na alfabetização. Quanto ao modo como toma conta da turma, M2 tem opinião contrária a quem diz que os homens exercem maior controle na sala. Para ela, as professoras que trabalharam na escola anterior ao professor Alfa eram mais organizadas e os alunos tinham mais respeito por elas.

Em relação aos alunos e alunas, os professores são vistos de modos diferentes. As crianças tomam como parâmetros o modo como os professores ensinam e o modo como se relacionam com elas. Falam estabelecendo relações com as professoras.

Das nove crianças entrevistadas, (cinco meninos e quatro meninas), as mulheres levam vantagem em relação ao modo como interagem com as crianças, aparecendo as brincadeiras que elas fazem como um elemento de preferência das crianças: “porque ela é mais boa” (A1), “ela brinca mais” (A2), “são mais tranquilas, não arenga muito, não reclama muito com a gente” (A3). Mesmo nos casos em que o aluno ou a aluna considera que o professor ensina melhor, a preferência é pelas professoras, quando o assunto é a interação com as crianças.

Os homens têm a preferência maior dos meninos. Apenas um aluno disse que não gostava de estudar com os homens. Para o aluno M4, “eu acho melhor os homens do que as mulheres, não sei se é porque sou homem também”. O aluno A5 disse que confia mais nos homens, tem mais intimidade.

Os homens aparecem como aqueles que falam mais sério e reclamam mais com os alunos e alunas. Mas também para alguns meninos, os professores explicam o assunto melhor. Assim, não existe uma unanimidade na preferência dos alunos. Como os alunos gostam muito da brincadeira, àquele professor que utilizar métodos mais descontraídos, certamente será bem querido pelo alunado.

Na visão da coordenadora pedagógica, os homens desempenham o trabalho no mesmo pé de igualdade com as mulheres, todavia encontra dificuldades neles quando são exigidas atividades de

música, de coordenação motora fina, “coisas que os homens não desenvolvem tão bem quanto às mulheres”.

No interior da sala de aula e na interação com as colegas de trabalho, ela vê o trabalho dos homens como muito bons, porque trocam idéias, expõem as dificuldades e buscam, juntos, a resolução dos problemas.

A questão de jogos, cartaz que as mulheres trabalham muito, essa coisa de recorte, de colagem, de elaborar de cartazes que possibilita assim uma aula mais dinâmica, a gente vê que os homens têm mais dificuldades, não de trabalhar com isso. Se tiver pronto eles trabalham, se for para eles próprios elaborarem, coisa desse tipo, eles têm mais dificuldades.

É interessante observar que esta é uma questão que se repete nas falas dos sujeitos, inclusive dos próprios professores. O que isso indica? Uma dificuldade de ordem da formação pedagógica ou uma dificuldade da ordem de gênero, respaldada numa concepção de que homens não devem se preocupar com atividades que envolvam a coordenação motora fina? Apresentar resistências à realização de determinadas atividades não significa que não sejam feitas. Nos casos em que se sentem incapazes de fazer recebem ajuda da colega professora. Para isso assumem o controle da situação articulando encontros na casa da professora. Ele pensa e ela faz. É o que diz a professora P2 em relação a seu colega de trabalho na escola

aqui pra fazer as coisas tem muita inteligência, é criativo, embora que ele não consiga fazer, mas pensa para gente aqui, (...) Desfile, festa na escola, a idéia é dele. (...) diz tudinho como ele quer fazer.

Exercem assim um poder para contornar situações embaraçosas e ganham o reconhecimento das professoras. Fortalecem assim a idéia da superioridade de gênero entre o professor e a professora.

O Secretário de Educação apenas relatou o interesse que os professores têm em ensinar, mostrando-se esforçados para realizar as atividades planejadas para as escolas. Na mesma linha de raciocínio está a opinião do supervisor, o professor Beta. Para ele, os homens têm a mesma importância para o trabalho escolar que as mulheres, respeitando-se as diferenças existentes entre eles e elas. Suas idéias compartilham com a da coordenação pedagógica em relação às dificuldades, chamadas por eles de criatividade, no que diz respeito à realização de determinadas tarefas, como a confecção de material para a escola.

Incluindo a fala do ex-prefeito nessa discussão, vamos perceber que o sentimento de pertencimento dos homens no magistério se equipara ao pensamento da presença das mulheres.

na questão do ensinamento propriamente dito, eu vejo assim, eu acho que se equiparam, eu vejo a dedicação tão grande dos professores, principalmente quando vai ter as festividades na escola, a preparação para alguma coisa, (...) eu não vejo nenhuma diferença.

Analisando todas estas falas, conclui-se que os homens exercem um papel importante no ensino infantil, contribuindo decisivamente para o entendimento de que ensinar é coisa para homem e coisa para a mulher. Na realidade estudada, as questões que aparecem como dificuldades narradas pelos próprios professores e os demais sujeitos estão relacionadas ao modo como foram socializados os conceitos de homem e de mulher no âmbito da vida social.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste trabalho foi o de verificar os significados produzidos pela atuação dos homens no magistério infantil, no sentido de perceber se esses significados possibilitariam uma nova forma de se entender o ensino infantil. A razão dessa busca está no reconhecimento de que os homens estão atuando num campo feminizado e como tal marcado por simbologias pertencentes ao sexo feminino.

Nasceu de minhas inquietações de professor que trabalhou e de certo modo ainda trabalha com crianças. Como homem e professor me vi atraído pelo desejo de compreender o papel que os homens desenvolvem na sala de aula. No princípio era estranho até falar deles, pois pareciam estranhos demais no ninho. Cheguei a pensar em vários momentos que não tinha sentido pesquisar o trabalho dos homens na escola. De tanto ouvir falar e ler sobre a mulher na educação, os homens não existiam como objeto de pesquisa. A própria literatura não dava pistas. Encontrar um homem na escola era algo mais raro ainda. Na escola estavam presentes os professores de Educação Física, de inglês, de dança, de capoeira, de música. Mas não eram esses homens que queria pesquisar.

Por força da realização desta pesquisa essa sensação passou. Cada vez mais vou encontrando espaços para ampliar diálogos e produzir conhecimentos. Fazer uma pesquisa sobre este tema há uma década atrás teria sido muito mais difícil, dada a precariedade de trabalhos, principalmente no Brasil sobre o assunto. Hoje, podemos reconhecer avanços nesse sentido. Uma olhada cuidadosa na produção acadêmica de gênero, sem esquecer a pluralidade de disciplinas que hoje utilizam as reflexões sobre essa categoria, vamos verificar um *boom*, ainda pequeno, mais significativo de trabalhos sobre os homens e as masculinidades. Entendo que este é um momento de aprofundamento e amadurecimento das questões de gênero. Estamos colhendo frutos de um processo de reflexão crítica iniciado acerca de trinta ou quarenta anos atrás. Acreditando nesse processo de crescimento, haveremos de conhecer muito mais pesquisas sobre esses sujeitos.

Paralelo às reflexões de gênero e masculinidade, a educação rural foi também um tema que trouxe para o cenário da pesquisa por entender da sua importância para a compreensão de uma política maior e mais socializada das experiências docentes. Não quis apenas dar visibilidade aos homens no magistério, quis também dar visibilidade aos professores do campo, da zona rural, para mim, ainda esquecidos por muitos centros de pesquisa. Uma primeira conquista da pesquisa foi a identificação de várias cidades onde os homens estão ensinando. A concentração maior está nas cidades de pequeno e médio porte. Possivelmente, este seja um dado que ajuda-nos a compreender porque os homens não são tão pesquisados no magistério infantil.

A pesquisa permitiu que conhecêssemos professores que ensinam crianças em turmas multisseriadas. Os questionamentos feitos durante a realização da pesquisa (p, 22) foram respondidos. A perspectiva de conhecê-los foi alcançada. Trata-se de um grupo de homens que se tornaram professores, por motivos diversos e que permanecem, por mais de 15 anos em média, dedicando-se única e exclusivamente ao magistério. Procuraram o caminho da docência logo cedo, chegaram à estabilidade econômica e profissional na própria região onde nasceram, cresceram, trabalharam e se tornaram professores. Têm, em comum, a experiência com a educação rural. São concursados com formação em nível superior.

Quando comecei a interagir com esses homens professores fui me dando conta de que a presença do homem no magistério infantil abria a possibilidade de alterar a concepção desse campo de trabalho. Aos olhos de quem vê os professores trabalhando, na linguagem do poeta, olhando por fora, constata-se a idéia de que o ensino infantil pode ser realizado por homens também. Desse ponto de vista, o estudo em apreço ratificou essa posição. Chamei de processo de descontinuidade da ordem de gênero. Em outras palavras desconstrução da idéia de que o magistério é uma profissão de mulher.

Paradoxalmente, a ausência dos homens no magistério é a primeira condição para dar significado à sua presença nesse campo de trabalho. Como disse uma professora da pesquisa: “a existência dos homens já é um ponto que vai mudando (P3)”.

Concorrem para esta significação os seguintes fatores na realidade estudada: os homens no município de Coxixola estão, em termos quantitativos, representados por um para cada três professoras. Essa condição numérica não permite que os sujeitos fiquem invisibilizados. Acompanhando os passos desses professores nos últimos anos, conhecendo o local onde trabalham, percebi que os mesmos são reconhecidos por quase toda a população do município. São conhecidos mais pela identidade profissional do que a pessoal. Na feira, nos bares, na escola, no dia-a-dia são vistos como “os professores”. Quem se arriscaria a dizer que o ensino em Coxixola é um trabalho apenas de mulher?

Outro fator que vem colaborar com esse processo de significação da docência é a dispersão das escolas. Distribuídas em comunidades diferenciadas, os professores assumem escolas em comunidades diferentes. Estão presentes ao mesmo tempo em várias comunidades. Não há concentração de professores na escola de Coxixola. Cada escola tem um só professor por turno. Assim, o número de professor numa escola nunca pode ser inferior a 50%, pois, na maioria das escolas um professor assume uma sala e outra professora ou mesmo um professor, assume a outra sala e em turnos diferentes.

O processo de descontinuidade revelado pela pesquisa é aparente, está no plano daquilo que se vê. Ele se expressa na própria presença física dos homens. Aos homens não bastam fazer nada, apenas se fazerem presentes na escola, nas atividades da Secretaria da Educação, nas festividades escolares.

Do ponto de vista da continuidade da ordem de gênero, os homens vão apontar elementos em suas falas que indicam a permanência de valores, crenças, idéias atribuídas aos homens que, na experiência docente, não alteram os significados associados ao magistério infantil. Os dados que

revelam essa posição dos homens no processo de construção de significados estão relacionados ao conceito de masculinidade tradicional heterossexual. São professores que apresentam uma forma particular de trabalhar com as crianças. Embora digam que têm dificuldades para realizar atividades de cantar, desenhar, criar enfeites para ornamentação da sala de aula, terminam por fazer ao seu jeito ou com a ajuda da professora. Afirmar que não podem ou não sabem fazer estas atividades não significa apenas uma questão de habilidade, mas uma noção baseada na idéia de que tais atividades são de fácil realização pelas mulheres. As atividades de coordenação motora fina sempre estiveram na escola muito mais associadas às mulheres do que aos homens.

Do ponto de vista das relações inter-pessoais, admitem a dificuldade de se relacionarem com as crianças de modo semelhante às mulheres. Elas beijam, abraçam, fazem carinhos. Reconhecem particularidades próprias aos homens na relação com as crianças. Alimentam a idéia de que homens e mulheres atuam de modo diferenciado.

Como contrapartida a essa lacuna afetiva, sentem como melhores no controle da turma. As crianças respeitam mais eles do que as professoras. São mais sérios, as brincadeiras não envolvem muito contato corporal. O medo de serem vistos como sujeitos sensíveis, amorosos com as crianças os impedem de se envolverem mais com elas.

Na aparente igualdade de participação junto às mulheres esconde-se uma série de idéias e atitudes associadas às diferenças de sexo. Os homens podem fazer determinadas coisas e as mulheres não. Estão mergulhados no jogo de significação e ressignificação de idéias e valores atribuídos ao que fazem. Mas não são conscientes deste jogo. A perspectiva é a da manutenção de *status quo* que influi sobre aqueles e aquelas que não percebem as contradições entre o trabalho do homem e da mulher.

É importante considerar, nesse momento de aparente conclusão do trabalho, a abertura de novas possibilidades de estudos para ampliar o assunto. Nesse sentido, a própria realização da pesquisa me fez pensar em lacunas a serem investidas com pesquisas futuras.

A começar pela retomada de estudos de gênero em setores para além muro das universidades, principalmente em setores onde as oportunidades de discussões sobre novos temas são raras.

Associar os estudos dos homens na educação com outras categorias como raça, idade, zona rural-zona urbana, sexualidade, lazer, trabalho... Articular esses estudos com estudos com outros segmentos da escolaridade. Se os estudos sobre o magistério feminino ainda não deram todas as respostas possíveis, o magistério sob o ponto de vista dos homens tem muito mais questões a responder

O estudo revelou um muro de silêncio sobre questões de gênero, sexualidade, homoafetividade. Sem estudos ou discussões sobre estes assuntos as concepções de homens e de mulheres, de professores e professoras não são postos à crítica. Mantendo-se assim fica cada vez mais difícil o avanço na melhoria das práticas educativas e culturais. A cultura local parece inibir atitudes consideradas desviante de uma ordem masculina heterossexual.

Acredito que a maior presença dos homens no magistério poderá ampliar as possibilidades de percepção das diferenças entre eles e as professoras. O que se pensa sobre os gêneros não se constrói apenas nas escolas. Manter os homens num campo reconhecidamente feminino é reconhecer o permanente embate entre idéias e comportamentos de entre os sexos.

Espero que este trabalho possa servir de ponto de partida para novas pesquisas, minhas e de outros, na perspectiva de podermos criar novas alternativas de relacionamento entre homens e mulheres, na escola e fora dela, quebrando dicotomias, desconstruindo mitos e preconceitos que inferiorizam seres humanos em relação a outros seres humanos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Jânio Jorge V. de. Homens nos caminhos do magistério de crianças em Teresina (PI) no século XX. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 17. 2005. Belém. **Anais...** Belém, PA. CD-ROOM.

_____. **Educação e gênero: homens no magistério primário em Teresina (1960 a 2000).** 201 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Fundação Universidade Federal do Piauí, 2003.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **Nordestino, uma invenção do falo:** uma história do gênero masculino (nordeste -1920-1940). Maceió: Edições Catavento, 2003.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e Educação:** a Paixão pelo Possível. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

ALMEIDA, Manuel Antonio de. **Memórias de um sargento de milícias.** São Paulo: Martin Claret, 2004.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar.** 12 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

APPLE, Michael W. **Trabalho Docente e Textos:** economia Política das Relações de Classe e de Gênero em Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARILHA, Margareth, RIDENTI, Sandra G. Unbehaum e MEDRADO, Benedito (orgs). **Homens e masculinidades:** outras palavras. São Paulo: ECOS/Editora 34, 1998.

ARROYO, M. G; CALDART, R. S. e MOLINA, M. C. (orgs). **Por uma educação do campo.** Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023: Informação e Documentação – Referências – Elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

_____. NBR 10520: Informação e Documentação – Citações em documentos – apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

BADINTER, Elisabeth. **Um é o outro**. Tradução Carlota Gomes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

_____. **XY – sobre a identidade masculina**. (tradução Maria Ignez Duque Estrada). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo 1: fatos e mitos**. 8 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, s/d.

BOFF, L. **Vida segundo o espírito**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1985

BOURDIEU, P. **Sociologia**. Organização Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983.

_____. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

_____. **O poder simbólico**. 9 ed. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Formação pessoal e social. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Estatuto da Criança e do Adolescente. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm, acessado em 15 de abril de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto/Instituto Anísio Teixeira. Censo Demográfico, 2003.

BRUSCHINI, Cristina e AMADO, Tina. **Estudos sobre mulher e educação**: algumas questões sobre o magistério. Cadernos de Pesquisa. São Paulo. N. 64, p. 4-13, fev. 1988.

CARDOSO, Frederico Assis. **A identidade de professores homens na docência com crianças: Homens fora de lugar?** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG.

_____. **Homens fora de lugar?** a identidade de professores homens na docência com crianças. Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu -Minas Gerais, 2007.

CARLSON, D.; APPLE, M. W. Teoria Educacional Crítica em tempos de incertezas. In: HYPOLITO, A. M.; GANIDN, L. A. (org). **Educação em tempos de incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 11-58.

CARVALHO, M. Eulina P. de. A articulação das variáveis, sexo e classe na constituição do magistério primário: uma discussão preliminar. In: **Revista Temas em Educação**. Nº 2, João Pessoa, 1992, p. 97-118.

_____. (org). **Consciência de gênero na escola**. João Pessoa: Editora Universitária, 2000.

_____. Uma agenda de pesquisa, formação humana e docente e, gênero e educação. In: PIZZI, Laura Cristina Vieira e FUMES, Neiza de Lourdes Frederico (orgs). **Formação do Pesquisador em Educação**: identidade, diversidade, inclusão e juventude. Maceió: EDUFAL, 2007, P. 21-43.

CARVALHO, Marília P. de. **Vozes masculinas numa profissão feminina**: o que têm a dizer os professores. Revista de Estudos Feministas. Rio de Janeiro. V. 6, n.2, p. 406-422, 1998.

_____. Gênero e trabalho docente: em busca de um referencial teórico. In: BRUSCHINI, C., HOLLANDA, H. B (orgs). **Horizontes Plurais**: novos estudos de gênero no Brasil. São Paulo: FCC – São Paulo: Ed. 34, 1998, p. 379-409.

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

CATANI, Denice Bárbara, BUENO, Belmira Oliveira, SOUSA, Cynthia Pereira de. Os homens e o magistério: as vozes masculinas nas narrativas de formação. In: BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Bárbara; SOUSA, Cynthia Pereira de. **A vida e o ofício dos professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 2000, p. 45-64.

CATANI, Denise Bárbara et al. História, Memória e Autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, Denise Bárbara et al (orgs). **Docência, Memória e Gênero**: estudos sobre formação. 2 ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2000, p. 13-46.

CHARONE, Tatiana do S. P. O homem no âmbito dos estudos de gênero. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 17. 2005. Maceió. **Anais...** Maceió, AL. CD-ROOM. ISBN 978-85-7177-330-1.

CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. **Educação e Realidade**. 20(2), jul/dez, 1995, p. 185-206.

CORRÊA, Viriato. **Cazuza**. 31 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1983.

CRUZ, Elizabete Franco. “Quem leva o nenê e a bolsa?”: o masculino na creche. In: ARILHA, Margareth, RIDENTI, Sandra G. Unbehaum e MEDRADO, Benedito (orgs). **Homens e masculinidades**: outras palavras. São Paulo: ECOS/Editora 34, 1998. p. 235-258.

CUSCHNIR, L. **Masculino, como ele se vê**; Feminina como o homem vê a mulher. 2 Ed. São Paulo: Editora Saraiva, 1994.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 1 – jan/abr, 2004, p. 73-89.

DAVIS, Claudia, GATTI, Bernadete Angelina. A dinâmica na sala de aula na escola rural. In: THERRIEN, Jacques e DAMASCENO, Maria Nobre (Coords). **Educação e Escola no Campo**. Campinas: Papirus, 1993, p. 75-136..

DELAMONT, Sara. **Os papéis sexuais e a escola**. Lisboa: Livros Horizonte, 1985.

DELGADO, Lucilia. de A. N. **História oral**: memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DEMARTINI, Zeila de B. F. **Desigualdade, Trabalho e Educação**: a população rural em questão. Cadernos de Pesquisa. n. 64, fev. de 1988, p. 24-37.

FERREIRA, José Luiz. **As relações de gênero nas aulas de Educação Física**: estudo de caso em uma escola pública de Campina Grande - PB. João Pessoa, 1996. Dissertação de Mestrado, Educação. CE, UFPB,

_____. Homens e profissão: o exercício do magistério na Paraíba. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 17. 2005. Belém. **Anais...** Belém, PA. CD-ROOM.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 10 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil**: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixam sem ler e escrever desde as CATARINAS (Paraguaçu), FILIPAS, MADALENAS, ANAS, GENEBRAS, APOLONIAS e GRACIAS até os SEVERINOS. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo Inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, João Batista Freire e SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal**. Campinas, SP: Scipione, 2003.

FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia Não**: cartas a quem ousa ensinar. 2 ed. São Paulo: Editora Olho D'Água, 1993.

FREYRE, Gilberto. **Ordem e Progresso** – Tomo I. 3 ed. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília, INL, 1974.

FURLANI, Jimentá. **Educação Sexual**: possibilidades didáticas. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs). **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 66-81.

GATTI, Bernadete Angelina; DAVIS, Claudia. Questões sobre o desempenho de alunos de escolas rurais no nordeste e seu contexto sociocultural, In: THERRIEN, Jacques e DAMASCENO, Maria Nobre (Coords). **Educação e Escola no Campo**. Campinas: Papirus, 1993, p. 137-173.

GENTILE, Paola. O papel positivo dos homens na educação das crianças. **Nova Escola**. N. 183, jun/jul, 2005, p. 50-53.

GILLIGAN, Carol. **Uma voz diferente**: psicologia da diferença entre homens e mulheres da Infância à idade adulta. Tradução Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos (s.d).

GOLDEMBERG, M. **A crise do masculino**: um tema em debate dentro e fora da academia. 2000 (mimeo).

GOMES, Maria do D. L. Masculinidades no universo feminino: um estudo na escola normal Municipal de Boqueirão, PB. In: Seminário Nacional Gênero e Práticas Culturais, I. 2007. João Pessoa. **Anais...** João Pessoa, PB. CD-ROOM. ISBN 978-85-7745-124.

GOODSON, Ivor F. **Dar voz ao professor**: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NOVOA, António (org). Vidas de professores. 2 ed. Porto, PO: Porto Editora, 1995. p, 63-78.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10 ed. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HYPOLITO, Álvaro L. Moreira. **Trabalho Docente, classe social e relações de gênero**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Ir.; MOLINA, Mônica Castagna (orgs). **Por uma escola básica do campo**. Brasília: Editora da UnB, 1999.

LE BOULCH, Jean.. **A Educação Pelo Movimento**: a psicocinética na idade escolar. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

_____. **O Desenvolvimento Psicomotor**: do nascimento até 6 anos. 5 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

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

_____. **Gênero e magistério:** identidade, história, representação. In: CATANI et all (orgs). Docência, Memória e Gênero: estudos sobre formação. 2 ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2000a, p. 73-82.

_____. **Sexualidade:** lições da escola. In: MEYER, Dagmar E. Estermann (org). Saúde e sexualidade na escola. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2000b, p. 85-96.

_____. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (org). **História das Mulheres no Brasil.** 7 ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 443-481.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MEDRADO, Benedito. **O masculino na mídia:** Repertórios sobre masculinidade na propaganda televisiva brasileira. São Paulo, 1997.

MINAYO, M. C. S. **Ciência Técnica e Arte:** o desafio da pesquisa social. Suely Ferreira Deslandes, Otávio Cruz Neto, Romeu Gomes e Maria de Souza Minayo (org.). Petrópolis, Vozes, Rio de Janeiro, 1995.

MIRANDA, Marcelo Henrique G. de. **Magistério Masculino:** (Re) Despertar tardio da docência. 2003. 113 f. Dissertação. (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal de Pernambuco, 2003.

MOREIRA, Roberto José. Ruralidades e globalizações: ensaiando uma interpretação. In: MOREIRA, Roberto José (org). **Identidades sociais:** ruralidades no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

NODDINGS, Nel. **O cuidado:** uma abordagem feminina à ética e à educação moral. Trad. Magna Lopes. São Leopoldo, RS: Editora UNISINOS, 2003.

NOGUEIRA, Maria Alice e NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOLASCO, Sócrates. **O Mito da Masculinidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

_____. Um “Homem de Verdade”. In: CALDAS, Dario (org). **Homens**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 1997, p. 13-30.

NÓVOA, Antonio (coord). **Vidas de Professores**. Porto, PO: Porto Editora, 1995.

NUNES, Suzana M. de A. Um homem que se tornou professor: sonho, projeto, vida. In: Seminário Nacional Gênero e Práticas Culturais, I. 2007. João Pessoa. **Anais...** João Pessoa. CD-ROOM. ISBN 978-85-7745-124.

OLIVEIRA, Auta S. B. de. **Reflexos no espelho: gênero masculino no magistério**. 105f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, 2002.

OLIVEIRA, Pedro Paulo de. **A Construção social da masculinidade**. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Rio de Janeiro: UERJ, 2004.

PAIVA, José Maria. Educação Jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, E. M. TE., FARIA FILHO, L, VEIGA, C. G. (orgs). 3 ed. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 43-59.

PAULA, Claudia R. de. **Trajetórias de homens negros no magistério: experiências narradas**. 112 f. Dissertação. (Mestrado em Política Social). Universidade Federal Fluminense, 2004.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1971.

_____. **Seis estudos de Psicologia**. 13 ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1985.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. **Da Era das cadeiras isoladas à Era dos Grupos Escolares na Paraíba**. São Paulo: Autores Associados, São Paulo: Universidade São Francisco, 2002.

PRIORE, Mary Del. **Ao Sul do Corpo**: condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil Colônia. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília, DF: Edunb, 1993.

RAMALHO, Maria Nailde Martins. **Bendito é o fruto entre as mulheres**: um estudo sobre professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental da Região Norte de Minas Gerais. 106 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2002.

SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as ciências**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SAPAROLLI, Eliana C. L. **Educador infantil**: uma ocupação de gênero feminino. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica. Mestrado em Psicologia Social, 1997.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil**: um estudo de professores em creche. 2005. 273 f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2005.

SCOTT, J. **Gênero**: uma categoria de análise histórica. Educação e Realidade, Porto Alegre, Vol. 15. N.º 2, jul/dez.1990. p. 5-22.

SILVA, Maria do Socorro. **Os saberes do professorado rural**: construído na vida, na lida e na formação. 2000. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Recife, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.

STEARNS, Peter N. **História das relações de gênero**. Tradução Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2007.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 14, mai/jun/jul, 2000, pp. 61-88.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TAVARES, Johelder Xavier. **Processos identitários na constituição profissional de professores do gênero masculino das séries iniciais do ensino fundamental que atuam em escolas públicas do sistema municipal de ensino de Vitória (ES)**. 283 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, 2006.

TEIXEIRA, Leônia Cavalcante. **Escrita autobiográfica e construção de subjetividade**. Revista de Psicologia da USP. V. 14, n. 1, São Paulo, 2003.

TORRES, Raimundo A. Martins. Representação dos valores masculinos e femininos no contexto escolar e suas implicações na prática docente. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 17. 2005. Belém, PA. **Anais...** Belém, PA. CD-ROOM.

TREVISAN, João Silvério. **Seis balas num buraco só**: a crise do masculino. Rio de Janeiro: Record, 1998.

VASCONCELOS, Mário S. Ousar brincar. In: ARANTES, Valéria A. (org). **Humor e Alegria na Educação**. São Paulo: Summus, 2006, p. 57-74.

VIGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. TE., FARIA FILHO, L, VEIGA, C. G. (orgs). 3 ed. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WELZER-LANG, D. Os homens e o masculino numa perspectiva de relações sociais de sexo. In: SCHPUN, M. R. (org). **Masculinidades**. São Paulo: Boitempo Editorial; Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004, p. 107-128.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003, p. 7-72.

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luisa; NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Roteiro para conhecimento das Histórias de vida dos professores

1. Professor, me fale da sua vida, desde a fase infantil ao tempo presente.
2. Quando e como foi que você decidiu ser professor?
3. A escolha pelo ensino infantil foi proposital? Tinha interesse nesse nível de ensino?
4. O que acha da profissão que desenvolve?
5. Encontra dificuldades na profissão?
6. Como analisa o seu desempenho como professor?
7. O que você acha do homem ensinar a crianças?
8. O que você faz quando não está ensinando?
9. Como você descreve as suas atividades em sala de aula?
10. Como você acha que as crianças, as professoras e as merendeiras vêem o seu trabalho?

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Roteiro da entrevista com a Coordenadora Pedagógica/Secretário de Educação

1. Idade, local de nascimento, estado civil. Escolaridade, formação pedagógica.
2. Como avalia o ensino na cidade de Coxixola?
3. Como vê o trabalho dos professores nesse contexto?
 - Desenvolvimento de atividades /conteúdos
 - Interação com os alunos/professores