

REFLEXÕES DO HOMEM NA PROFISSÃO DOCENTE: POR UMA DECOLONIZAÇÃO DO CORPO MASCULINO

Wanderson William Fidalgo de Sousa ¹, José Gomes da Silva Filho ²

Fábio Soares da Costa ³

Resumo

Este estudo tem o objetivo de apresentar reflexões sobre as relações estabelecidas entre corpo, gênero e educação durante a prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental de um professor em formação. Utilizou-se do método (auto)biográfico para capturar e analisar as vivências de um dos autores no Atendimento Educacional Especializado (AEE) do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do Ministério da Educação, em uma escola estadual de Teresina-PI, no ano de 2019. A experiência proporcionou a construção de conhecimentos significativos ao processo de formação docente, entretanto, desvelou algumas barreiras sociais a serem enfrentadas – sobremaneira as de gênero. Concluiu-se que a formação docente calcada em princípios da Sociopoética do discente investigado, contribuiu para contornar entraves advindos das normas binárias ainda impostas pela cultura escolar e mostrou que o corpo masculino na educação é um corpo potente e sensível.

Palavras-chave: Ensino Fundamental; Formação docente; Gênero; Pedagogia.

REFLECTIONS OF MAN IN THE TEACHING PROFESSION: FOR A DECOLONIZATION OF THE MALE BODY

Abstract

This study aims to present reflections on the relationships established between body, gender and education during teaching practice in Elementary School of a teacher in training. We used the (auto)biographical method to capture and analyze the experiences of one of the authors in the Specialized Educational Service (AEE) of the Institutional Scholarship Program for Initiation to Teaching of the Ministry of Education, in a state school of Teresina-PI, in 2019. The experience provided the construction of significant knowledge to the teacher education process, however, it unveiled some social barriers to be faced – especially those of gender. It was concluded that teacher training based on the principles of Sociopoetics of the investigated student contributed to circumvent

¹Discente do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

²Especialista em Docência e Gestão do Ensino Superior pela Universidade Estácio de Sá - UNESA. Bacharel em Design pela Faculdade Piauiense - FAP. Discente do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí - UFPI.

³Pós-doutorando em Educação pela Escola de Humanidades (PPGEdu) da PUCRS. Professor Adjunto do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino - DMTE/CCE da Universidade Federal do Piauí - UFPI.



obstacles arising from the binary norms still imposed by school culture and showed that the male body in education is a powerful and sensitive body.

Keywords: Elementary School; Teacher training; Gender; Pedagogy.

1. Introdução

Pensando com o corpo todo é o modo como iniciamos as reflexões desse manuscrito, pois enquanto sociopoetas nos fundamentamos nas potências de corpo para nutrir e produzir conhecimentos. Conhecimentos gestados com o corpo e configurados como dispositivo de resistência frente às mazelas sociais impetradas aos corpos diversos. Corpos que têm se distanciado dos ensinamentos culturais que objetivam torná-los uniformes pelos ditos “bons costumes” (GAUTHIER; ADAD, 2020).

Em princípio, destacamos que a sociedade ainda é sustentada por uma moralidade de valores obsoletos que nutrem atos intempestivos de anulação entre as pessoas ou grupos. É como o sociólogo Boaventura de Sousa Santos destaca ao tratar da historicidade nas relações humanas. Para Santos (2020), na sociedade atual ainda reinam três “seres históricos”: o machismo, o capitalismo e o colonialismo. Neste contexto, o corpo que habita as representações, a biologia e as práticas histórico-sociais do “masculino” tem se colocado em condição hegemônica de poder em suas diversas nuances, mas não em todas, como é o caso da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º anos).

Quando pensamos no magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental sendo protagonizado pelo “professor” – “homem” – “corpo masculino”, percebemos nos discursos e olhares circulantes, que esta condição representa certa transgressão aos padrões profissionais que a sociedade atribui historicamente. Ainda vivemos um contexto educacional em que se espera que a figura feminina ocupe o espaço educacional dessas séries, tendo em vista que as representações sociais do cuidar e educar melhor se adequam às mulheres, sobretudo, pela identidade construída com a maternidade. Essa é uma condição histórica, política e social que tem apartado o homem da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental (GONÇALVES, 2017; SILVA, 2014).

Apesar disso, segundo Silva (2014), esse corpo masculino tem buscado romper com a ótica binária de gênero sobre seu próprio corpo e na relação desse corpo com a docência nos anos iniciais do ensino fundamental. Isso acontece quando pensa e cria mecanismos de fuga aos olhares sobre si na docência. Essas fugas são vistas no desejo, no carinho e na vontade de quebrar essas barreiras de preconceito, resultando em um fazer docente sensível e, muitas vezes, melhor desempenhado do que algumas professoras.

Louro (2018) já esclarecia, como crítica e enfrentamento, que essa relação entre a figura masculina e sua atuação docente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental é permeada por uma representação de corpo-

estranho. Todavia, Silva (2014) e Gonçalves (2017) apresentam uma complementaridade a esta condição, a de que esse mesmo corpo-estranho também pode ser associado à paternidade, quando auxilia suprir a carência do pai em contextos nos quais as crianças não os têm.

Depreende-se, com isso, que o corpo masculino em sua relação com a docência nessa fase da escolarização precisa ser percebido como uma potência integral, pois é um corpo que pode pensar, conhecer, aprender e acolher paternalmente o outro, assim como também pode externar seus saberes "ancestrais maternos" pelas práticas educativas permeadas por emoção, sensação, intuição, gestualidade e imaginação (GAUTHIER, 2015).

Por estas possibilidades é que aqui fazemos uma defesa em consonância com Gauthier e Adad (2020) – a de que o corpo masculino tem a possibilidade de se inspirar na Sociopoética e desenvolver práticas formativas contracoloniais, podendo, o professor, edificar uma imagem positiva do homem, tanto na da Educação Infantil quanto no início da escolarização fundamental. Assim como eles, acreditamos que a Sociopoética cumpre com tal premissa, já que é uma abordagem de pesquisa e ensino anticolonial. Por meio dela, é possível realizar ensino e pesquisa sensíveis com a valorização das diversidades (GAUTHIER, 2015; SILVA; 2014).

Desse modo, enquanto professores formadores, em formação docente e sociopoetas, objetivamos nesta investigação apresentar reflexões sobre as relações estabelecidas entre corpo, gênero e educação durante a prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental de um professor em formação. Esta pesquisa é materializada a partir de relatos das vivências de um dos autores durante a docência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) com alunos da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma escola municipal de Teresina-PI, no ano de 2019.

2. Apontamentos teóricos

A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) é um espaço nas instituições regulares de ensino destinado a auxiliar na integração dos alunos público alvo da educação especial (PAEE), comumente, por intermédio do AEE. Na resolução nº 4/2009, Brasil (2009, p. 02), é pontuado no seu Art. 5º que "o AEE é realizado [...] na sala de recursos [...] da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns". É importante ressaltar, que a SRM não é um reforço escolar, e sim um espaço de atendimento oferecido aos alunos com deficiências, alta habilidade/superdotação e com transtornos globais do desenvolvimento, onde essa assistência ocorre em contraturno das aulas dos estudantes.

Percebemos que o atendimento especializado e as SRM constituem um conjunto de adaptações curriculares necessárias, visto que os alunos têm suas limitações de aprendizagem e através desses ajustamentos eles serão incluídos

tanto na sala regular como na SRM, dado que a última já tem suas adequações. Segundo Reis e Ross (s. a.), a:

[...] inclusão de alunos com necessidades especiais na classe regular implica o desenvolvimento de ações adaptativas, visando à flexibilização do currículo, para que ele possa ser desenvolvido de maneira efetiva em sala de aula, e atender as necessidades individuais de todos os alunos (REIS; ROSS, s. a., p. 15).

Assim, inferimos que essas modificações são necessárias, pois de maneira integrativa, a SRM e os ajustes curriculares serão eficientes para o processo de ensino e aprendizagem tanto de alunos PAEE ou não, uma vez que todos serão beneficiados (REIS; ROSS, s. a.). Além disso, a Declaração de Salamanca aponta que o princípio fundamental da escola inclusiva é de que todas as crianças devem aprender juntas, pois a socialização é uma dinâmica para se aprender com o outro (UNESCO, 1994).

A educação, em seus aspectos de ensino e aprendizagem, deve ser transformadora e igualitária, pois, enquanto mecanismo social e cultural, deve promover equidade em suas implicações pedagógicas, metodológicas e curriculares. Destarte, para que a educação inclusiva seja garantida nos espaços escolares, Peres (1991, p. 47) aponta:

A abordagem da educação inclusiva preconizada pela Declaração de Salamanca só terá condições de tornar-se realidade mediante a adoção da nova ética que exige, em caráter de urgência, que as escolas estejam aptas a poder atender todos os alunos e oferecer-lhes as melhores condições de uma educação de qualidade, a fazer da escola o espaço de inclusão de todos os alunos, num clima de bom acolhimento, e sem nenhum tipo de discriminação (PERES, 1991, p. 47).

A inclusão nas escolas é efetivada quando as instituições de ensino têm o comprometimento de acolher os alunos PAEE e, por meio do ensino, promover uma educação inclusiva e acolhedora, visto que a educação é um direito de todos (BRASIL, 1988). Ademais, a inclusão desses alunos nas escolas regulares deve ter uma implicação ativa do corpo docente das salas regulares, assim como dos professores capacitados para o AEE.

Prosseguindo ao argumento outrora apresentado, o de que, para Louro (2018), os homens que atuam na SRM podem ser vistos como corpos-estranhos, agora complementamos ao que Sayão (2005, p. 16) defende: “[...] um homem lidando com o corpo de meninos e/ou meninas de pouca idade provoca conflitos, dúvidas e questionamentos, estigmas e preconceitos”. Esta forma de perceber a relação docente/discente na escola se potencializa quando se percebe a possibilidade que os homens possam lidar com a higienização dos corpos dos alunos no AEE.

Este é um panorama que projeta formas de imaginar a relação docente e que, para alguns, essa é uma condição com que dispara a possibilidade iminente de que os professores possam cometer atos sexuais impulsivos contra os mesmos. Nesse sentido, Silva (2014, p. 17-18) reitera: "[...] este profissional está no foco dos olhares preconceituosos que irão duvidar da sua capacidade e sexualidade, provocando desconforto, constrangimento e outras sensações como ser um peixe fora d'água".

Neste mesmo itinerário representativo de possíveis e inaceitáveis formas de lidar com a relação entre aprendizes infantis e professores – homens – corpos masculinos, Vazquez (2014) nos auxilia ao esclarecer que esses olhares sobre os docentes do sexo masculino são decorrentes do peso social de seu corpo enquanto homem, tendo em vista que na ótica binária, este não deve desenvolver uma profissão inapropriada ao seu sexo.

Entendemos pertinente um resgate histórico. Na Grécia Antiga, os pedagogos eram homens escravizados que tinham a responsabilidade de conduzir as crianças à escola de primeiras letras, cujo ato de conduzir e cuidá-las durante todo o período educacional era de sua obrigação (BRANDÃO, 1995).

Fagundes (2005) e Werle (2005) já atinavam para a realidade das práticas de feminização do magistério e das escolhas profissionais e de formação profissional fundamentadas nas diferenciações de gênero. Todavia, atualmente, continuamos com características análogas às do início deste século, pois a heteronormatividade e binaridade de gênero no curso de Licenciatura em Pedagogia ainda é vigente. Comumente, vemos e ouvimos e sentimos que este curso é destinado para mulheres, ou seja, muitos ainda veem a Pedagogia como uma profissão atrelada à maternidade e/ou à feminilidade.

Vazquez (2014) contribui para o desenvolvimento dessa discussão quando diz que a ótica binária de papéis sociais defende que apenas as mulheres têm habilidades para lidar com crianças, pelo fato de a maternidade ser algo exclusivamente do ser feminino, tornando o contexto educacional um lugar ideal para exercerem funções de "mães". Não obstante, também é preciso pontuar o que Sayão (2005) nos traz. A autora diz que não basta ser mulher para gostar de crianças. E se entendemos que essa aproximação é uma das condições para o exercício de qualidade da prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, então temos uma condição de igualdade na diversidade de gêneros para o exercício do magistério.

3. Percurso metodológico

Esta é uma pesquisa qualitativa e descritiva, com reflexões ensaiadas a partir de um relato de experiências docentes. Para Gil (2008, p. 28), as pesquisas descritivas "[...] têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis". O trabalho é fruto da experiência de um dos autores, ao realizar atividades pedagógicas inerentes ao PIBID, no ano de 2019,

por um período de cinco meses, na SRM do AEE, em uma escola municipal de Teresina-PI.

Importante anotar que no *lôcus* investigativo o discente relator era o único estudante em formação do sexo masculino. Neste contexto, olhares de estranhamento, a princípio, voltaram-se sobre ele. Essa experiência formativa foi o que motivou a necessidade de propormos uma discussão sobre o corpo masculino e a presença do homem como professor no magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, nos valem do método (auto)biográfico como forma de capturar momentos dessas vivências, refletir sobre elas em articulação com outras pesquisas e alguns aspectos teóricos das categorias gênero, educação e sociopoética.

Essas escolhas metodológicas são fundamentadas na legitimidade do sujeito, seja criança, adolescente ou adulto em narrar sua história e tecer reflexões a partir dela, além de suscitar aprendizados e deslocamentos, uma vez que incita observar determinados fatos e acontecimentos em estudo, por outras perspectivas, beneficiando, tanto quem narra, como quem escuta, incluindo o pesquisador (PASSEGGI; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2016).

4. A atuação masculina no Atendimento Educacional Especializado

As universidades públicas se sustentam em três eixos fundamentais: ensino, pesquisa e extensão (MARTINS, 2012). No que se refere ao ensino, durante o processo de formação docente, os universitários podem participar do PIBID, que é um programa que visa proporcionar aos alunos dos cursos de licenciatura a experiência inicial do magistério em escolas públicas. Neste programa, os discentes podem vivenciar o magistério nas salas regulares, no AEE ou na gestão escolar (MARTINS, 2012).

Dentro desse contexto extensivo, como reportado alhures, um dos autores deste trabalho vivenciou a SRM no AEE durante sua passagem no PIBID. Desta experiência, reflexões foram construídas a partir de um relato dessas vivências pedagógicas que a seguir é descrito com o uso de um pseudônimo (João) para preservar a identidade do autor.

Enquanto pibidiano, João desenvolveu atividades pedagógicas em uma escola pública de Teresina/PI durante cinco meses. Tal experiência aconteceu na SRM, no AEE. Por ser, *a priori*, um corpo-estranho de acordo com Louro (2018), naquela SRM se questionou: o que enfrenta o corpo masculino no AEE e nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Pode um homem ter compreensão, afeição e escuta sensível como docente?

É importante destacar, que durante a trajetória no PIBID o único corpo masculino inserido no AEE era o de João. Muitas vezes sua presença era esquecida, sobretudo quando eram desenvolvidas enunciações do tipo: "meninas, vamos utilizar esse texto no atendimento"! Quando o termo "meninas" era utilizado, João estava presente e este era um momento em que ele não se sentia pertencente àquele ambiente.

Estas primeiras experiências fizeram-nos inferir, em tese, que esta conjuntura excludente pode estar interligada a determinações de uma sociedade heterossexista que pré-estabelece lugares aos corpos masculinos e femininos. Neste contexto, João, enquanto homem na profissão docente, não estava seguindo as delegações sociais impetradas ao seu corpo (LOURO, 1997; SOUZA; MEGLHIORATTI, 2017; LOIOLA, 2009).

Segundo João, durante um longo período, o termo meninas era o único a ser utilizado durante as reuniões pedagógicas e administrativas na escola, mesmo com sua presença. Depois de algum tempo, devido à convivência e ao desenvolvimento das atividades semanais na SRM, o termo meninas e menino passou a ser empregado. Com relação à questão racial, por ser um corpo-preto, João declarou não ter passado por nenhum tipo de racismo ou desumanização.

Diante disso, observamos e compreendemos, em consonância com Oliveira (2017), que a noção/conceito/representação de gênero imbricada em muitas instituições sociais/ educacionais pode ser um componente estrutural que contribui para a invisibilidade de uma diversidade de corpos e, neste caso, o corpo de um homem que atuava no AEE.

Este contexto nos leva a refletir sobre a assertiva de que a educação é um processo que deve estar distante, desvincilhando-se estrategicamente da segregação do ofício de professor fundamentada pela ótica da diferenciação de gêneros. Logo, homens e mulheres são livres para escolher se desejam ser professores ou não (ALVES, 1983). Portanto, é preciso ir além do que a heteronormatividade tem determinado historicamente, pois quando rompemos com parâmetros hierarquizantes e classificatórios conseguimos desenvolver um processo educativo pautado não só na integração, mas também, na inclusão.

Importa esclarecer que o atendimento educacional especializado desenvolvido por João durante as atividades do PIBID, era desenvolvido com aprendizes diagnosticados com Transtorno Específico da Aprendizagem (com prejuízo na leitura e na matemática), Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDHA), Transtorno do Espectro Autista, Transtorno de Oposição Desafiante e Transtorno do Desenvolvimento Intelectual ou Deficiência Intelectual (DI). João teve momentos com todos, contudo, seu objetivo no programa era acompanhar alunos com deficiência intelectual moderada.

Sobre a DI, destaca-se que, de acordo com a *American Psychiatric Association* (2014, p. 33), trata-se de “um transtorno com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático”. Com base nessa definição, foi possível perceber os obstáculos enfrentados pelos alunos para a realização de algumas atividades, a exemplo das práticas de leitura e das atividades envolvendo operações matemáticas. Apesar dessas dificuldades identificadas e da sua repercussão no processo de aprendizagem desses alunos, João percebeu avanços significativos que fizeram com que continuasse a desenvolver seu planejamento.

João relata que, geralmente, era desenvolvido um atendimento em torno de 50 minutos. Os exercícios de leitura se davam de forma coletiva: os professores faziam a leitura inicial de um parágrafo, em seguida era o aluno quem a fazia, e assim sucessivamente. Depois da leitura, o aluno era orientado a destacar no texto as palavras que não conhecia e anotá-las em uma folha à parte. Em seguida, eram estimulados a procurar o significado dessas palavras em dicionários. Essa era uma das atividades desenvolvidas em que os alunos se mostravam motivados em sua execução, sobremaneira quando conseguiam completá-las.

Observamos que a adequação de conteúdos à realidade de cada aluno é importante, pois cada aluno tem seu próprio ritmo de aprendizagem, seu arcabouço de conhecimentos, seu léxico específico e histórico. Os relatos de João enfatizam que os ajustes promoviam resultados satisfatórios tanto para o aluno, quanto para os demais envolvidos no processo educativo. Por isso, defendemos a ideia de que esta adaptação também possa ser praticada no currículo escolar, uma vez que ajudam a potencializar os diferentes ritmos de aprendizagem, promovendo, sobretudo, inclusão.

João ainda destacou que restou evidente o desenvolvimento de atividades pedagógicas inclusivas na SRM, pois a escola dispunha de materiais pedagógicos diversos, disponíveis e de fácil acesso dos docentes e discentes, a exemplo de livros, jogos e tecnologia assistiva. Também percebeu que o trabalho era desenvolvido por profissionais qualificados, comprometidos com o processo inclusivo dos alunos e cita, com entusiasmo, a postura da professora especializada da turma, que confeccionava jogos e outros recursos pedagógicos com materiais recicláveis.

A experiência constituiu-se repleta de significações para João. Os atravessamentos instaurados com a presença de um corpo masculino na SRM - espaço ocupado majoritariamente por corpos femininos - promoveram aprendizagens para todos os envolvidos, desafios e conquistas se materializaram. Para João, a binaridade demarcada nos corpos circulantes naquela ambiência escolar foi relativamente rompida com sua presença e prática pedagógica, pois estabeleceu uma relação educativa sensível, cordial e acolhedora naquele ambiente.

Para João, esta relação estabelecida com o magistério, com as sociabilidades e processos educativos inerentes às atividades do PIBID desenvolvidas por ele, é resultante da construção de sua identidade docente, pautada nos princípios da Sociopoética e que valoriza a voz dos oprimidos, exortando-a no sentido que não seja uma voz opressora frente ao opressor, mas não nos emudecendo diante das mazelas sociais colonizadoras. Nesse sentido, o corpo atua como um dispositivo de luta e resistência.

5. Pontos e contrapontos reflexivos

Pensar sobre a experiência de João no AEE possibilitou o desenvolvimento de reflexões sobre as relações educativas edificadas com a assunção do corpo



masculino protagonizando a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como as tensões que disso resultam.

Também, foi possível perceber que o processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais no ambiente escolar não é unicamente dependente da prática pedagógica do Pedagogo, pois requer a associação entre os aspectos estruturais da instituição de ensino, a formação docente com preparação para o trabalho inclusivo, bem como a interação entre escola e família. Por isso, reiteramos que as escolas devem possuir estrutura adequada para a prestação de um serviço educacional eficiente e eficaz, integral e que atenda às necessidades desse público, seja incorporando SRM para efetivação do AEE, adaptando as atividades curriculares e/ou disponibilizando acompanhantes pedagógicos nas salas de aula regulares.

Neste contexto, observamos que diante das dificuldades de desenvolvimento cognitivo e em casos particulares, cujos discentes apresentavam comprometimento na sua coordenação motora, há a necessidade de cuidado diferenciado dos demais, pois tais limitações afetam sua motricidade, impedindo, por exemplo, de se deslocarem ao banheiro sozinhos: para esses casos, um acompanhante. Daí uma questão de tensionamento se estabelece quando o professor homem não poderia conduzi-los ao banheiro, dado que essa função é determinada historicamente como das mulheres, com afirmação Sayão (2005, p. 66): “[...] a chegada de um homem num espaço dominado por mulheres e supostamente feminino produz uma sensação de deslocamento, desconfiança e incômodo”.

Castro e Santos (2016) estabelecem uma discussão que possui a premissa de que isso ocorre por ocasião do fantasma da pedofilia associada à figura masculina. Assim, o homem na educação é monitorado, pois o sexo masculino é visto com desconfiança. Por essa razão, pressupõe-se que ninguém estará seguro em suas mãos, mesmo desempenhando adequadamente as atividades a eles delegadas. Ademais, por estar inserido em um ambiente majoritariamente feminino, o homem deverá sempre corresponder às expectativas impostas à sua condição histórica de gênero e suas características preestabelecidas (ZANETTE; DAL’IGNA, 2018).

Esse fundamento pode ilustrar o que João sentiu na sua experiência, uma vez que era impedido de desempenhar funções inerentes ao cuidar na educação, por ser associado a figura do homem construída socialmente, como sexo forte, viril e de ímpeto sexual insaciável, generalizando e tomando sua pessoa como um possível perigo aos alunos da educação especial, aos quais assistia (CASTRO; SANTOS; 2016).

Pensamos necessário a desestabilização de determinadas “certezas” construídas e solidificadas na docência, sobretudo as que se relacionam às questões de gênero e identidade profissional docente, posto que mulheres também não estão isentas de atos preconceituosos e discriminatórios contra crianças e jovens, porém devido à ótica binária, isso é um impulso eminentemente masculino (ZANETTE; DAL’IGNA, 2018).

Durante a vivência do PIBID, João percebeu múltiplos olhares quando a ótica e o que estava posto em julgamento era o corpo masculino. Teve inúmeros sentimentos, algumas percepções *a priori* e tantas outras que se reforçaram com o desenvolvimento do seu trabalho dentro da escola. Ao pensar sobre isso, retomamos a pesquisa de Roney Polato Castro e Vinícius Rangel dos Santos (2016), intitulada "Relações de gênero na Pedagogia: concepção de estudantes homens", que apresenta um trabalho realizado com cinco estudantes do sexo masculino de um curso de Pedagogia.

Das experiências apresentadas na investigação, uma nos chamou atenção. Na fala de um dos entrevistados, o mesmo pontuou que, a fim de evitar problemas e afastar os "olhares acusadores" sobre si, criou um mecanismo para expor suas atividades pedagógicas, quando em sala de aula com crianças, solicitava que outros profissionais da instituição se fizessem presentes. Buscou conhecer os responsáveis pelas crianças e permitia, quando algumas queriam, sentar em seu colo, isso ocorrendo apenas com a presença de outra pessoa (CASTRO; SANTOS, 2016).

Tornando suas aulas abertas, o docente em formação entrevistado, procurou medidas para romper com a ótica binária de gênero latente na sociedade. Essa iniciativa contribuiu para a construção de uma identidade docente diferenciada, pois para mostrar sua ética profissional e integridade, diante das crianças, foi necessário desenvolver uma adaptação na sua prática pedagógica (CASTRO; SANTOS, 2016; GONÇALVES, 2020). Assim, como futuro profissional da educação, o estudante construiu sua identidade docente mostrando desempenho, dedicação e respeito com sua profissão (SILVA, 2014).

Ao desenvolver uma associação da experiência com os fatos de um dos entrevistados da pesquisa supracitada, não buscamos fazer alusão a uma prática formativa revolucionária, mas sim, desenvolver, em conjunto, uma identidade docente ética, sensível e livre, objetivando a valorização docente desses corpos masculinos, marginalizados até então.

Desta forma, defendemos maior envolvimento de homens nos espaços educativos, formais e não formais, sobretudo nos que estão inseridas as crianças. O aumento de profissionais em atividades nestes tempos, espaços e condições, promoverá uma ruptura acerca da imagem de que a atuação nesses espaços é uma reserva eminentemente feminina (SAYÃO, 2005).

Tal cenário nos faz pensar na relação que desempenhamos com o outro em um imbricamento social que, segundo posições de dominador e dominado, resultam em exclusão, e que são heranças do colonialismo fetichista (DUSSEL, 2000; OLIVEIRA; DIAS, 2012). Aqueles que não seguem a moralidade contida nos resquícios da dominação, acabam sendo negados, depreciados e excluídos, pois revelam-se como ameaça ao grupo social ao qual participam.

Este pensamento se ajusta à realidade dos professores na Educação Básica, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como evidenciado ao longo do texto, apresentando o mito da modernidade que, segundo Oliveira e Dias (2012, p. 95), "[...] a vítima inocente é transformada

em culpada, e o vitimador culpado é considerado inocente, caracterizando-se como uma forma de irracionalismo”.

Com isso, é imperioso praticar uma Ética da Libertação, que além de valorizar a vida humana, ensaja ouvir sensivelmente a fala do outro. Com isso, se acolherá a todos em suas diferenças, sendo esta uma posição ética. Entretanto, ouvir o outro não se restringe apenas em tomar suas palavras como verdade, nem tampouco ter a presença do outro sem uma interação empática.

Ademais, inserir-se em uma Ética da Libertação é inverter o curso de uma norma, quiçá um sistema completo de eticidade, requerendo um pensamento ético-crítico, a fim de entender as raízes das exclusões e opressões sociais para chacoalhar e modificar os cenários esquadrihantes da educação e da sociedade. É, por fim, viver uma ética decolonizante da vida (DUSSEL, 2000; OLIVEIRA; DIAS, 2012).

6. Considerações finais

As ideias desenvolvidas neste ensaio sobre a docência em lugares de estranhamento do corpo masculino foram gestadas a partir do objetivo de refletir sobre as relações estabelecidas entre corpo, gênero e educação durante a prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental de um professor em formação.

Concluimos que os atravessamentos formativos que possuem as relações entre gênero e educação como base são densos, complexos e permeados de sentidos que conectam desafios e conquistas no percurso de formação para a docência. Compreendemos com essas reflexões e com as experiências e relatos de João que todos devem ser livres para escolher a profissão que lhes aprazem.

Compreendemos que o corpo de João se mostrou anticolonial, pois, de forma respeitosa e acolhedora, se fez notar no ambiente por sua sensibilidade resultante, como ele mesmo assevera, do seu perfil docente decolonial, alicerçados por princípios sociopoéticos que dá voz aos oprimidos social e cientificamente.

Concluimos que é preciso exercitar e colocar em circulação pensamentos e discussões sobre o homem na docência, sobretudo na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Não obstante, se faz necessário que outros estudos possam ser desenvolvidos, a fim de se desconstruir o discurso excludente e generalista sobre esse tema.

É preciso decolonizar pensamentos e ações, tanto da escola quanto da sociedade, ressaltando que tal conquista, a princípio e sobretudo, passa pelo crivo da própria educação em sua finalidade de ampliar horizontes e construir novos conhecimentos. Conhecimentos estes que precisam ser concebidos em espaços inclusivos e sem estigmatizações seculares, como a escola.

REFERÊNCIAS

ALVES, Branca Moreira. "Feminismo e marxismo". In: KONDER, Leandro; FILHO, Gisálio. Cerqueira; FIGUEIREDO, Eurico de Lima. (Orgs.). **Por que Marx?** Rio de Janeiro: Graal, 1983.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil** [recurso digital]. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 4/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

CASTRO, Roney Polato de; SANTOS, Vinícius Rangel dos. Relações de gênero na Pedagogia: concepção de estudantes homens. **Educação em perspectiva**, Viçosa, v. 7, n. 1, p. 53-76, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6859>. Acesso em: 28 set. 2020.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. Pedagogia – escolha marcada pelo gênero. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.18, p. 213 - 213, jun. 2005. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5331/rdt6_18.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

GAUTHIER, Jacques; ADAD, Shara Jane Holanda Costa. A sociopoética como abordagem de pesquisa e ensino decolonial, contracolonial e libertadora. **Educazione Aperta**, n. 7, p. 262-285, 2020. Disponível em: <http://educazioneaperta.it/archives/2861>. Acesso em: 27 set. 2020.

GAUTHIER, Jacques. Sociopoética e formação do pesquisador integral. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 78-86, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.17267/2317-3394rps.v4i1.459>. Acesso em: 22 agos. 2020.



GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Josiane Peres. "Eu sou professor por decisão, porque eu gosto, porque é minha vida!" Paixão, identidade e formação na docência masculina. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 15, n. 3, p. 1221-1235, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i3.12389>. Acesso em: 28 de set. 2020.

GONÇALVES, Josiane Peres. Representações de homens do magistério sobre homens no magistério. **Revista de estudios e investigación en psicología y educación**, Braga, v. 4, n. 1, p. 01-09, 2017. DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.1.1546>. Acesso em: 28 de set. 2020.

LOIOLA, Luis Palhano. Sexualidade, gênero e diversidade sexual. In: COSTA, Adriano Henrique Costa; JOCA, Alexandre Martins; LOIOLO, Luis Palhano (Org.). **Desatando nós: fundamentos para uma práxis educativa sobre gênero e diversidade sexual**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

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

LOURO, Guacira Louro. **Um corpo-estranhos: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MARTINS, Lígia Márcia. **Ensino-pesquisa-extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na universidade** [recurso digital]. São Paulo: Unesp, 2012. Disponível em: <http://docplayer.com.br/5393069-Ensino-pesquisa-extensao-como-fundamento-metodologico-da-construcao-do-conhecimento-na-universidade.html>. Acesso em: 28 set. 2020.

OLIVEIRA, Danilo Araújo. Discursos heteronormativos e produção de sujeitos generificados no currículo escolar. **Margens - Revista Interdisciplinar**, Sergipe, v. 11, n. 17, p. 92-107, dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/5436>. Acesso em: 28 set. 2020.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoliceno; DIAS, Alder Sousa. Ética da liberdade de Enrique Dussel: caminhos de suspensão do irracionalismo moderno e da exclusão social. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 17, n. 3, p. 90-106, set./dez. 2012. Disponível em: <http://ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/1798/1129>. Acesso em: 29 set. 2020.

PASSEGGI, Maria.; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberta Antunes Medeiros. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 33, n. 33, p. 111-125, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/349/34949131009.pdf>. Acesso em: 24 set. 2020.

PERES, José Augusto. **Introdução ao direito educacional**. João Pessoa: Micrografia, 1991.

REIS, Rosangela Leonel dos; ROSS, Paulo Ricardo. **A inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular** [recurso digital], s. a. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2216-8.pdf>. Acesso em: 28 de set. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SAYÃO, Thomé Débora. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil**: Um estudo de professores em creches. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/106572>. Acesso em: 28 set. 2020.

SILVA, Ângela Cristina Gomes da. **Reflexões sobre o professor do sexo masculino na educação infantil**. Monografia. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2014. Disponível em: <http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/Monografia.pdf>. Acesso em: 28 set. 2020.

SOUZA, Bruno Barbosa de; MEGLHIORATTI, Fernanda Aparecida. Uma reflexão a respeito dos conceitos de sexo biológico, identidade de gênero e identidade afetivo-sexual. In: **V Simpósio Internacional em Educação Sexual**, 2017. Disponível em: <http://www.sies.uem.br/trabalhos/2017/3178.pdf>. Acesso em: 28 set. 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais** [recurso digital]. Salamanca, 1994. Disponível em: http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/declaracoes/3Declacao_Salamanca.doc. Acesso em: 28 set. 2020.

VAZQUEZ, Georgiane Garabely Heil. Sobre os Modos de Produzir as Mães: notas sobre a normatização da maternidade. **Revista Mosaico-Revista de História**, Goiânia, v. 7, n. 1, p. 103-112, 2014. Disponível

em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/view/3984>.
Acesso em: 28 set. 2020.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Práticas de gestão e feminização do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p.609-634, set./dez. 2005. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/450>. Acesso em: 20 jan. 2022.

ZANETTE, Jaime Eduardo; DAL'IGNA, Maria Cláudia. "Ser homem" e "ser pedagogo": relações de gênero nos caminhos da profissionalização. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, Canoas, v. 20, n. 43, p. 121-150, maio/agos. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-20-43-4022>. Acesso em: 29 set. 2020.

Recebido em: 23 de janeiro de 2022.

Aceito em: 18 de abril de 2022.

Publicado em: 27 de maio de 2022.