



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DO
PEDAGOGO DO GÊNERO MASCULINO INICIANTE/INGRESSANTE NA
EDUCAÇÃO INFANTIL E NA ALFABETIZAÇÃO**

FERNANDO SANTOS SOUSA

BRASÍLIA – DF

2017

FERNANDO SANTOS SOUSA

**A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DO
PEDAGOGO DO GÊNERO MASCULINO INICIANTE/INGRESSANTE NA
EDUCAÇÃO INFANTIL E NA ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na linha de Pesquisa em Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA; sob orientação da Prof^a Dr^a Shirleide Pereira da Silva Cruz.

BRASÍLIA - DF

2017

SANTOS SOUSA, FERNANDO
SAC185c A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DO PEDAGOGO DO
GÊNERO MASCULINO INICIANTE/INGRESSANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
E NA ALFABETIZAÇÃO / FERNANDO SANTOS SOUSA; orientadora
Shirleide Pereira da Silva Cruz. -- Brasília, 2017.
208 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2017.

1. Trabalho Docente. 2. Pedagogos. 3. Gênero. 4.
Profissionalidade Docente. I. Pereira da Silva Cruz,
Shirleide , orient. II. Título.

FERNANDO SANTOS SOUSA

**A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DO
PEDAGOGO DO GÊNERO MASCULINO INICIANTE/INGRESSANTE NA
EDUCAÇÃO INFANTIL E NA ALFABETIZAÇÃO**

Banca Examinadora

Prof^a Dr^a. Shirleide Pereira da Silva Cruz – Presidente - Orientadora
Faculdade de Educação – UnB

Prof. Dr. Álvaro Luiz Moreira Hypolito – Membro Externo
Universidade Federal de Pelotas – UFPEL

Prof^a. Dr^a. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva – Membro Interno
Faculdade de Educação – UnB

Prof^a. Dr^a Carmenísia Jacobina Aires – Suplente
Faculdade de Educação – UnB

Brasília – DF

2017

AGRADECIMENTOS

Parece que ontem tudo se iniciava e nesse meio termo se passaram dois intensos anos de muito aprendizado: eventos para apresentar, participar e organizar, bancas e disciplinas que ajudaram na construção de cada linha do escrito nesta dissertação. Deus é muito bom por colocar pessoas tão especiais em nossa vida com diferentes crenças, contextos, lugares e que se objetivam de diferentes formas nos proporcionando um intenso processo de aprendizagem na igualdade e na diferença. Chega então o momento de agradecer:

Agradeço a minha família, base da minha vida e bem mais precioso que poderia construir nesse mundo terreno. Minha amada mãe Lia que esteve presente em todos os momentos de crescimento, realizações, alegrias, angústias e que me deu todo suporte para estudar e trilhar um caminho honesto e contra todas as determinações impostas a quem pertence à classe trabalhadora.

A minha irmã Cláudia Fernanda e meu irmão Carlos, sempre presentes na resolução do necessário e que ajudaram minha mãe na minha educação e sobrevivência em meio a tantas dificuldades emocionais e financeiras após a morte do meu pai.

A minha sempre tão humilde, intelectual, disposta e esperançosa orientadora: Shirleide. Exemplo de profissional, que me inspira a ser um mestre e futuro doutor sem perder a essência do respeito ao conhecimento de outras pessoas. Obrigado por acreditar, por me guiar até o dia da defesa assumindo os ônus e os bônus deste desafio de falar sobre gênero, formação de professores, inserção na carreira e profissionalidade em tempos políticos tão sombrios. Minha eterna gratidão. Esse desafio é nosso!

A não oficialmente, mas por consideração co-orientadora, professora Kátia Curado. Suas problematizações sempre me incomodaram e me fizeram crescer muito além do que pude um dia imaginar e me desafiavam, angustiam e me responsabilizam a buscar sempre compreender as inúmeras mediações que constituem professoras e professores e a sociedade na luta pela escola pública e pela formação de professores. É uma honra vivenciar tantas discussões em sua presença, a senhora materializa o que pretendo ser como pessoa e como acadêmico. Sua coerência é inspiradora.

As professoras da faculdade de educação que em diferentes momentos contribuíram para esse processo de formação: minha sempre mentora Carmenísia, as professoras Nathália Cassetari, Otília Dantas, Adriana Sales de Mello, o professor Edson Marcelo Húngaro e ao professor Álvaro Hypolito, referência desde os meus

primeiros estudos sobre gênero e formação e que hoje tenho a honra de contar como membro da banca desta dissertação. Não tenho palavras para expressar tamanha gratidão.

As pessoas costumavam dizer que o caminho do mestrado era solitário, entretanto por meio do grupo de pesquisa entendi que não precisa ser assim. Foram tantas contribuições durante o processo, que se refletem em tudo que foi escrito neste trabalho, ele não é só meu e da minha orientadora, mas de todo um coletivo que nunca mediu forças em opinar, corrigir, problematizar e contribuir. Obrigado orientandas e orientandos da professora Kátia. Obrigada as minhas irmãs e irmãos orientandos da professora Shirleide. Obrigado GEPFAPe!

Agradeço também a minha querida amiga e irmã de orientação: Danyela. A Jéssica, Polli, Loyane, Dayse, Rosiris, Solange, Vivi, Alessandra, Fernandinhas, Renato, Andréia, nosso irmão postigo de orientação Leonardo, e a minha querida amiga Maira Vieira, parceira de todas as horas. Obrigado Tati, Dany, Paty pelas palavras lindas de incentivo e risadas. Foram tantas trocas, tantas contribuições essenciais para que conseguisse chegar até aqui. Que nossa amizade se estenda para além do mestrado. Me orgulho muito de ter trilhado essa caminhada com vocês.

Obrigado Deise Rocha pelos intensos debates que me ajudaram muito a ver para além da aparência, sua militância e conhecimento são inspiradores.

Obrigado a meu grupo sempre parceiro de amizade da graduação 1/2008, que longe ou perto estiveram presentes desde o projeto de seleção até as lamentações nos momentos de dúvida.

Ao André e Noêmia, pessoas de grande evolução espiritual que me socorrem em todos os momentos, se orgulham e sempre acreditaram que esse momento seria possível, obrigado por compreenderem minha ausência e não desistirem de mim.

As minhas queridas amigas Denise, Priscila, Natália, Danyelle, Michelle e Regina que compreenderam as ausências e nunca desistiram de mim, amo muito vocês.

Ao anjo Gabriel, que tem se mostrado essencial em todos os momentos de minha vida, me ensinando a não sofrer por antecipação, controlar a ansiedade e acreditar mais que as coisas vão se resolver da maneira mais tranquila possível. Aprendo muito com você! A minha querida, brava, sincera e batalhadora amiga Célia que muito me incentivou nessa reta final. Deus te mandou no momento certo.

Por fim, agradeço aos professores participantes da pesquisa que em meio a contradições resistem e contribuem para a ressignificação da docência nos anos iniciais

e na educação infantil. Estamos juntos na luta por uma educação pública de qualidade, laica e sem discriminações.

Para minha amada mãe Lia, razão de tudo que me faz tentar ser uma pessoa melhor. Uma mulher, trabalhadora que mesmo em meio a tantas dificuldades nunca desistiu de seus filhos e nos deu a melhor educação, meu exemplo de vida.

Para meu pai (*in memoriam*) Joaquim que foi embora tão cedo e sempre sonhou ter um filho doutor, estou trilhando para esse caminho com o senhor no coração.
Que saudade!

RESUMO

A escola enquanto espaço de atuação de professoras e professores está permeada pelas relações de gênero, seja por sua constituição histórica ou na atividade docente exercida em seu processo de trabalho. Nesse mesmo sentido, apresenta-se enquanto um espaço aberto à contradição, desconstrução de concepções historicamente construídas e por isso um campo de disputa. Professoras e professores são parte desse espaço em diferentes mediações na construção de sua profissionalidade e no processo de inserção, etapa da atividade profissional permeada por dificuldades e descobertas, entre elas a questão do gênero. Em se tratando da pedagogia, área historicamente constituída, associada a atributos femininos e com predominância de mulheres, tais dificuldades e descobertas podem se acentuar ainda mais, quando direcionamos o olhar a pedagogos do gênero masculino. Esses ao se depararem com questionamentos relacionados a sua condição de gênero, vivenciam, apresentam sentimentos e ações contraditórias, no assumir ou desistir da profissão docente, em uma crise de tensão, pertencimento e questionamento dos conhecimentos teórico-práticos aprendidos em sua formação inicial. Nesse sentido, a presente dissertação tem como questão central: **Quais elementos constituem a construção da profissionalidade docente de pedagogos do gênero masculino na Educação infantil e nos três primeiros anos da alfabetização no momento de inserção à docência?** Para a compreensão dessa questão fizemos entrevistas semiestruturadas com professores iniciantes/ingressantes do gênero masculino em regime de contratação temporária e efetivos que exerceram ou exercem a atividade docente há, pelo menos, cinco anos na educação infantil ou na alfabetização na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Os dados foram organizados e sistematizados por meio da proposta de núcleos de significação e a partir das categorias do materialismo histórico dialético. A pesquisa apontou diferentes contradições no processo de construção da profissionalidade docente desses professores, entre elas: a afirmação no espaço por meio de atitudes profissionais que perpassam uma autoridade profissional de afirmação da função docente e uma autoridade de gênero, diferentes estratégias de enfrentamento que se relacionam a negação do cuidar-educar enquanto princípios indissociáveis para a educação infantil e na atividade com crianças pequenas e uma dupla vulnerabilidade profissional ao terem que se provar enquanto professores pela condição de iniciantes/ingressantes e como capazes de exercer a docência nesses níveis de ensino pela condição de gênero. Assim destacamos a importância de se compreender a análise do trabalho docente tendo a profissionalidade como dimensão analítica pela perspectiva de gênero nas relações que professores estabelecem com pares, mães/pais das crianças, equipe gestora, bem como com a sociedade em um contexto patriarcal e capitalista, onde vão se tornando docentes mediados por diferentes relações de poder e intervêm no ser professor.

Palavras-chave: Trabalho Docente; Pedagogos; Gênero; Profissionalidade Docente.

ABSTRACT

The school as main acting area for teachers is permeated by gender relations, either by its historical constitution or in the teaching activity in this labor process. In the same sense, this institution presents itself as a space opened to contradiction and deconstruction of conceptions historically constructed and therefore a field of dispute. Teachers participate in this space through different mediations in the construction of their professionalism and in their inclusion process, stage of the professional activity permeated by difficulties and discoveries, among them the gender issue. In the case of teacher education, a area in which historically there is predominance of women, being constituted and associated with feminine attributes, such difficulties and discoveries can be further accentuated when we look at male teachers. When these professionals face questions related to their gender condition, they experience and present contradictory feelings and actions on assuming or giving up the teaching profession, in a crisis of tension, belonging and questioning the theoretical-practical knowledge learned in their initial formation. In this sense, the present dissertation has as central question: What elements constitute the construction of the teaching profession of male pedagogues in child hood education and in the elementary school at the moment of insertion in teaching? In order to understand this question, we conducted semi-structured interviews with beginning male teachers / male students entering into a temporary employment contract and staff members who have practiced or that practice teaching for at least five years in pre-school or literacy in schools at the Federal District Department of Education. The data are organized and systematized through the proposal of unity of meaning and from the categories of dialectical historical materialism. The research pointed out different contradictions in the process of building professionalism, among them: the appropriation of space through professional attitudes that permeate a professional authority of affirmation of the teaching function and a gender authority, different strategies of coping that are related to the denial of care-education as inseparable principles for early childhood education and in activity with young children and a dual professional vulnerability when they must prove themselves as teachers by the condition of beginners / newcomers and as capable of teaching at these levels of education by the condition of gender. Thus, we emphasize the importance of understanding the analysis of teachers' work, having professionalism as an analytical dimension through the gender perspective in the relationships that teachers establish with peers, mothers / fathers of the children, management team, as well as with society in a patriarchal and capitalist context, where they become teachers mediated by different power relations that intervene in being a teacher.

Keywords: Teachers' Work; Teachers; Gender; Teacher Professionalism.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

BIA - Bloco Inicial de Alfabetização

BDTD - Biblioteca de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CRE - Coordenação Regional de Ensino

DF - Distrito Federal

EAPE - Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação

ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia –

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

RA - Região Administrativa

SEEDF - Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal

SINPRO/DF - Sindicato dos Professores do Distrito Federal

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Coerência entre tema e objetivo geral	21
Quadro 2 - Coerência entre questões secundárias e objetivos específicos	22
Quadro 3: Quantidade de professores do gênero masculino por regional e nível de ensino.....	22
Quadro 4: Quantidade de periódicos educacionais da Qualis A1 e A2 da CAPES.....	26
Quadro 5: Quantidade de artigos encontrados em revistas de Qualis A1 entre 2006 e 2016	26
Quadro 6: Quantidade de artigos encontrados em revistas de Qualis A2 entre 2006 e 2016	27
Quadro 7: Quantidade de periódicos educacionais da Qualis B1, B2, B3, B4 e B5 da CAPES.....	27
Quadro 8: Quantidade de artigos encontrados em revistas de Qualis B1 entre 2006 e 2016	28
Quadro 9: Quantidade de artigos encontrados em revistas de Qualis B2 entre 2006 e 2016	28
Quadro 10: Quantidade de artigos encontrados em revistas de Qualis B3 entre 2006 e 2016	29
Quadro 11: Quantidade de artigos encontrados em revistas de Qualis B4 entre 2006 e 2016	29
Quadro 12: Quantidade de artigos encontrados em revistas de Qualis B5 entre 2006 e 2016	30
Quadro 13: Artigos encontrados em revistas.....	31
Quadro 14: Resumo da estrutura dos artigos encontrados	32
Quadro 15: Relação de dissertações e teses encontradas no período 2006-2016.....	33
Quadro 16: Relação de dissertações e teses encontradas no período 2006-2016.....	34
Quadro 17: Perspectivas epistemológicas dos estudos encontrados	39
Quadro 18: Exemplo de organização e sistematização dos Pré-indicadores.....	45
Quadro 19: Quantidade total de professores por ano, nível e gênero.....	46
Quadro 20: Organização dos indicadores aos núcleos de significação	47
Quadro 21: Caracterização dos professores entrevistados	48
Quadro 22: Sistematização - autoridade do conhecimento, autoridade de gênero, atitude profissional	95
Quadro 23: Comparativo com a quantidade de professores e professoras por ano e nível	107
Quadro 24: Professores iniciantes e ingressantes participantes da pesquisa	136

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: A Construção da Profissionalidade Docente.....	58
Figura 2: Estruturantes da profissionalidade docente do pedagogo do gênero masculino	60
Figura 3: O trabalho docente: resistência, ambiguidade e gênero.....	62
Figura 5: Contradições e mediações entre a resistência e a desistência	83
Figura 6: O contexto de realização do trabalho	102
Figura 7: Professoras e Professores convocadas e convocados por regional de Ensino	104
Figura 8: Convocadas e Convocados por gênero (2010 - 2013)	104
Figura 9: Perfil de Professoras e Professores por gênero e disciplina.....	105
Figura 10 - Número de professoras e professores por nível em 2016.	106
Figura 11: Categorias que ajudam a explicar a desvalorização, desqualificação e desprestígio dos anos iniciais	125
Figura 12: O processo de inserção e suas diferentes variáveis	142
Figura 13: A função docente: entre a afirmação e o esvaziamento	163
Figura 14: A relação universidade-escola e a relação teoria-prática	174

O MENINO QUE CARREGAVA ÁGUA NA PENEIRA

*Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino que carregava água na peneira.
A mãe disse que carregar água na peneira era o mesmo que roubar um vento
e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.
A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água
O mesmo que criar peixes no bolso.
O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.
A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do que do cheio.
Falava que os vazios são maiores e até infinitos.
Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito
porque gostava de carregar água na peneira
Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo
que carregar água na peneira.
No escrever o menino viu que era capaz de ser
noviça, monge ou mendigo ao mesmo tempo.
O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.
Foi capaz de interromper o vôo de um pássaro botando ponto final na frase.
Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor!
A mãe reparava o menino com ternura.
A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta.
Você vai carregar água na peneira a vida toda.
Você vai encher os vazios com as suas peraltagens
e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos.*

(Manoel de Barros)

INTRODUÇÃO	16
I. ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE PEDAGOGOS DO GÊNERO MASCULINO INICIANTES	25
II. PERSPECTIVA TEÓRICO METODOLÓGICA	40
III. A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DO PEDAGOGO DO GÊNERO MASCULINO INICIANTE/INGRESSANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NA ALFABETIZAÇÃO	52
3.1 O trabalho docente: ambiguidade, resistência e gênero	61
a) a atividade docente	63
b) ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização	69
c) a construção da resistência: as estratégias de enfrentamento, entre o resistir e o desistir	83
d) as relações de gênero: autoridade do conhecimento, autoridade de gênero e atitude profissional	93
3.2 O contexto de realização do trabalho: as marcas sociais, políticas e culturais da Educação Infantil e da Alfabetização	100
a) as condições de trabalho da rede pública do Distrito Federal	103
b) as relações entre o público e o privado	112
c) os papéis sociais: a divisão social e sexual do trabalho	116
d) desvalorização, desqualificação e desprestígio social dos anos iniciais	125
e) ser professor da educação infantil e da alfabetização	130
3.3 O processo de inserção: ser iniciante e suas diferentes variáveis.	135
a) assumindo a profissão, a troca de posição e o choque de realidade	143
b) elementos pré profissionais – anteriores ao processo de inserção	149
c) os aspectos relacionais: mães/pais de alunos; crianças, pares e gestão	152
d) ser homem: auto cobrança e estranhamento, um duplo ritual de passagem e uma dupla vulnerabilidade profissional	158
3.4 A função docente: entre a afirmação e o esvaziamento	162
a) o ensinar: cuidar, educar e a autoridade	164
b) a teoria-prática e suas relações com a formação	173
c) as limitações profissionais	179
d) elementos de permanência	183
CONSIDERAÇÕES FINAIS	188
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	194
APÊNDICE	207

INTRODUÇÃO

A presente dissertação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília em nível de mestrado, integra a linha de pesquisa “Profissão Docente, Currículo e Avaliação” (PDCA). Propomos como objeto de investigação a construção da profissionalidade docente de pedagogos do gênero masculino iniciantes/ingressantes no contexto da educação infantil e da alfabetização.

Os movimentos feministas contribuíram de forma significativa na luta pela incorporação da mulher na escala produtiva. Mesmo assim, o processo de entrada da mulher no mercado de trabalho, em especial na docência foi permeado por inúmeras contradições. Embora tenha se constituído como uma conquista de liberdade, elas adentraram a esse campo com salários inferiores e como uma mão-de-obra mais barata que a dos homens. Tal contradição se evidenciou principalmente no processo de feminização do magistério no Brasil, em que homens ao assumirem postos de maior hierarquia social, deixaram como campo de trabalho o da educação para mulheres, em especial a Educação Infantil (ou instituições de cuidado infantil) e os anos iniciais. Mesmo assim, o que se evidenciou na constituição dos grupos escolares, instituição escolar implementada no início da Primeira República, por exemplo, é que embora, as mulheres tenham adentrado as escolas como professoras, elas continuaram sendo geridas por homens como gestores dessas escolas.

Neste campo de contradição o pedagogo do gênero masculino tem enfrentado problemas com sua aceitação no mercado de trabalho em áreas que são consideradas tradicionalmente “femininas”, especialmente, quando buscam exercer a prática docente na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, sendo visto, em alguns casos, com certo estranhamento pelos pais, mães e comunidade escolar. Muitos professores ao internalizarem esta visão acabam se sentindo desmotivados, desencorajados e desqualificados a continuar exercendo a docência nesta etapa de escolarização das crianças.

Para Scott (1995) gênero é uma categoria de análise histórica, cultural que expressa relações de poder, o que possibilita utilizá-la em termos de diferentes sistemas de gênero e na relação desses com outras categorias, como raça, classe ou etnia. Louro (2003) ao adotar a categoria gênero indica que “passamos a analisar a construção social e cultural do feminino e do masculino, atentando para as formas pelas quais sujeitos se constituíam e são constituídos, em meio a relações de poder” (p.15). Dessa forma, a

construção sobre o que é ser homem e ser mulher está permeada por relações de poder e de hierarquias socialmente construídas.

Scott (1995) discute ainda que existem funções sociais atribuídas a homens e a mulheres que são perpetuadas, mas não percebidas, como por exemplo a sexualidade da mulher submetida aos interesses pessoais do homem. Dentre essas concepções simbólicas, as práticas de cuidado, de controle maternal e com a saúde são atribuídas unilateralmente ao gênero feminino.

Para Mello (1982), o processo de feminização do magistério, iniciado após a Revolução Industrial acarretou transformações no plano simbólico da profissão, resultando não só na ampliação da participação da mulher nas atividades educativas, como na própria prática docente assumida pelas professoras. Elas eram vistas como cuidadoras do lar, dos filhos e do marido, não necessitando investir em conhecimento. A ação exercida, em sua maioria por professoras, nesse ambiente está muito ligada aos aspectos familiares, com a figura do tio e da tia, por exemplo. A razão relacionada ao homem deu lugar à emoção culturalmente associada à mulher. Assim o espaço escolar se constituiu enquanto um espaço de atuação para mulheres, ocasionando um estranhamento, dificuldades e elementos de tensão quando homens fazem a opção pelo exercício profissional nos anos iniciais, principalmente nas atividades docentes com crianças pequenas, educação infantil e alfabetização.

A compreensão e divulgação das vivências e sentimentos do pedagogo do gênero masculino em suas dificuldades podem trazer contribuições no que se refere a um novo diálogo ou nova perspectiva sobre as relações de poder, possibilitando a construção de novas formas de atuação neste ambiente de construção humanista. Uma educação de qualidade não é construída pela relação de homens e mulheres, e sim por relações que visam promover o desenvolvimento social, psicológico e cultural de seres humanos. Somado a isso temos a fase da inserção à docência, que em si já traz um processo de dificuldades e descobertas que podem inclusive causar a desistência da carreira docente, e que as determinações, mediações apontadas em relação à divisão sexual do trabalho docente podem ser acentuadas quando um pedagogo do gênero masculino adentra na profissão para atuar com as crianças pequenas.

Nesta perspectiva como questão central para o desenvolvimento deste estudo: **Quais elementos constituem a construção da profissionalidade docente de pedagogos do gênero masculino na Educação infantil e nos três primeiros anos da alfabetização no momento de inserção à docência?**

É comum nas relações estabelecidas em sociedade, seja em uma roda de amigos, na família e principalmente no contexto da escola, problematizações e perguntas questionadoras do tipo: **“O que você quer ser quando crescer?”**; que em outras palavras poderíamos traduzir, em **“Como você pretende vender sua força de trabalho?”**. Trabalho este que apresenta diferentes faces nos elementos que o constituem seja de significado, natureza, finalidade, dimensão social ou imensão individual. Existem respostas esperadas e padronizadas em relação a essas perguntas, que direcionam meninos/homens a profissões de elevado *status* social e financeiro, e meninas/mulheres a profissões que no imaginário social exigem menor grau de profissionalização, especialização e valorização, entre elas a profissão docente. O capitalismo tem sabido se apropriar da divisão sexual do trabalho para gerar ainda mais desigualdades, entre elas a docência como trabalho feminino.

Ao considerar a realidade passível de transformação, podemos reconhecer que mesmo na existência de condições que moldam formas deterministas do que é ser professor, também temos a possibilidade de desenvolver uma subjetividade autêntica e consciente capaz de construir novos sentidos para o trabalho. Embora as discriminações de gênero possam perdurar mesmo com o fim do modo de produção capitalista, em um novo projeto de sociedade é possível que haja um enriquecimento das subjetividades em unidade com novas formas de objetivações. Individualidades enriquecidas, conseqüentemente, proporcionam uma redução de preconceitos, estereótipos em relação ao gênero, e ao trabalho docente que podem favorecer a construção de uma profissionalidade que valorize a docência enquanto *práxis* social.

A relevância acadêmica do presente estudo se justifica principalmente a partir do estado do conhecimento em que identificamos a existência de um silenciamento em relação a estudos que aprofundem questões a respeito de professoras e professores que até então tem se debruçado em um caráter histórico a respeito da feminização do magistério, mas não em uma perspectiva de gênero e de que forma a teia de relações estabelecidas desde a escolha da profissão, formação inicial, continuada e decorrer da carreira vem formando professores no trabalho. O que demanda maior atenção para pesquisas que evidenciem como a questão de gênero influencia nas outras categorias que permeiam e dimensionam o trabalho docente, entre elas a construção da profissionalidade docente e a atividade docente no campo da formação de professores.

Além disso, ressalta-se o contexto político atual, em que o avanço do conservadorismo tem afetado diretamente a ação de professoras e professores, inclusive

em um intenso processo de responsabilização, precarização, desqualificação, perda de sentido da escola e do esvaziamento da função docente. Identifica-se um constante campo de disputa pela educação, formação de professores e os debates a respeito da naturalização dos papéis de gênero e do respeito à diversidade.

O esclarecimento e valorização dos processos subjetivos e objetivos de construção da profissionalidade desses professores podem apresentar importantes elementos, para organização e construção de um movimento maior que vise a superação de conflitos provocados por questões de gênero na atividade docente. Por esse caminho a formação de professores como campo de conhecimento adquire um importante papel de contribuir no aprofundamento de questões referentes as categorias do trabalho docente que evidenciam as marcas sociais presentes na estrutura e superestrutura e influenciam nas formas de ser e estar na profissão, de forma determinante e determinada. Apontando assim caminhos para que esses professores possam agir dialeticamente assumindo ou negando, resistindo ou desistindo da profissão, mas de forma consciente, e até mesmo em resistência a modelos impostos pelo modo de produção capitalista e pelo patriarcado.

Como posição política e perspectiva epistemológica assumimos o Materialismo Histórico Dialético no desafio de buscar, a partir da compreensão da Totalidade do objeto investigado, a construção de um estudo com base na realidade concreta, reconhecendo esta como permeada por contradições e mediada por inúmeros processos históricos, concepções a respeito do que é ser homem, o que é ser mulher, o que é ser professor, o que é ser professora, do sentido da escola, do sentido do trabalho em diferentes configurações, principalmente em tempos de “Escola Sem Partido”,¹ questionamentos políticos sobre o papel de professoras e professores e de perda de autonomia da atividade docente. Como a relação entre os gêneros é dialética, na qual a definição de um implica na existência e definição do outro, é importante compreender essa dinâmica no que diz respeito à forma como as contradições e mediações configuram a totalidade das relações estabelecidas na escola e da construção da profissionalidade de professoras e professores.

Concordamos assim com a perspectiva de Holmstrom (2014) ao considerar as contribuições a partir dos estudos de Marx, que embora não tenha se debruçado a

¹ Como exemplo podemos citar o texto apresentado pelo Deputado Izalci (PSDB/DF), em 23.03.2015, o **Projeto de Lei nº 867/2015**, que inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional o "Programa Escola sem Partido". Mais informações em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>; ou até mesmo na página de seus defensores: <http://www.escolasempartido.org/>

explicar as relações de gênero, fornece elementos que ajudam na compreensão das relações que formam professoras e professores em seu exercício profissional. Sua contribuição valiosa se apresenta ao evidenciar os aspectos **sociais, relacionais** e da **totalidade social**: a) **sociais** à medida que indivíduos são parte de relações sociais complexas. b) **relacional** por se tratar de determinar qual o “papel da mulher” em contraste com o “papel do homem” e as normas ditadas pela sociedade patriarcal, entendendo que esses papéis não são “naturais” e “acidentais”, mas compreendidos sob os termos das relações de poder e da hierarquização. c) Por fim, a busca pela compreensão da **totalidade social** fornece elementos de compreensão da persistência do gênero no decorrer da história, ao demonstrar a evolução dos modos de produção e as relações de classe, caracterizadas por diferentes leis, sendo o gênero um exemplo dessas relações evidenciadas na naturalização das hierarquias sociais politicamente construídas.

Entendemos que a profissionalidade docente é um processo de construção que se consolida já na formação inicial do professor e se estende durante toda sua carreira. Nessa perspectiva decidimos elencar como objetivo geral para essa pesquisa a compreensão do processo de construção da profissionalidade de Pedagogos do Gênero Masculino Iniciais/Ingressantes. Para isso o conceito de profissionalidade nos ajuda a avançar na análise acerca da formação e da profissionalização docente considerando os aspectos constitutivos do que é ser professor presentes na unidade entre objetividade e subjetividade. Além de compreender como esses sujeitos vivem a profissão, pensam, entendem e agem frente as demandas sociais, de regulação e marcos históricos de constituição do trabalho e profissão docente. Entendemos como profissionalidade o conceito desenvolvido por Cruz (2012) ao definir que

a profissionalidade retrata as formas subjetivas e objetivas que os profissionais vão constituindo na relação com os processos mais externos instituintes da profissionalização. Estes, por sua vez, são construídos por meio do diálogo, nem sempre consensual, com as formas de adesão aos princípios de ação da prática profissional expressos pelo profissionalismo. (p.23)

Neste sentido para compreender a construção da profissionalidade de Pedagogos do Gênero Masculino Iniciais/Ingressantes na Educação Infantil temos como pretensão analisar as múltiplas determinações sobre o que é ser professor iniciante ou ingressante na educação infantil e nos três primeiros anos iniciais do ensino fundamental, etapas escolares nas quais esses professores trabalham diretamente com

crianças pequenas, considerando os marcos e modelos históricos e sociais de constituição do ser social professor e do trabalho e profissão docente em um nível macro e micro. Além de discutir a respeito da especificidade da ação docente na educação infantil, nos primeiros anos da alfabetização, nos anos iniciais e as relações presentes no movimento dialético de construção e constituição da objetividade e subjetividade do professor, de forma determinante e determinada em sua condição como professor iniciante e do gênero masculino. Logo, podemos pensar em um movimento dialético presente no princípio educativo em que ao aprender o professor ensina e ao ensinar também aprende, constituindo-se assim como docente em um processo de constante transformação.

A seguir, apresentaremos por meio de dois quadros, um resumo com as questões de pesquisa e os objetivos deste estudo:

Quadro 1: Coerência entre tema e objetivo geral

TEMA	QUESTÃO CENTRAL	OBJETIVO GERAL
<i>A construção da profissionalidade docente do Pedagogo do gênero masculino iniciante/ingressantes na Educação Infantil e na alfabetização.</i>	<i>Quais elementos constituem a construção da profissionalidade docente de pedagogos do gênero masculino Iniciais/Ingressantes na Educação infantil e nos três primeiros anos da alfabetização?</i>	<i>Compreender o processo de construção da profissionalidade docente de pedagogos do gênero masculino em sua condição como professores iniciantes/ingressantes em um contexto específico de atuação, a Educação Infantil e a Alfabetização.</i>

Fonte: Sousa, 2017

Quadro 2 - Coerência entre questões secundárias e objetivos específicos

QUESTÕES SECUNDÁRIAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<i>Quais estruturantes do trabalho docente se relacionam na construção da profissionalidade de pedagogos do gênero masculino considerando o tempo, o gênero e o contexto social (escola), pedagógico (educação infantil e alfabetização) de realização do trabalho?</i>	<i>Identificar nos estruturantes do trabalho docente as relações com a construção da profissionalidade de Pedagogos do Gênero Masculino Iniciantes/ingressantes na educação infantil e na alfabetização.</i>
<i>Quais os elementos estruturantes de construção da profissionalidade docente de pedagogos do gênero masculino considerando sua singularidade enquanto professores iniciantes e sua condição de gênero?</i>	<i>Analisar por meio da categoria gênero aspectos de constituição da profissionalidade docente enquanto dimensão do trabalho docente de pedagogos do gênero masculino em sua condição enquanto iniciantes/ingressantes.</i>

Fonte: Sousa, 2017

Os professores participantes são da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal em um recorte que os caracterizam como iniciantes/ingressantes e que tenham atuado ou esteja atuando na educação infantil ou na alfabetização. O quadro seguinte sintetiza o número de pedagogos do gênero masculino por regional de ensino no ano de 2016, entretanto o dado não reflete o recorte elegido (até cinco anos de atuação) que abarca todos os professores e professoras dos anos iniciais independente do tempo de carreira.

Quadro 3: Quantidade de professores do gênero masculino por regional e nível de ensino

Regional	Educação Infantil	Gênero Masculino	1º ano	Gênero Masculino	2º ano	Gênero Masculino	3º ano	Gênero Masculino
2016	Total		Total		Total		Total	
PLANO PILOTO	199	04	112	03	109	04	144	04
GAMA	133	05	89	02	91	03	134	09
TAGUATINGA	198	04	110	05	113	06	146	07
BRAZLÂNDIA	103	05	66	10	74	12	80	15
SOBRADINHO	127	00	88	03	93	04	102	08
PLANALTINA	159	07	128	08	133	12	162	13
NÚCLEO BANDEIRANTE	110	01	81	05	78	05	84	06
CEILÂNDIA	328	06	229	08	238	08	299	27
GUARÁ	57	02	56	02	62	03	63	04
SAMAMBAIA	153	05	121	04	122	05	147	14
SANTA MARIA	124	04	80	01	74	04	100	12
PARANOÁ	83	03	63	04	71	05	84	06
SÃO SEBASTIÃO	111	06	63	02	60	05	69	08
RECANTO DAS EMAS	62	01	78	03	76	07	87	04
Total	1947	53	1301	73	1394	83	1701	137

Fonte: Sousa, 2017

Os dados apresentados no quadro acima foram fornecidos em contato com a Secretaria de Educação do Distrito Federal, filtrados e sistematizados para a compreensão geográfica, quantitativa e identificação da localização dos professores. Entretanto devido ao processo de remanejamento que regulamenta a movimentação de professoras e professores, foi necessária a visita em escolas visando à localização destes professores dentro do filtro enquanto iniciantes/ingressantes, em turmas de educação infantil ou alfabetização e até cinco anos de carreira. Como estratégia de localização dos pedagogos, fizemos diferentes postagens em grupos de professores em redes sociais. Utilizamos também o questionário aplicado pelo grupo GEPFAPe que nos ajudaram no panorama de dados em relação as professoras e professores iniciantes/ingressantes do Distrito Federal, os dados dos questionários subsidiaram pesquisas do grupo sobre esse recorte. Por fim, fizemos o contato com diferentes professores, e parte deles se disponibilizou para a colaboração no estudo por meio das entrevistas, que foram transcritas, e lidas de forma minuciosa e estruturadas em pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação. O presente estudo encontra-se assim organizado em três momentos:

1) a síntese do estado do conhecimento, onde fizemos uma pesquisa no banco de teses e dissertações do IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia), e também nas principais revistas na área de educação, selecionadas a partir de critérios como, acesso as produções, língua portuguesa e da *qualis* do A1 ao B5. Procuramos identificar estudos sobre pedagogos do gênero masculino, a especificidade desses professores enquanto iniciantes, docência masculina nos anos iniciais e a construção da profissionalidade. Os dados encontrados foram sintetizados em quadros destacando aspectos como autores, nomes das produções, objetivos, metodologias, principais achados das pesquisas. Produzimos então uma síntese, destacando as lacunas apresentadas, até então, para assim fortalecer os objetivos propostos na presente dissertação em um diálogo com as produções já existentes.

2) No segundo momento apresentamos a perspectiva metodológica e o processo de construção, organização e análise dos dados coletados. Foram realizadas entrevistas com pedagogos do gênero masculino iniciantes e ingressantes na Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal, os dados foram organizados tendo como ótica de compreensão da realidade a análise por meio dos núcleos de significação propostos por Aguiar (2013).

O professor iniciante é caracterizado como aquele que não teve experiência com a docência e se insere no ambiente de escola e sala de aula como servidor público em uma secretaria de educação. E o professor ingressante sendo o que já apresentava uma experiência anterior ao concurso público na esfera privada ou em outra secretaria. No presente estudos consideramos apenas professores com até 05 anos de carreira na Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Devido a dificuldade de encontrar professores efetivos iniciantes, em turmas de educação infantil e BIA estendemos o recorte da pesquisa também a professores em regime de contratação temporária. A extensão aos professores ingressantes se justifica pela dificuldade de localização dos professores iniciantes devido a rotatividade derivada da lotação e remoção de professores.

3) Por fim apresenta-se o diálogo entre o conhecimento científico produzido e a empiria em uma perspectiva dialética na busca pela explicação da totalidade possível para o momento histórico, de compreensão da construção da profissionalidade, permeada por inúmeros aspectos objetivos e subjetivos que constituem professores no e pelo trabalho, marcado por diferentes marcas e papéis sociais desenhados pelas concepções a respeito do gênero.

I. ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE PEDAGOGOS DO GÊNERO MASCULINO INICIANTES

“Digo: o real não está na saída e nem na chegada: ele se dispõe para a gente no meio da travessia.”

João Guimarães Rosa

As pesquisas denominadas estado do conhecimento possibilitam uma visão geral do que vem sendo produzido em relação ao objeto que nos propomos a pesquisar. Por meio dessa etapa de pesquisa objetivamos verificar o que ainda não foi abordado nos trabalhos já produzidos na área de educação e em especial sobre o pedagogo do gênero masculino, além de perceber evoluções em determinada área e as características das pesquisas de diferentes bases e instituições, proporcionando assim o diálogo entre os pesquisadores e suas produções.

Fizemos um levantamento a respeito do pedagogo do gênero masculino nos anos iniciais e educação infantil, buscando identificar o que tem sido produzido em relação ao objeto. Além disso, procuramos por trabalhos que discutissem sobre a condição desses pedagogos como professores iniciantes. Para tanto, apresentamos uma revisão bibliográfica a partir das revistas de *QUALIS*² A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5 classificadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em um recorte temporal de janeiro de 2006 a agosto de 2016. Além disso, realizamos uma revisão bibliográfica a partir do Banco de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT de janeiro de 2006 a agosto de 2016.

O recorte temporal dessa pesquisa justifica-se pela publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais em 15 de maio de 2016 para os cursos de graduação em Pedagogia, que habilitam pedagogos sem distinção de gênero para o exercício da docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Para o levantamento elencamos como palavras-chave *pedagogos do gênero masculino, professores do gênero masculino, professor iniciante do gênero masculino, professor homem na educação infantil, magistério masculino, professor homem na alfabetização, professor homem nos anos iniciais, docência masculina*.

² O QUALIS é um sistema utilizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para classificar a produção científica dos programas de pós-graduação no que se refere a artigos que são publicados em periódicos científicos. Sua função é exclusiva para avaliar a produção científica dos programas de pós-graduação.

Após o levantamento com as palavras-chave, os dados encontrados foram filtrados de acordo com a pertinência da temática a qual nos propomos discutir, o início da carreira do magistério e a docência masculina. Inicialmente observamos os títulos de cada trabalho, fizemos a leitura e classificamos de acordo com categorias de análises.

Abaixo demonstraremos por meio de quadros a quantidade de artigos publicados nas revistas pesquisadas, o critério de seleção das revistas se baseou nos dados fornecidos pela Plataforma Sucupira, realizamos a seleção baseando nos seguintes critérios: língua portuguesa, área de educação e possibilidade de acesso a revista.

Quadro 4: Quantidade de periódicos educacionais da Qualis A1 e A2 da CAPES

QUALIS	PERIÓDICOS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO
A1	11
A2	7
TOTAL	18

Fonte: Sousa, 2017

Quadro 5: Quantidade de artigos encontrados em revistas de Qualis A1 entre 2006 e 2016

REVISTA	ISSN	QUANTIDADE DE ARTIGOS ENCONTRADOS
Cadernos de Pesquisa	2178-2229	-
Ciência e Educação	1516-7313	-
Educação em Revista	0102-4698	-
Educação e Pesquisa	1517-9702	-
Educação e Realidade	0100-3143	-
Educação e Sociedade	1678-4626	-
Educar em Revista	0104-4060	1
Educação e Sociedade	1678-4626	-
Paidéia (USP – Online)	1982-4327	-
Pró-Posições	0103-7307	-
Revista Brasileira de Educação	1809-449X	-

Fonte: Sousa, 2017

Quadro 6: Quantidade de artigos encontrados em revistas de Qualis A2 entre 2006 e 2016

REVISTA	ISSN	QUANTIDADE DE ARTIGOS ENCONTRADOS
Cadernos CEDES	0101-3262	-
Cadernos Pagu	0104-8333	-
Educação e Filosofia	1982-596X	-
Educação em Questão (Online)	1981-1802	1
Educação Unisinos	1519-387X	1
Educação – (PUC – RS)	0101-465X	-
Práxis Educativa	1809-4309	-

Fonte: Sousa, 2017

Quadro 7: Quantidade de periódicos educacionais da Qualis B1, B2, B3, B4 e B5 da CAPES

Qualis B	
QUALIS	PERIÓDICOS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO
B1	11
B2	7
B3	10
B4	6
B5	7
TOTAL	41

Fonte: Sousa, 2017

Quadro 8: Quantidade de artigos encontrados em revistas de Qualis B1 entre 2006 e 2016

REVISTA	ISSN	QUANTIDADE DE ARTIGOS ENCONTRADOS
Cadernos de Educação (UFPel)	0104-1371	-
Educação e Cultura Contemporânea	1807-2194	-
Educação em Foco (UEMG - 1996)	1519-3322	-
Educação em Foco (UFJF)	0104-3293	-
Educação (UFSM)	1984-6444	2
Em Aberto	0104-1037	-
Leitura: Teoria e Prática	2317-0972	-
Olhar de Professor (UEPG)	1518-5648	1
Revista Linhas Críticas	1981-0431	-
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	2176-6681	-
Sociedade e Estado (UnB)	0102-6992	-
Teias (RJ)	1982-0305	-

Fonte: Sousa, 2017

Quadro 9: Quantidade de artigos encontrados em revistas de Qualis B2 entre 2006 e 2016

REVISTA	ISSN	QUANTIDADE DE ARTIGOS ENCONTRADOS
Dialogia (UNINOVE)	1677-1303	-
Emancipação (UEPG – Impresso)	1519-7611	-
Linguagem, Educação e Sociedade (UFPI)	1518-0743	-
Reflexão e Ação (UNISC)	1982-9949	-
Retratos da Escola	1982-131X	-
Revista Eletrônica de Educação (São Carlos)	1982-7199	-
Trabalho & Educação (UFMG)	1516-9537	-

Fonte: Sousa, 2017

Quadro 10: Quantidade de artigos encontrados em revistas de Qualis B3 entre 2006 e 2016

REVISTA	ISSN	QUANTIDADE DE ARTIGOS ENCONTRADOS
Conhecimento & Diversidade	1983-3695	-
Ensino Em Re-Vista	0104-3757	-
Formação Docente	2176-4360	-
Meta: Avaliação	2175-2753	-
Plures. Humanidades (Ribeirão Preto)	1518-126X	-
Póiesis Pedagógica	2178-4442	-
Práxis Educacional	2178-2679	-
Revista FAED – UNEMAT	2178-7476	-
Temas em Educação (UFPB)	0104-2777	-
UNOPAR - Científica - Ciências Humanas e Educação	1518-3580	-

Fonte: Sousa, 2017

Quadro 11: Quantidade de artigos encontrados em revistas de Qualis B4 entre 2006 e 2016

REVISTA	ISSN	QUANTIDADE DE ARTIGOS ENCONTRADOS
Cadernos de Pesquisa em Educação PPGEUFES	1519-4507	-
Educação em Destaque	1983-6686	-
Interfaces da Educação	2177-7691	-
Revista de Educação Popular	1982-7660	-
Revista da Faculdade de Educação (UNEMAT)	1679-4273	-
Revista Educação e Cidadania	1519-6194	-

Fonte: Sousa, 2017

Quadro 12: Quantidade de artigos encontrados em revistas de Qualis B5 entre 2006 e 2016

REVISTA	ISSN	QUANTIDADE DE ARTIGOS ENCONTRADOS
Cadernos de Educação	1679-8104	-
Cadernos de Pedagogia	1982-4440	-
Debates em Educação	2175-6600	-
Diálogo Educacional	1518-3483	-
Ideação (Unioeste, Impresso)	1518-6911	-
REI - Revista de Educação do IDEAU	1809-6220	-
Revista de Educação, Ciência e Cultura	2236-6377	-

Fonte: Sousa, 2017

Como demonstrado nos quadros acima foram pesquisadas 59 revistas. Sendo 18 de *QUALIS* A1 e A2. E 41 revistas classificadas como B1, B2, B3, B4 E B5.

Ao analisar os artigos e observar sua pertinência com o nosso objeto de estudo. Foram selecionados cinco trabalhos para discussão. Dos artigos selecionados por se encaixarem na temática, três deles são da mesma autora. Vale ressaltar que estes não mencionam a singularidade desses pedagogos do gênero masculino na condição de professores iniciantes.

A seguir sintetizamos em um quadro o título dos artigos encontrados, a autoria e a revista ao qual foram submetidos e aprovados:

Quadro 13: Artigos encontrados em revistas

Título do Artigo	Autoria	Revista
<i>Relações de gênero na escola: feminilidade e masculinidade na Educação Infantil.</i>	BRABO; T. S. A. M.; ORIANE; V. P.	<i>Educação Unisinos (Online)</i> , v. 17, maio/ago, 2013. p. 145.
<i>Debates sobre gênero na docência: O professor do sexo masculino no ensino primário nas séries iniciais do Rio de Janeiro – Brasil e Aveiro – Portugal.</i>	RABELO, Amanda Oliveira.	<i>Educar em Revista, Curitiba</i> , n. 48, abril./jun. 2013. p. 207-234.
<i>Não basta ser mulher... Não basta gostar de crianças... “Cuidado/educação” como princípio indissociável na Educação Infantil. Educação</i>	SAYÃO, Déborah Thomé.	<i>Educação Santa Maria</i> . v.35. jan/abril. 2010. p. 69-84.
<i>Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental.</i>	RABELO, Amanda Oliveira.	<i>Educação e Pesquisa, São Paulo</i> , n. 4, v.39, out/dez. 2013. p. 907-925.
<i>A escolha profissional dos homens pela docência na escola “primária”.</i>	RABELO, Amanda Oliveira.	<i>Educação em Questão, Natal</i> , n. 27, v. 41, jul/dez. 2011. P. 06-37.

Fonte: Sousa, 2017

Os artigos que tratam especificamente sobre a questão dos professores do gênero masculino na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental foram sintetizados no quadro acima. Nele é possível ver o *QUALIS* da revista a qual o artigo foi publicado, nome do artigo, seus objetivos, metodologia e as principais conclusões que os autores apresentaram ao fim de suas pesquisas. No próximo quadro apresentamos uma síntese dos artigos destacando aspectos como seus objetivos, metodologia e principais conclusões apresentadas em suas pesquisas.

Quadro 14: Resumo da estrutura dos artigos encontrados

QUALIS ³	ARTIGOS	OBJETIVOS	METODOLOGIA	CONCLUSÕES
A2	BRABO; T. S. A. M.; ORIANE; V. P. Relações de gênero na escola: feminilidade e masculinidade na Educação Infantil. Educação Unisinos (Online), v. 17, maio/ago, 2013. p. 145.	Refletir sobre a masculinidade e a feminilidade na educação infantil.	Observações e entrevistas.	A identidade masculina e feminina e os papéis sociais são construídas no decorrer do processo de constituição humana e apresentam expressões também na escola.
A1	RABELO, Amanda Oliveira. Debates sobre gênero na docência: O professor do sexo masculino no ensino primário nas séries iniciais do Rio de Janeiro – Brasil e Aveiro – Portugal. Educar em Revista, Curitiba, n. 48, abril./jun. 2013. p. 207-234.	Averiguar os motivos e as consequências da escolha profissional destes docentes que se enveredam por uma área tipicamente associada com o feminino.	Análise de questionários e entrevistas e estudo comparativo entre as duas regiões.	A presença de professores do sexo masculino na docência do ensino primário é uma forma de inserir as questões de gênero na educação e demonstrar que os homens também podem escolher essa atividade.
B1	SAYÃO, Déborah Thomé. Não basta ser mulher... Não basta gostar de crianças... “Cuidado/educação” como princípio indissociável na Educação Infantil. Educação Santa Maria, v.35, jan/abril. 2010. p. 69-84.	Compreender como os homens se constituem como docentes na educação de crianças de zero a seis anos. Além de situar e problematizar o debate de que a área de Educação Infantil vem acumulando em torno do cuidado/educação.	Baseada e uma perspectiva socioantropológica.	As relações determinantes a respeito do cuidado e do corpo na educação infantil influenciam no fazer docente nessa etapa de ensino.
A1	RABELO, Amanda Oliveira. Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental. Educação e Pesquisa, São Paulo, n. 4, v.39, out/dez. 2013. p. 907-925.	Analisar algumas representações de gênero que envolve a docência nas séries iniciais do ensino fundamental no Rio de Janeiro (Brasil) e em Aveiro (Portugal), especialmente as representações geradoras de discriminações que afetam os homens atuantes na profissão.	Análise qualitativa e quantitativa de questionários e entrevistas com professores desse segmento.	O simples fato de existir um professor do sexo masculino nas salas de aula pode provocar várias representações de gênero; nesse sentido os professores podem ou não tentar quebrar essas representações.

³ Continua

A2	RABELO, Amanda Oliveira. <i>A escolha profissional dos homens pela docência na escola "primária". Educação em Questão, Natal, n. 27, v. 41, jul/dez. 2011. P. 06-37.</i>	Investigar os motivos da escolha profissional desses professores que enveredam por uma área tipicamente associada ao feminino.	Questionários e entrevistas.	As representações associadas aos "atributos ditos femininos" exercem influência na escolha profissional de professores do sexo masculino.
----	--	--	------------------------------	---

Fonte: Sousa, 2017

Foram encontradas 10 dissertações e uma tese no período de 2006 a 2016 que discutiam sobre a questão do gênero masculino na docência. Os trabalhos falam em sua maioria de concepções de gênero que repercutem e são reafirmadas dentro da escola, além de tensões e contradições a respeito da presença de pedagogos do gênero masculino em um espaço marcado pela maioria de mulheres. Detalharemos no quadro abaixo o título, ano e tipo de produção das pesquisas analisadas:

Quadro 15: Relação de dissertações e teses encontradas no período 2006-2016

ANO	TIPO	TÍTULO
2007	Dissertação	<i>A voz de homem e a voz do homem: as representações sociais masculinas do magistério.</i>
2008	Dissertação	<i>Professor, uma profissão professada: O homem no exercício do magistério (1975-2005).</i>
2009	Tese	<i>O perfil profissional e representações de bem-estar docente e gênero em homens que tiveram carreiras bem-sucedidas no magistério.</i>
2010	Dissertação	<i>Homem como professor de creche: sentidos e significados atribuídos pelos diferentes atores institucionais.</i>
2011	Dissertação	<i>"Por acaso existem homens professores de educação infantil?": um estudo de casos múltiplos em representações sociais.</i>
2012	Dissertação	<i>Professor homem na educação infantil: a construção de uma identidade.</i>
2012	Dissertação	<i>O dispositivo da sexualidade enquanto enunciador do professor-homem no magistério das séries iniciais e na educação infantil.</i>
2013	Dissertação	<i>Homens no curso de pedagogia: as razões do improvável.</i>
2014	Dissertação	<i>Transitando na fronteira: A inserção de homens na docência da Educação Infantil.</i>
2014	Dissertação	<i>Não sou tio, nem pai, sou professor! A docência masculina na educação infantil.</i>
2015	Dissertação	<i>Vozes masculinas no cotidiano escolar: desvelando relações de gênero na Educação Infantil sob a perspectiva fenomenológica de Alfred Schütz.</i>

Fonte: Sousa, 2017

Detalharemos no quadro posterior o título, ano e tipo de produção, metodologia e conclusões das dissertações e teses encontradas:

Quadro 16: Relação de dissertações e teses encontradas no período 2006-2016

ANO ⁴	TIPO	TÍTULO	OBJETIVOS / METODOLOGIA	CONCLUSÕES
2007	Dissertação Salgado (2007)	<i>A voz de homem e a voz do homem: as representações sociais masculinas do magistério.</i>	<i>Teoria das representações sociais. Foi utilizado grupo focal com o objetivo de investigar as representações sociais sobre a masculinidade dos professores homens nos anos iniciais.</i>	<i>Os resultados mostraram que ainda prevalece a associação da docência ao trabalho feminino e que as discussões a respeito dos papéis de gênero ainda não alcançaram as ações desenvolvidas nas escolas.</i>
2008	Dissertação Nunes (2008)	<i>Professor, uma profissão professada: O homem no exercício do magistério (1975-2005).</i>	<i>Fundamenta-se em pressupostos da História da Educação a partir da abordagem da História Cultural e da Sociologia, afim de compreender os processos de escolha profissional, através dos mecanismos de perpetuação e mudanças ocorridas numa visão sócio-histórica.</i>	<i>As trajetórias dos professores-homens pesquisadas que atuam no magistério público em Sergipe permitiram elucidar aspectos significativos do trabalho docente na atualidade. Na maioria dos relatos a escolha profissional aconteceu vinculada a questões sócio-econômicas e à presença próxima de professoras na família mães, tias, esposas, entre outras.</i>
2009	Tese Gonçalves (2009)	<i>O perfil profissional e representações de bem-estar docente e gênero em homens que tiveram carreiras bem-sucedidas no magistério.</i>	<i>Sob a ótica das representações sociais a pesquisa teve o objetivo de investigar o perfil de homens que tiveram carreiras bem-sucedidas no magistério, evidenciando porque conseguiram triunfar numa carreira sexo tipificada como feminina e quais as representações de gênero e de bem-estar docente que eles possuem.</i>	<i>Entre os achados da tese foi identificado que o bem-estar docente é influenciado por fatores sociais, mas que, também, depende da postura do educador. Que os professores sentiam-se bem e felizes ao atuarem em uma área percebida socialmente como feminina; entendiam que é importante aumentar o número de homens no magistério e que, acima de tudo, vale a pena ser professor, mesmo para aqueles que são do gênero masculino.</i>
2010	Dissertação Souza (2010)	<i>Homem como professor de creche: sentidos e significados atribuídos pelos diferentes</i>	<i>Ancorada no referencial teórico da rede de significações com o objetivo de investigar de que maneira um homem se constitui professor de creche, nas relações com suas colegas, com as crianças e suas famílias.</i>	<i>Foi identificado que como consequência da inserção de homens nesse universo houve uma resignificação do espaço que inicialmente se configurou em estranhamento e posteriormente em uma</i>

⁴ Continua

		<i>atores institucionais</i>	<i>Os dados foram coletados por meio de entrevistas e observações.</i>	<i>relação de confiança em relação a esses profissionais.</i>
2011	Dissertação Souza (2011)	<i>“Por acaso existem homens professores de educação infantil?”: um estudo de casos múltiplos em representações sociais.</i>	<i>Com o objetivo de investigar como se dá o ingresso e a trajetória de homens professores em duas instituições de educação infantil. A pesquisa se baseou em uma abordagem qualitativa, foram realizados procedimentos de análise documental, observações e entrevistas com diferentes sujeitos com a utilização de instrumentos específicos para a escuta das crianças. O estudo teve como base teórico-metodológica a Teoria das Representações Sociais (TRS) desenvolvida por Serge Moscovici e sistematizada por Denise Jodelet e as Teorias/Estudos de Gênero.</i>	<i>Como principal achado da pesquisa está uma comparação entre as duas instituições. Em uma cujo conhecimento a respeito do professor é mais superficial, há uma atitude mais negativa a respeito do professor. Na outra em que há um conhecimento mais amplo sobre o professor e uma decorrente relação mais estreita entre a comunidade e ele, há uma aceitação massiva da vinda do professor para a escola. Conhecer o professor, portanto é o principal critério para sua aceitação, principalmente entre aqueles/as que compreendem o trabalho docente na educação infantil como uma profissão feminina.</i>
2012 ⁵	Dissertação Pereira (2012)	<i>Professor homem na educação infantil: a construção de uma identidade.</i>	<i>Com o objetivo de compreender a construção da identidade do professor homem na educação infantil, foi utilizada a categoria gênero como perspectiva de análise. Os dados foram coletados através de entrevistas e histórias de vida.</i>	<i>Constatou-se que a identidade do professor homem está em constante construção, principalmente ao considerar a educação infantil em uma complexidade de mudanças que afetam os profissionais que trabalham nesse nível de ensino.</i>
2012	Dissertação Rosa (2012)	<i>O dispositivo da sexualidade enquanto enunciador do professor-homem no magistério das séries iniciais e na educação infantil.</i>	<i>Com o objetivo de investigar as maneiras que o professor homem é enunciado e se autoenuncia a partir do dispositivo da sexualidade nas séries iniciais e na educação infantil, foram utilizados textos virtuais publicados na internet sobre a temática do professor homem e estudantes de pedagogia em uma rede social. Teve como fundamentação</i>	<i>A pesquisa identificou que os discursos jornalísticos, de estudantes e professores na rede social revelam que os sujeitos são produzidos por culturas masculinas hegemônicas. O estudo apresenta ainda que essa questão fica ainda mais evidente quando os estudantes tentam romper com as dificuldades e preconceitos por sua</i>

⁵ Continua

			<i>teórica a auto-reflexão e os estudos de Foucault e Deleuze.</i>	<i>condição em uma área profissional considerada como feminina.</i>
2013	Dissertação Pereira (2013)	<i>Homens no curso de pedagogia: as razões do improvável.</i>	<i>Com o objetivo de investigar o papel do gênero na escolha do curso superior e da profissão docente. A autora utilizou de questionários, entrevistas e grupo focal na coleta de dados para analisar a trajetória social dos sujeitos, expectativas em relação ao curso, perfil social e cultural.</i>	<i>O trabalho mostrou que a existência de um contato prévio com a área da Educação foi fundamental para a escolha da maioria desses sujeitos pelo curso de Pedagogia.</i>
2014	Dissertação Gomides (2014)	<i>Transitando na fronteira: A inserção de homens na docência da Educação Infantil.</i>	<i>Com o objetivo de compreender o “trânsito” de homens e mulheres na fronteira de indefinições identitárias, foram realizadas entrevistas com estudantes, coordenadoras e professoras</i>	<i>A pesquisa identificou que a concepção criada pela sociedade para a docência na educação infantil causa uma crise de pertença em professores homens, ao incorporarem os modos hegemônicos de masculinidade socialmente construídos, o que os faz mudar de atitudes e se protegerem em cargos administrativos da escola, afastando-se de aspectos relacionados ao cuidado e ao afeto.</i>
2014	Dissertação Silva (2014)	<i>Não sou tio, nem pai, sou professor! A docência masculina na educação infantil.</i>	<i>Com o objetivo de identificar como ocorrem as relações de gênero e poder nos espaços e tempos das pré-escolas públicas, quando há homens na docência, o estudo seguiu uma abordagem qualitativa de inspiração etnográfica. Foram utilizados caderno de campo, entrevistas e fotografias, os dados foram analisados sob pressupostos teóricos da sociologia da infância, dos estudos feministas e da pedagogia da infância.</i>	<i>Entre os achados estão aspectos que normatizam e padronizam os modos de ser professor e professora que reproduzem a divisão sexual do trabalho na sociedade contemporânea. Foi constatado como observação da pesquisa que a docência na educação infantil vem passando por inúmeras transformações, sendo reeditada e reinventada. O que nos lança o desafio de uma pedagogia da educação infantil não sexista, emancipatória, inventiva e das produções das culturas infantis.</i>
2015	Dissertação Carvalho (2015)	<i>Vozes masculinas no cotidiano escolar: desvelando relações de</i>	<i>A pesquisa buscou problematizar/refletir, como são vividas as relações de gênero no ambiente escolar a partir dos significados e sentidos</i>	<i>Observou-se que no cotidiano escolar a sexualidade masculina é questionada frente a escolha profissional, além da necessidade em provar</i>

		<i>gênero na Educação Infantil sob a perspectiva fenomenológica de Alfred Schutz.</i>	<i>que os homens atribuem a sua vivência pedagógica na Educação Infantil, no trabalho com meninos e meninas entre zero a cinco anos. Para tanto foi eleita metodologia qualitativa fenomenológica como forma de compreender os “motivos para” e os “motivos porque” das vivências dos homens no contexto escolar infantil em meio as relações de gênero.</i>	<i>sua capacidade profissional, diante dos desafios da educação e dos cuidados de meninos e meninas de 0 a 5 anos.</i>
--	--	---	--	--

Fonte: Sousa, 2017

Após a busca por produções a respeito do Pedagogo do gênero masculino nos anos iniciais e a especificidade de produções sobre pedagogos do gênero masculino na educação infantil e na alfabetização não foram encontradas menções a respeito da especificidade dos pedagogos do gênero masculino em sua condição como professores iniciantes em nenhum dos trabalhos, o que tornou o interesse em desenvolver a pesquisa sobre a temática ainda mais acentuado. Se a transição entre a condição de aluno e condição de professor já se configura como um processo tomado por contradições e dificuldades, para professores do gênero masculino, é possível problematizar que esses desafios podem ser ainda maiores. Logo, se faz necessário à promoção de discussões a respeito das implicações do gênero no trabalho docente, na construção da profissionalidade docente, no âmbito da formação inicial e formação continuada, além do desenvolvimento de programas de acolhimento a professores iniciantes.

Em síntese, os trabalhos realizados e identificados (teses e dissertações) e das revistas a respeito de pedagogos do gênero masculino entre 2006 e 2017, tem em sua maioria como objetivos o relato dos motivos que fazem esses profissionais “transitarem a fronteira” determinada por questões referentes ao gênero, em uma atividade docente exercida em sua maioria por mulheres, além das representações a respeito da docência masculina. O estudo de Nunes (2008) relatou as trajetórias de professores-homens que atuam no magistério público em Sergipe permitindo elucidar aspectos significativos do trabalho docente na atualidade. Na maioria dos relatos a escolha profissional aconteceu vinculada a questões socioeconômicas e à presença próxima de professoras na família: mães, tias, esposas, entre outras.

Retratam também o papel positivo da presença de pedagogos homens quando estes assumem turmas de educação infantil, como por exemplo, a desconstrução de visões estereotipadas a respeito dos papéis sociais determinados a homens e mulheres, ressaltando a importância da figura masculina em atividades que demandam práticas sensíveis de cuidado e afetividade. Como podemos evidenciar nos estudos de Souza (2010) em que foi identificado como consequência da inserção de homens na educação infantil uma ressignificação do espaço e das ações das escolas que inicialmente se configuraram em estranhamento e, posteriormente, em uma relação de confiança com esses profissionais.

Entre os achados do estudo de Silva (2014) sobre docência na educação infantil está a confirmação desses aspectos que normatizam e padronizam os modos de ser professor e professora e que reproduzem a divisão sexual do trabalho na sociedade contemporânea. Foi constatado como observação da pesquisa que a docência na educação infantil vem passando por inúmeras transformações, sendo reeditada e reinventada. O que nos lança o desafio de uma pedagogia da educação infantil não sexista, emancipatória e o incentivo de produções sobre as culturas infantis, o que corrobora com nossa defesa em relação a valorização de pesquisas em uma perspectiva crítica que forneçam elementos teóricos que possam sustentar e subsidiar um movimento de transformação da realidade.

Ressalta-se a importância das pesquisas realizadas até aqui, entretanto, reiteramos que não foram encontrados estudos que considerassem a especificidade de pedagogos do gênero masculino na educação infantil em sua condição como professores iniciantes. Neste sentido reforçamos a importância de maiores incentivos e desenvolvimento de pesquisas que foquem na presença de pedagogos do gênero masculino nos anos iniciais, em especial na educação infantil e turmas de alfabetização em sua condição como professor iniciante, enfatizando os aspectos construídos de tê-los atuando como professores neste nível de ensino, o que pode contribuir no processo de desnaturalização de formas de opressão e exploração sofridas por mulheres e homens com o objetivo de atender as demandas do capital.

Além disso, as perspectivas metodológicas estão concentradas em sua maioria na subjetividade, nas representações sociais e na fenomenologia como podemos demonstrar no quadro a seguir:

Quadro 17: Perspectivas epistemológicas dos estudos encontrados

Autor (a)	Perspectiva Metodológica
Salgado (2007)	Representações Sociais
Gonçalves (2009)	
Sousa (2011)	
Nunes (2008)	Abordagem da História Cultural e da Sociologia
Souza (2010)	Rede de Significações
Pereira (2012)	Gênero Como Categoria Analítica
Rosa (2012)	Auto-reflexão e os estudos de Foucault e Deleuze
Gomides (2014)	Epistemologia Qualitativa (Subjetividade)
Silva (2014)	Pressupostos teóricos da sociologia da infância, dos estudos feministas e da pedagogia da infância
Carvalho (2015)	Perspectiva de Fenomenológica de Alfred Schutz.

Fonte: Elaboração do autor (2017)

Os dados apresentados no quadro nos permitem recomendar também a análise das condições objetivas e subjetivas para uma possível compreensão da totalidade de uma temática que consideramos tão importante. Embora alguns estudos tenham desenvolvido todo o caráter histórico da docência e seu processo de feminização e feminilização, ainda assim percebe-se uma lacuna e silenciamento em relação ao uso da categoria gênero de análise histórica e social na perspectiva do campo de formação de professores.

Os trabalhos produzidos até o momento focam de maneira geral nos motivos que determinam a escolha de pedagogos do gênero masculino por uma área considerada em nossa sociedade atual como tipicamente feminina. Entretanto, percebe-se uma ausência de pesquisas que foquem nas determinações estruturais concretas, que extrapolem os dados descritivos para sínteses mais críticas e contribuam no movimento de transformação da realidade.

II. PERSPECTIVA TEÓRICO METODOLÓGICA

“Eis o meu segredo. Ele é muito simples: somente vemos bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos.”
Antoine de Saint-Exupéry

A busca pelo conhecimento para além de sua aparência e compreensão de sua essência é um dos principais desafios do pesquisador, tendo em vista que a realidade por vezes se mostra enquanto uma pseudo-concreticidade. (KOSIK, 1976). Por esse motivo assumimos como perspectiva epistemológica, a análise a partir do Materialismo Histórico Dialético. Para Sousa (2014) essa reconhece a ciência como produto da história, da ação de homens e mulheres que estão inseridos no movimento das formações sociais. Por essa ótica o processo de construção do conhecimento vai do todo para as partes e depois das partes para o todo realizando um círculo de síntese conforme o contexto, com necessidade de aproximação e, às vezes, de afastamento do pesquisador em relação ao objeto.

Para Marx a realidade é material e se ela é material o mundo é conhecível, se o mundo é conhecível é possível conhecer a essência desse mundo e intervir na realidade por meio da prática social, sendo essa toda atividade humana intencional com finalidade de transformação da natureza e da vida social em um processo objetivo de produção material que se constitui como base da vida humana. “Parece que o melhor método será começar pelo real e pelo concreto que são condição prévia e efetiva” (MARX, 1983, p. 218).

Ressaltamos assim a importância da categoria **historicidade** em nossa pesquisa com o objetivo de compreender com maior clareza as continuidades, descontinuidades e permanências históricas que nos ajudam a explicar elementos da realidade bem como a constituição de seres históricos e situados, desmistificando a ideia de liberdade dentro do modo de produção capitalista. Ao destacar a importância da história na compreensão das relações humanas Marx (1996), afirma o seguinte

Não se trata como na concepção idealista da história, de procurar uma categoria em cada período, mas sim de permanecer sempre sobre o solo da história real; não de explicar a práxis a partir da ideia, mas de explicar as formações ideológicas a partir da práxis material; chegando-se, por conseguinte, ao resultado de que todas as formas e todos os produtos da consciência não podem ser dissolvidos por força da crítica espiritual, pela dissolução na “autoconsciência” ou pela transformação em “fantasmas”, “espectros”, “visões” etc. – mas só podem ser dissolvidos pela derrocada prática das relações reais de onde emanam estas tapeações idealistas; [...] tal concepção mostra que

a história não termina dissolvendo-se na “autoconsciência”, como “espírito do espírito”, mas que em cada uma de suas fases encontra-se um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente criada com a natureza e entre os indivíduos [...] Mostra que, portanto, as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias. (p. 55-56)

A historicidade ajuda assim a compreender as marcas sociais, culturais, políticas e de gênero da constituição da docência, dos espaços educativos e de homens e mulheres que se constituem professores, bem como especificamente a construção da profissionalidade docente de pedagogos do gênero masculino iniciantes/ingressantes em um contexto marcado por construções a respeito dos papéis sociais de gênero, que se consolidou a partir de um processo de feminização (os anos iniciais) e outra área de atuação que já nasce feminina, com forte caráter assistencialista (a educação infantil), tendo o cuidado como principal atribuição, este associado historicamente as características natas de mulheres em uma sociedade pautada por valores capitalistas e patriarcais.

Segundo Engels (1977, p.28), o elemento determinante na história é a produção e a reprodução da vida imediata. Por um lado, a produção dos meios de existência e, por outro lado, a produção dos seres humanos, a propagação da espécie. A produção de nossa existência tem bases biológicas que implicam a intervenção conjunta dos dois sexos – o macho e a fêmea –, e a produção social da existência, em todas as sociedades conhecidas, implica, por sua vez, a intervenção conjunta de dois gêneros, o masculino e o feminino (CARLOTO, 2001). Nas palavras de Marx e Engels (1977, p.58)

na produção social de sua existência, os homens entram em relações determinantes, necessárias, independentes de sua vontade; estas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. Não é a consciência dos homens que determina a realidade; ao contrário, a realidade social é que determina sua consciência.

Em *A Ideologia Alemã* (MARX; ENGELS, 1977), é possível compreender como as várias faces das relações humanas originam-se dos processos materiais e históricos, desencadeados a partir das relações que homens e mulheres estabelecem com vistas à produção e reprodução de suas vidas e de suas necessidades. E conformam uma totalidade indispensável à reprodução social da vida material. Produção e reprodução

constituem, assim, um único processo. Tais processos se realizam via sujeitos sociais sexuados, os quais, através de suas práticas e interações com vistas à reprodução social e da espécie, dão origem a instituições, também históricas, como a família. Esse enfoque contribuiu para o entendimento de que as relações sociais, inclusive as que se desenvolvem entre homens e mulheres, são construídas, reproduzidas e transformadas, uma vez que a natureza humana não é concebida como algo ontológico e imutável, mas produto das práticas sociais, conflituosas e, muitas vezes, antagônicas (ARAÚJO, 2001).

Temos a consciência de que o conhecimento da verdade é um processo e que essa verdade é uma verdade histórica e que para chegar até ela é preciso negar sua aparência chegando ao conhecimento de sua essência. Para a execução de tal ação é necessário fazer um desvio (*detour*) como destaca Kosik (1976):

como as coisas não se mostram ao homem diretamente tal qual são e como o homem não tem a faculdade de ver as coisas diretamente na sua essência, a humanidade faz um *detour* para conhecer as coisas e suas estruturas. Justamente porque tal *detour* é o único caminho acessível ao homem para chegar à verdade. (p. 21)

A lógica do pensamento dialético de acordo com Triviños (2013) é a base filosófica da teoria marxista e busca explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. A análise por meio da dialética proporciona ao pesquisador conhecer a realidade além de sua aparência, saindo de uma “*pseudo-concreticidade*” para uma realidade concreta. Para tanto, é necessário um movimento de desvio e reconhecimento das múltiplas determinações do objeto e sucessivas aproximações, sempre considerando suas mediações, contradições e que todas essas determinações fazem parte de uma totalidade social. A categoria da contradição, inerente ao método dialético permite identificar as relações contraditórias presentes e que sustentam o modo de produção capitalista.

Partindo do pressuposto que nas relações sociais, mulheres e homens estão em constante conflito, e objetivam seu pensamento de diferentes formas e por meio de inúmeras dualidades, consideramos a categoria **contradição** por sua essência dialética, uma forma universal do ser. Para Lefebvre (1991) a lógica dialética, associada ao materialismo, corresponde às contradições presentes ao modo de produção capitalista. O pensamento dialético opõe-se a lógica da metafísica e ao pensamento idealista, que desconsidera de certa forma o movimento das coisas. Em uma lógica dialética a verdade se apresenta em um processo histórico, e para se chegar a ela é necessária

principalmente a negação de sua forma aparente. A partir daí, entendemos que o papel da ciência é revelar uma realidade que não está posta, por meio de sucessivas aproximações e se o conhecimento não é posto a responsabilidade da ciência está na construção desses conhecimentos. Assim a **mediação** apresenta-se como categoria indispensável para a compreensão do complexo de complexos que constitui e interliga na objetivação da compreensão da **totalidade social**.

Partiremos, então, da realidade buscando identificar seus problemas concretos em suas múltiplas determinações. Concordamos com Kosik (1976) ao afirmar que

a realidade é interpretada não mediante a redução a algo diverso de si mesma, mas explicando-a com base na própria realidade, mediante o desenvolvimento e a ilustração de suas fases, dos momentos do seu movimento. (p. 29)

A base material da vida social influencia a consciência em um processo dialético permeado por rupturas e permanências. Nessa perspectiva, as categorias ontológicas do ser social: Contradição, Mediação e Totalidade apresentam-se como essenciais na construção de determinações que ajudam na explicação e compreensão do processo de construção da profissionalidade de pedagogos do gênero masculino. Elas nos darão o suporte necessário para dialogar com as produções já realizadas a respeito do objeto estudado, para assim reconstruir ideias e somar conhecimentos, permitindo a sistematização e construção de uma síntese das múltiplas determinações que contribuam de forma significativa no movimento de transformação do real.

As categorias podem ser definidas como conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Elas surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade. (CURY, 1989, p. 21). Além das categorias ontológicas, foram cunhadas categorias que emergiram da empiria. Estas foram construídas a partir da abordagem analítica dos núcleos de significação.

A proposta de análise dos núcleos de significação objetiva a compreensão para além da aparência de seres sociais que se constituem historicamente, por meio da análise construtiva interpretativa das relações que estabelecem em sociedade. Compreende-se assim a realidade inserida na totalidade social, sem perder os aspectos contraditórios da historicidade, enquanto verdade de um momento do conhecimento. (AGUIAR, 2013)

No processo de significação das relações sociais objetiva-se apreender por meio dos extratos de fala as diferentes mediações que os constituem. A análise, então, assume um caráter histórico, na busca pelo singular e o universal para a explicação do objeto investigado para além do que está posto, sua aparência. Os dados empíricos são assim tratados, organizados e analisados considerando as articulações estabelecidas pelos professores entrevistados enquanto sínteses de múltiplas determinações, que por meio de suas expressões, revelam o social, o histórico e as ideologias da sociedade a qual fazem parte. Para Aguiar (2013)

Na discussão sobre os núcleos de significação, a palavra com significado é o mais importante material de análise e interpretação utilizado pelo pesquisador para apreender as significações constituídas pelo sujeito frente à realidade. De certo modo porque a palavra não se revela por si só. Como síntese do pensamento e da fala, a palavra é um sistema complexo constituído de função tanto semântica quanto psicológica. Para compreendê-la, temos que nos apropriar não apenas da palavra em si, mas das condições materiais (objetivas e subjetivas) em que ela é produzida, mesmo que isso se faça no nível mais elementar. Por isso, ela é o elemento mais importante para se tomar como ponto de partida na análise das significações da realidade. (p 310)

No movimento da objetivação e subjetivação, compreende-se a **expressão** enquanto responsável pela formação e objetivação da subjetividade de seres sociais históricos que subjetivam a realidade objetiva e vão se constituindo por meio dessa dialética. Os dados são assim analisados partindo dos pressupostos do materialismo histórico dialético e de suas categorias enquanto construções teóricas, abstrações e constructos intelectivos de apreensão do movimento do real, da materialidade alicerçados pela mediação, contradição e totalidade. Tais categorias se apresentam enquanto orientadoras do pensamento e da realidade objetiva.

Partindo assim do significado das palavras inseridas no contexto de nossos entrevistados, iniciamos os primeiros passos na organização dos núcleos de significação enquanto uma proposta histórico-dialética, destacando os pré-indicadores. A partir dos destaques na fala dos entrevistados, originaram-se os indicadores que para Aguiar e Ozella (2013), objetivam alcançar uma abstração que permita uma aproximação maior dos sentidos constituídos pelos sujeitos. Para isso, tal procedimento segue os critérios de similaridade, complementaridade e contraposição como base para articulação dos pré-indicadores, sintetizados por meio de múltiplas leituras (análise) do material até o momento produzido (pré-indicadores). Este movimento será exemplificado no quadro a seguir:

Quadro 18: Exemplo de organização e sistematização dos Pré-indicadores

Pré-indicadores	Indicadores
“ Eu até pensei em desistir depois de um tempo, quando comecei a pensar que tinha mesmo uma cobrança, que tinha mesmo a dificuldade de ser aceito na área de educação infantil e alfabetização pelos pais dos alunos.” (Professor 01)	A construção da resistência: as estratégias de enfrentamento, entre o resistir e o desistir.
“No berçário era meio complicado porque as pessoas têm uma visão meio de assistencialista, meio de que são mães como se não tivesse a função de ensinar algo para as crianças né? ” (Professor 02)	As relações entre o público e o privado
“No primeiro dia em sala de aula todos os meus alunos sentados esperando alguma coisa de mim e eu tinha que passar tudo àquilo que eu tinha aprendido para eles e aí bate aquele desespero inicial “como é que eu vou fazer? Como é que eu vou fazer?” (Professor 04)	Assumindo a profissão, a troca de posição e o choque de realidade.
“A única coisa que eu não faço é entrar no banheiro das meninas, não mexo com as meninas em coisas muito pessoais. Com os meninos eu também evito algum tipo de contato, evito sempre , já a professora ela tem uma liberdade maior, ela pega no aluno, se precisar tirar a roupa do aluno ela tira, eu não faço isso, por conta de ser homem. ” (Professor 03)	As limitações profissionais

Fonte: Sousa, 2017

O agrupamento dos pré-indicadores resulta na síntese de categorias ou núcleos de significação que para Aguiar (2013) devem ser construídos de modo a sintetizar as mediações constitutivas que evidenciam o modo de pensar, sentir e agir desses sujeitos. O agrupamento supera-se assim tanto os pré-indicadores, quanto dos indicadores. Os núcleos se apresentam enquanto momento superior de abstração, por meio da articulação dialética das partes – movimento subordinado à teoria – avançando em direção ao concreto pensado, às zonas de sentido. Assim, como movimento de síntese, os núcleos de significação não são reduzidos ao caminho inverso da análise, procurando juntar peças quebradas, compreendemos assim que o movimento de síntese não se caracteriza pela soma das partes, mas pela articulação dessas partes (o pensamento e a fala) entendidas como elementos históricos e contraditórios do real. As palavras produzidas pelos professores entrevistados são assim mediadas por sentidos e significados do contexto social ao qual estão inseridos. Após a articulação e agrupamento dos indicadores, sintetizamos como forma de organização e análise a passagem de uma visão empírica, para uma visão concreta da materialidade, avançando da compreensão do significado para a compreensão do sentido da palavra enunciada pelos professores.

As entrevistas receberam o tratamento de escuta, transcrição, organização, sendo analisadas objetivando a compreensão não do professor individualmente, mas enquanto grupo profissional que constitui sua profissionalidade docente mediado por diferentes influências históricas, sociais, de regulação e de gênero. Chegamos assim quatro núcleos de significação: **1)** O trabalho docente: ambiguidade, resistência e gênero; **2)** Contexto de realização do trabalho: as marcas sociais, políticas e culturais da Educação Infantil e da Alfabetização; **3)** O processo de inserção: ser iniciante em suas diferentes variáveis; **4)** A função docente: entre a afirmação e o esvaziamento.

Foram realizadas **11** entrevistas com pedagogos do gênero masculino iniciantes e ingressantes, efetivos e no regime de contratação temporária, que se justifica pela quantidade reduzida, dificuldade de localização e disponibilidade para participação na pesquisa.

Para melhor compreensão geográfica e quantitativa dos professores e professoras da rede de ensino do Distrito Federal tabulamos, organizamos e apresentamos o quadro abaixo, a partir das informações fornecidas pelo Censo escolar por meio da Gerência de Disseminação das Informações e Estatísticas Educacionais da SEEDF. Vale ressaltar que nosso recorte considera apenas professores com até cinco anos de carreira que tenham trabalhado na Educação Infantil e Alfabetização nos últimos cinco anos, o que não abarca a totalidade dos professores descritos no quadro:

Quadro 19: Quantidade total de professores por ano, nível e gênero

Gênero	Ano				
		Ed. Infantil	1º ano	2º ano	3º ano
Masculino	2012	39	29	41	82
Total de Professores e Professoras		1525	1222	1277	1619
Masculino	2013	56	23	42	107
Total de Professores e Professoras		1661	1229	1296	1635
Masculino	2014	55	53	59	119
Total de Professores e Professoras		1773	1307	1313	1681
Masculino	2015	51	92	88	132
Total de Professores e Professoras		1785	1436	1391	1694

Fonte: Sousa, 2017

A partir da organização e sistematização dos dados chegamos aos núcleos de significação, ou categorias. Esse movimento a partir da articulação dos indicadores será apresentado no quadro seguinte:

Quadro 20: Organização dos indicadores aos núcleos de significação

Indicadores	Núcleos
a) a atividade docente; b) a ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização; c) a construção da resistência: as estratégias de enfrentamento, entre o resistir e o desistir; e) Autoridade do conhecimento e atitude profissional; d) as relações de gênero: autoridade do conhecimento, autoridade de gênero e atitude profissional.	1) O trabalho docente: Ambiguidade, resistência e gênero
a) as condições de trabalho da rede pública do Distrito Federal; b) relações entre o público e o privado; c) os papéis sociais: a divisão social e sexual do trabalho; d) desvalorização, desqualificação e desprestígio social dos anos iniciais; e) ser professor da educação infantil e do Bloco Inicial da Alfabetização	2) Contexto de realização do trabalho: as marcas sociais, políticas e culturais da Educação Infantil e da Alfabetização.
a) assumindo a profissão, a troca de posição e o choque de realidade; b) elementos pré-profissionais – anteriores ao processo de inserção; c) os aspectos relacionais: mães/pais de alunos; crianças, pares e gestão; d) a condição de ser homem: auto cobrança, estranhamento, um duplo ritual de passagem e uma dupla vulnerabilidade profissional.	3) O processo de inserção: Ser iniciante e suas diferentes variáveis.
a) o ensinar: cuidar, educar e a autoridade; b) a teoria-prática e suas relações com a formação; c) as limitações profissionais; d) elementos de permanência.	4) A função docente: Entre a afirmação e o esvaziamento

Fonte: Sousa, 2017

Caracterização dos professores entrevistados

Foram entrevistados onze (11) professores. 07 (sete) iniciantes e (4) quatro ingressantes em diferentes níveis de atuação do nosso recorte de pesquisa: educação infantil e alfabetização. O quadro seguinte sintetiza as principais características dos professores entrevistados.

Quadro 21: Caracterização dos professores entrevistados

Código	Atuação Ed. Infantil	Atuação Alfabetização	Atualmente	Contratação	Formação	Tipo de Instituição
Professor 01 (Ingressante)	01 ano	04 anos	Alfabetização 1º ano	Temporário	Graduação	Privada
Professor 02 (Ingressante)	03 anos	02 anos	Gestão	Efetivo	Mestre	Pública
Professor 03 (Ingressante)	-	05 anos	Alfabetização 1º ano	Efetivo	Pós Graduado	Privada
Professor 04 (Iniciante)	04 anos	-	Gestão	Efetivo	Pós Graduado	Privada
Professor 05 (Ingressante)	-	05 anos	Alfabetização 2º ano	Efetivo	Pós Graduado	Privada
Professor 06 (Iniciante)	01 ano	-	Educação Infantil	Temporário	Graduado	Pública
Professor 07 (Iniciante)	-	05 anos	Alfabetização 3º ano	Temporário	Graduado	Privada
Professor 08 (Iniciante)	-	03 anos	4º ano	Efetivo	Graduado	Privada
Professor 09 (Iniciante)	1 Semestre	02 anos	Alfabetização 2º ano	Efetivo	Pós Graduado	Pública
Professor 10 (Iniciante)	1 Semestre	-	Ed. Infantil	Temporário	Graduado	Pública
Professor 11 (Iniciante)	-	03 anos	Afastado para assuntos particulares	Efetivo	Pós Graduado	Pública

Fonte: Sousa, 2017

Apresentaremos uma breve síntese de cada professor baseada nas informações das entrevistas gravadas:

Professor 01

O professor 01 justifica sua escolha pelo curso de pedagogia de acordo com o perfil de gostar de crianças, por se dar bem com crianças e por influência de uma amiga que tinha uma escola, prometendo a ele um estágio como monitor caso começasse a faculdade de Pedagogia. Inicialmente pensou em fazer o curso de história, entretanto, após essa proposta resolveu cursar pedagogia, gostou e hoje é professor de uma turma de primeiro ano, faz parte do regime de contratação temporária, está fazendo pós-

graduação na área de educação inclusiva, estudando para concurso e não pretende deixar de ser professor, que o permite ser a criança que gosta de ser.

Professor 02

Após um período em sala de aula, o professor 02 foi convidado ao cargo de gestão em uma escola nova, aberta no meio do ano letivo para atender uma demanda específica de alunos, já passou pela alfabetização e pela educação infantil. Afirma se sentir realizado com a profissão, mas questiona aspectos relacionados a desvalorização e a necessidade de uma luta coletiva da categoria em prol de melhores condições de trabalho e valorização. Escolheu pedagogia, mas inicialmente queria história, foi o primeiro membro da família a cursar o ensino superior, integrar no serviço público e concluir a pós graduação a nível de mestrado. Não pretende sair da gestão e considera que além de competência, foi direcionado ao cargo por sua condição de gênero, subentendendo que a regional quisesse um pulso masculino que colocasse “ordem na casa”.

Professor 03

Também inicialmente quis fazer o curso superior em história, entretanto acabou escolhendo pedagogia e permanece na profissão em uma turma de 1º ano, justifica gostar de alfabetizar e não pretende se direcionar a outra área. Foi influenciado pela família a fazer o curso de pedagogia, escutou críticas de amigos em relação a sua escolha, com argumentos em relação a valorização. Embora considere que seu trabalho não é valorizado pela sociedade no geral, também se diz realizado por contribuir para o desenvolvimento de crianças e do respeito à pessoa humana.

Professor 04

Nascido em ambiente escolar, sendo a mãe a avó professoras, afirma ter tido clareza desde crianças em relação a profissão a ser exercida na fase adulta. Ressalta o descontentamento do pai por escolher uma área de “baixo prestígio social” e com pouco retorno financeiro. Entretanto, mesmo assim não desistiu, se identifica com a Educação Infantil e hoje está na gestão, justifica tal direcionamento pela possibilidade de ver o trabalho acontecer na escola de forma mais ampla.

Professor 05

Desde criança sempre gostou de ser professor, de ajudar vizinhos na lição de casa e em aulas de reforço. Concluiu a faculdade por meio do programa Universidade Para Todos (Prouni), durante sua graduação viu colegas do gênero masculino desistirem do curso de pedagogia, pensou em desistir também, mas encarou as dificuldades por afirmar ter certeza de sua escolha. Para ele a questão de gênero não foi um obstáculo,

mas um favorecimento no relacionamento com pares e no acompanhamento para superação das dificuldades no início da carreira.

Professor 06

Professor iniciante, vindo da universidade pública, problematiza questões em relação a desvalorização do espaço e das ações educativas, principalmente da educação infantil. Não imaginava iniciar sua carreira na educação infantil e aponta contradições em relação a sua presença em uma área feminilizada, aos elementos da teoria e da prática e ao choque de realidade enquanto professor iniciante. Vindo de experiências no exército, conta ter sido criticado em relação a escolha do curso de pedagogia, tendo inclusive sua sexualidade questionada em relação a essa escolha.

Professor 07

Vindo de uma cidade de interior, conta ter escolhido o curso de pedagogia como uma alternativa para o ingresso no mercado de trabalho, sua família o incentivou a continuar o curso de graduação e hoje faz parte do quadro de professores temporários, gosta de trabalhar com crianças, identifica algumas limitações e tem preferência pela atuação com crianças maiores.

Professor 08

Influenciado pela mãe, iniciou graduação em teologia, abandonou e optou por assumir o curso de pedagogia. Não se arrepende da escolha, mas problematiza questões em relação a sua aceitação no espaço, já trabalhou com a alfabetização, entretanto apresenta como opção atualmente trabalhar com crianças maiores, mais independentes.

Professor 09

Integrado ao movimento estudantil desde o início da formação acadêmica, problematiza diferentes questões sobre as relações de gênero na escola, a desvalorização da profissão e mobilização da categoria independente do gênero. Afirma sentir-se privilegiado por ser homem em muitas questões que se justificam pela construção social do que é ser homem e do que é ser mulher. Acredita em um projeto de educação e tenta junto com seus pares desenvolver ações em prol de um movimento pela emancipação. Pretende abandonar a docência por conta da desvalorização.

Professor 10

Professor iniciante, contrato temporário, recém-formado com intensa vivência durante o curso de graduação no movimento estudantil. Apresenta diferentes questionamentos em relação a diversidade, as questões de gênero bem como problematiza os aspectos políticos da escola. Escolheu pedagogia como primeira opção,

mesmo tendo condições por nota de fazer outros cursos que no senso comum são mais valorizados, por vezes, sofre com questionamentos a respeito da sua formação em pedagogia. Não pensou iniciar a carreira na educação infantil e para ele foi um choque de realidade muito grande, entretanto, considera que o permanecer se caracteriza enquanto uma estratégia de resistência e militância dentro da escola.

Professor 11

Professor iniciante, efetivo na Secretaria de Educação do Distrito Federal, escolheu pedagogia por sentir afinidade com a profissão de professor, durante sua graduação participou de grupos de pesquisa, fez estágio em diferentes etapas da educação. No momento encontra-se afastado para tratar de assuntos pessoais, mas não pensa em desistir, mas ressalta uma satisfação no exercício da profissão.

III. A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DO PEDAGOGO DO GÊNERO MASCULINO INICIANTE/INGRESSANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NA ALFABETIZAÇÃO

“Se o trabalho está duro, a gente se consola pensando no fim de semana. E se no fim de semana não há muito que fazer, a gente vai dormir cedo e ainda satisfeito porque tem sono atrasado. A gente se acostuma para não se ralar na aspereza, para preservar a pele. A gente se acostuma para poupar a vida. Que aos poucos se gasta, e que, de tanto acostumar, se perde de si mesma.”

Marina Colassanti

Para compreensão da construção da profissionalidade de pedagogos do gênero masculino iniciantes e ingressantes na educação infantil e na alfabetização, partiremos da categoria trabalho reconhecendo que por essa perspectiva, além de uma posição política, nos desafiamos na compreensão da profissão docente que carrega em sua ação a intencionalidade de lidar com um saber específico: o conhecimento. Sendo sua principal atividade o ensinar algo a alguém, fazendo aprender. (ROLDÃO, 2005).

Por demandar uma atividade em uma sociedade organizada o trabalho docente acaba se constituindo enquanto profissão, o que nos desafia a buscar explicações que possam aumentar a capacidade de argumentação e defesa de uma perspectiva de formação para professores e professoras pautada em concepções que tenham o trabalho como pressuposto central da ação educativa.

Assim, o termo profissão guarda em si as múltiplas determinações do capital sobre o trabalho, que se relacionam ao trabalho docente, precisam ser problematizadas, e, submetidas a uma “análise por dentro” das suas implicações atuais no contexto da sociedade capitalista.

Tomaremos como base o conceito de trabalho em sua dimensão ontológica e fundamental em Marx (1985) sendo toda transformação intencional sobre a natureza como meio de satisfação das necessidades com o objetivo de manter a existência física. Por meio do trabalho mulheres e homens podem criar e recriar a realidade saindo de uma mera existência orgânica rumo a sociabilidade, construindo subjetividades e desenvolvendo-se enquanto seres sociais. Marx & Engels (1998) referindo-se ao indivíduo enquanto ser social entende que:

Por mais que seja um indivíduo particular, e justamente é sua particularidade que faz dele um indivíduo e um ser social individual efetivo é, a mesma medida, a totalidade, totalidade ideal, o modo de existência subjetivo da sociedade pensada e sentida para si, do mesmo modo que também na efetividade ele existe tanto como intuição e gozo efetivo do modo de existência social, quanto como uma totalidade de exteriorização da vida humana. (p. 10)

Assim na busca pela compreensão do processo de construção da profissionalidade a tomaremos como dimensão do trabalho, sendo essa é construída por meio de diferentes estruturantes que estão materializados na atividade de professoras e professores. Roldão (2005) apresenta alguns descritores como pontos de convergência em torno da análise da profissionalidade docente, sendo eles:

1) o reconhecimento social da especificidade da função associada a atividade (por oposição à indiferenciação);

2) o saber específico indispensável ao desenvolvimento de uma atividade e sua natureza;

3) o poder de decisão sobre a ação desenvolvida e conseqüentemente a responsabilização social e pública pela mesma – se evidenciando pelo controle de sua atividade e a autonomia do seu exercício;

4) e a pertença a um corpo coletivo que partilha, regula e defende e exercício da função e o acesso a ela, além da definição de um saber necessário que resulta em um reconhecimento de um saber que o legitima.

Os descritores propostos por Roldão (2005) permitem a compreensão de trabalhadoras e trabalhadores docentes com base em um conjunto coeso de proposições que podem permitir melhor compreensão da constituição da profissionalidade. Nos últimos anos tem se propagado os estudos a respeito do processo de profissionalização de professoras e professores. Cruz (2012) em sua tese de doutoramento apresenta um compilado de definições sobre a variedade de perspectivas epistemológicas de análise da profissionalidade.

A profissionalidade é construída desde a formação inicial até o fim da carreira docente e sua discussão nos ajuda a compreender como diferentes elementos subjetivos em relação com a objetividade se estruturam. Os marcos regulatórios ao qual professoras e professores estão imersos trazem importantes elementos do trabalho docente, como por exemplo, a intensificação a desvalorização e as marcas do gênero. Procuramos compreender a profissionalidade em sua dimensão crítica, entendendo que professores e professoras a constroem estabelecendo relações dialéticas entre diferentes instâncias, por meio da objetividade e subjetividade.

A profissão docente e as mediações presentes nas relações de gênero vivenciadas por professoras e professores desde a formação inicial até a prática efetiva da docência não fazem parte de um processo natural, mas são fruto de relações históricas, culturais,

econômicas e sociais marcadas por concepções de homem/mulher, educação e sociedade desenvolvidas no decorrer do tempo. Nesse sentido em acordo com Cruz (2012) consideramos a necessidade de analisar o processo de formação docente de forma contextualizada, o que torna possível superar concepções normativas que influenciam na constituição do trabalho docente, para que professoras e professores possam agir de maneira consciente e intencional na intervenção e modificação das formas que a categoria de professoras e professores estabelece suas relações nos espaços sociais de construção e de legitimação da profissão docente. Para tanto, nos basearemos no conceito de Profissionalidade com o objetivo de identificar como pedagogos do gênero masculino iniciantes/ingressantes vivem e interveem na profissão, pensam e agem em frente as demandas sociais e profissionais na construção do trabalho docente.

Situamos a profissionalidade em uma relação estabelecida pela tríade: Profissionalização, Profissionalismo e Profissionalidade. a) Profissionalização como o conjunto de ações historicamente situadas que definirão parâmetros para o exercício profissional docente. b) Profissionalismo ao remeter a aspectos que são aderidos ou referendados pelos sujeitos que exercem a profissão docente de modo a definir um *status* social que dê legitimidade a profissão que exercem e c) Profissionalidade como maneira de retratar as formas subjetivas que os profissionais vão se constituindo na relação com os processos sociais externos instituintes da profissionalização. Ao assumir diferentes significados, a depender de contextos, países e principalmente de referências teóricas, podemos identificar o conceito de profissionalidade como em constante construção.

Diferentes autoras/autores discutem o conceito de profissionalidade entre elas/eles Barisi (1982), Bourdoncle (1991), Dubar (1997), Sarmiento (1998), Sacristán (1999), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), Cruz (2012), Roldão (2005), essa discussão teórica busca a afirmação da especificidade docente frente as demais práticas educativas e profissões. Sendo assim a profissionalidade discutida para o melhor entendimento da profissão docente, o que nos remete como necessária uma boa compreensão dessas bases teóricas para que o conceito não seja usado de forma vazia e descontextualizada.

Para iniciar a discussão da profissionalidade consideramos necessário o resgate de problemáticas a respeito da profissão, campo profícuo de debates por diferentes óticas e aprofundamentos, associado à ocupação, competência técnica, manutenção do monopólio de saber, mobilidade social, ideal de serviço e a graus de especialização. Dos embates entre as diferentes correntes de estudos sociológicos emergiram alguns

elementos de consenso. Entre eles Cruz (2012) cita três: especialização do saber, formação intelectual em nível superior e ideal de serviço. A autora chega a conclusão que as profissões não podem ser vistas e analisadas apenas sob esses três aspectos, entendendo que esse “tipo ideal de profissional” não entenderia a profissão como “um grupo social organizado e reconhecido que ocupa uma posição específica de prestígio na sociedade.” (CRUZ, 2012, p. 71) A autora define que profissão expressa uma função social, que define para si um conjunto de saberes de alto grau de especialização, saberes que são estabelecidos ao longo do processo de formação sob a organização de diversas formas próprias de controle do seu exercício. Sendo assim, podemos acrescentar que tais saberes identificam e autenticam cada profissão, assumindo suas especificidades como forma de legitimação e conservação do *status* de profissão.

A profissionalização apresenta-se aqui como outro elemento da tríade que compõe a profissionalidade, por considerar o histórico de deslocamento da atividade docente, anteriormente concentrada nas mãos da igreja, para o controle do Estado, que ao assumir a responsabilidade pela implantação de um sistema de ensino foi incumbido de planejar, executar e avaliar todo o processo educacional, bem como fornecer a formação de um corpo docente capaz de executar ações que convergissem as exigências do trabalho em um contexto capitalista. Embora tenha se efetivado como conquista significou também a perda do controle sobre o trabalho e a convergência de professoras e professores como funcionários do Estado e assalariados.

Cruz (2012) destaca duas importantes dimensões na constituição da profissionalização docente, sendo elas: i) a formulação de um conjunto de saberes e técnicas, associadas aos saberes teórico-científicos, necessários ao conjunto de ações a serem desenvolvidas na profissão docente. ii) A dimensão que diz respeito aos valores e normas deontológicas que expressam uma relação estreita entre a identidade profissional e o projeto de escolarização da nação. A profissão docente nessa perspectiva estaria ligada não só aos limites internos da atividade, mas também a um contexto geral de vida em sociedade.

A profissionalização se apresenta em diferentes dimensões e relações com cada profissão. Na profissão docente se difere por possuir elementos que são necessários para constituir a função docente, o que inclui conhecimentos específicos, sentimento de pertença a um grupo profissional e até mesmo a presença de processos de proletarização e desvalorização do trabalho docente. Nesta direção atrela-se ao conceito de

profissionalismo, como as características que compõem o profissional formado por suas competências, habilidades éticas e responsabilidades do seu campo de trabalho.

Para Bourdoncle (1991) a profissionalização possui dimensões interdependentes que não estão sob hierarquia, mas que se constituem como processo de apropriação do sujeito do seu campo profissional. Uma dessas dimensões se manifesta na relação entre profissionalismo e profissionalidade. Libâneo (1998) questiona que para atingir um ensino de qualidade é necessário na formação docente a articulação desses dois conceitos, conceituando o profissionalismo como

compromisso com o projeto político democrático, participação na construção coletiva do projeto pedagógico, dedicação ao trabalho de ensinar a todos, domínio da matéria e dos métodos de ensino, respeito à cultura dos alunos, assiduidade, preparação de aulas etc (p. 90).

Garcia (2010) entende que o conceito de profissionalização está atrelado ao de profissionalismo

entendido, nesse caso, como a capacidade dos indivíduos e das instituições de desenvolver uma atividade de qualidade, comprometida com os beneficiários da mudança, num ambiente de colaboração. Os estudos sobre o profissionalismo levaram em consideração a necessidade de reprofissionalizar a função docente e perceberam que a ampliação das funções é positiva, representando um sintoma claro de que os docentes são capazes de realizar funções que vão mais além das tarefas tradicionais centradas nos alunos e restritas ao espaço físico da aula. (p. 36)

Entretanto, acreditamos que o profissionalismo não se reduz a fazer bem o que sabe, mas também possuir um grau instrumental e de especialização dos conhecimentos exigidos pela profissão. Logo, entendemos que mesmo ao considerar conceitos como profissão, profissionalismo e profissionalização de forma interligada, precisamos ainda do conceito de profissionalidade para atender as especificidades do trabalho docente não abarcadas por esses conceitos.

Assim tomaremos o conceito de profissionalidade docente, que destaca o movimento da profissão docente, na perspectiva de Cruz (2017)

situada no contexto de formulação da categoria trabalho como condição ontológica de constituição do ser social que por meio do trabalho modifica a natureza e a si próprio, tanto como indivíduo singular, mas, principalmente, como gênero humano construtor de uma historicidade que é passível de compreensão em sua trama de relações e de, por essa mesma capacidade, transformação. Assim, a profissionalidade guarda em sua conceituação a possibilidade de ao se desenhar os modos como o trabalho docente é desenvolvido enquanto atividade criadora imaterial – quando não se separa o produto do

processo – apontar para especificidades de uma atividade laboral diferenciada das demais atividades educativas que não têm uma ação intencional sistematizada, tal como o ensino foi se configurando no contexto da sociedade capitalista. Tais especificidades manifestam-se por indicar como um exercício dito profissional constitui-se de contradições, ambivalências que expressam um movimento de lutas políticas, econômicas, sociais e culturais. (p. 35)

Tal perspectiva compreende o trabalho enquanto atividade intencional que permeia a ação docente de professoras e professores, que se organizam no contexto do capital enquanto grupo profissional, tomando a profissionalidade enquanto dimensão e expressão da atividade realizada no exercício do trabalho docente.

Neste sentido fizemos a opção de apresentar os dados da empiria em uma perspectiva de diálogo das formas de constituição da profissionalidade docente no e pelo trabalho, considerando diferentes aspectos e elementos dessa construção. Ratificamos aqui a compreensão de Cruz (2017) para o presente estudo sobre a profissionalidade, considerando que essa expressa importantes elementos articulados, por professoras e professores em uma relação objetiva e subjetiva que são compartilhadas por pares.

Essa relação entre objetividade e subjetividade indica também que a profissionalidade é marcada por modelos sociais do ser professor e a caracterização da atividade profissional a ser exercida pelos sujeitos. É construída num processo dinâmico em que tal atividade, ao integrar instrumentos e meios, revela-se como social, na medida em que pode ser síntese de múltiplas relações sobre o que é o ser docente e qual é a sua função na sociedade. (CRUZ, 2017, p. 58)

A autora sintetiza seu pensamento por meio de um esquema síntese, o qual o presente estudo buscou se organizar, destacando quatro dimensões de construção da profissionalidade: **1)** Ação com finalidades marcadas pelas múltiplas determinações do capital no trabalho; **2)** Contexto de realização do trabalho; **3)** Conhecimentos teórico-práticos da profissão; **4)** Fundamentos ontológicos, axiológicos e epistemológicos da função docente.

Figura 1: A Construção da Profissionalidade Docente



Elaboração: Cruz (2017)

Alicerçados e a partir da conceituação apresentada de profissão, profissionalização e profissionalidade, apresentaremos aspectos que estruturam a profissionalidade de pedagogos do gênero masculino encontrados a partir da sistematização dos núcleos de significação por meio da empiria. Os eixos estruturantes da construção da profissionalidade são assim mediados pelas categorias trabalho e gênero objetivando compreender o processo de construção da profissionalidade de pedagogos do gênero masculino em sua condição enquanto iniciantes em um contexto da educação infantil e da alfabetização:

O trabalho docente: ambiguidade, resistência e gênero – compreendendo que o trabalho docente se constitui mediado pelas marcas da ambiguidade do trabalho de professoras e professores entre o profissionalismo e a proletarização. O aspecto contraditório da escola que se apresenta enquanto um espaço de reprodução da hegemonia dominante, mas também com diferentes elementos de resistência. E o gênero em uma perspectiva relacional, compreendendo as influências desta categoria não só na constituição do grupo profissional docente, mas também das continuidades, rupturas e permanências que tomam as ações de professoras e professores no processo de trabalho docente.

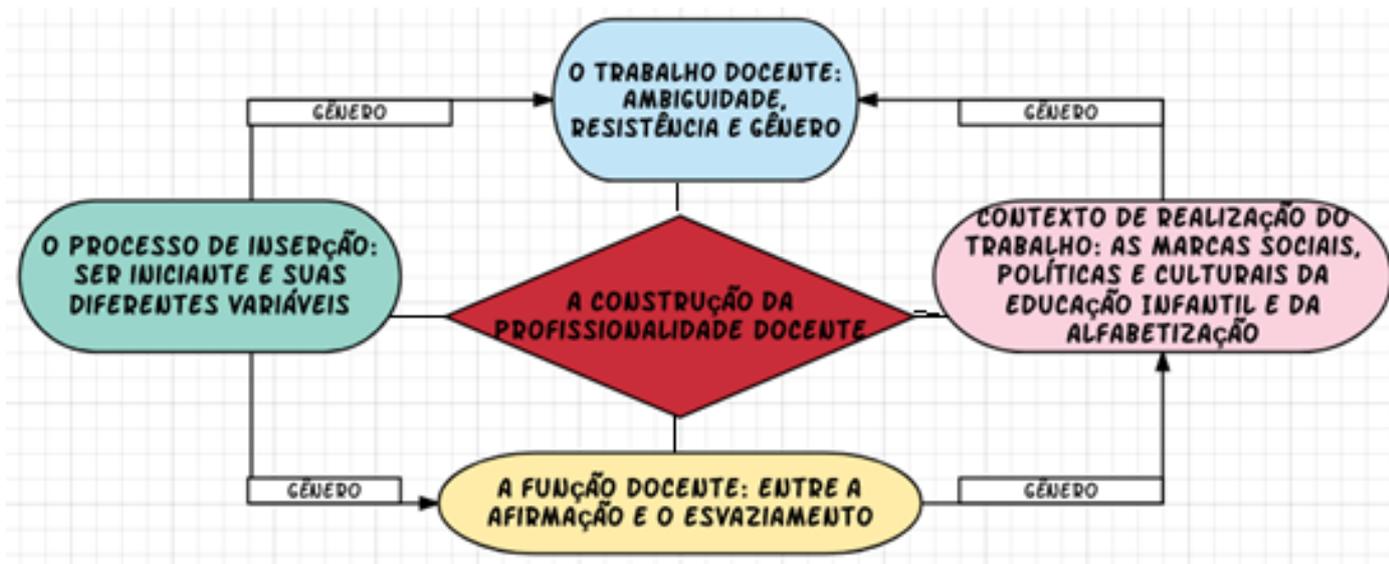
O contexto de realização do trabalho: as marcas sociais, políticas e culturais da Educação Infantil e da Alfabetização. – diferentes contradições são identificadas a

partir da presença de pedagogos do gênero masculino em uma etapa feminilizada (educação infantil) e femininizada (alfabetização-anos iniciais), novamente o gênero se apresenta como importante categoria de análise nos processos de constituição da profissionalidade, não só de professores como também de professoras, considerando uma perspectiva relacional.

O processo de inserção: ser iniciante e suas diferentes variáveis – em diálogo com a empiria destacamos o aspecto da temporalidade da carreira ao problematizar a respeito desses pedagogos em sua condição como professores iniciantes. O processo de inserção vem sendo um elemento de estudo de diferentes autores, mas de acordo com as pesquisas prévias realizadas no estado do conhecimento, não tem apresentado um recorte das contradições e mediações de gênero no processo de inserção. Neste sentido destacamos alguns elementos de compreensão presentes no assumir a profissão: os elementos-pré-profissionais e relacionais de constituição da docência, e as problematizações a respeito da condição de ser homem em um espaço de atuação majoritariamente feminino.

A função docente: entre a afirmação e o esvaziamento – em um campo de disputa pelos objetivos da educação, pela perspectiva de formação de professores pela prática ou pela *práxis*, os estudos a respeito dos conhecimentos teórico práticos e da função docente carecem de maior atenção na luta política pela afirmação da atividade de professoras e professores. Reconhecendo tal atividade enquanto ação intencional de “ensinar algo a alguém”. Para tanto partimos das contribuições de Roldão (2005), Curado Silva (2008) e Saviani (1997) na afirmação da função docente, discutindo a respeito das questões de gênero e o esvaziamento da ação de professoras e professores, principalmente ao se considerar aspectos relativos ao cuidar, educar e a questão da autoridade. Assim, de que forma os pedagogos entrevistados se afirmam na ação de ensinar como mecanismo de defesa, limitação e permanência frente as dificuldades e concepções em torno do cuidar e educar?

Figura 2: Estruturantes da profissionalidade docente do pedagogo do gênero masculino



Elaboração: Sousa, 2017

Os eixos estruturantes emergiram do diálogo da teoria, do estado do conhecimento e do método de análise da empiria, a partir dos pré-indicadores, indicadores, foram gerados os núcleos de significação, da fala dos sujeitos participantes da pesquisa organizamos o método de exposição com o objetivo de compreender o complexo de complexos que mediam a construção da totalidade do que é ser professor do gênero masculino na condição de iniciante na educação infantil e na alfabetização, a construção de sua profissionalidade.

3.1 - O trabalho docente: ambiguidade, resistência e gênero

Entre as lutas históricas da profissão docente está a construção de uma identidade profissional que se distancie de atividades não docentes, o afastamento do ideário sacerdotal e a luta por melhores condições de trabalho e salários. Portanto, destacamos a análise do trabalho docente permeada e a partir de uma base material econômica, política, histórica e cultural com vistas a não cair na armadilha de responsabilizá-los e culpabilizá-los das contradições advindas do processo de profissionalização. Hypolito (1991) ao discutir as categorias de análise do processo de trabalho na escola destaca três elementos que contribuem para sua explicação:

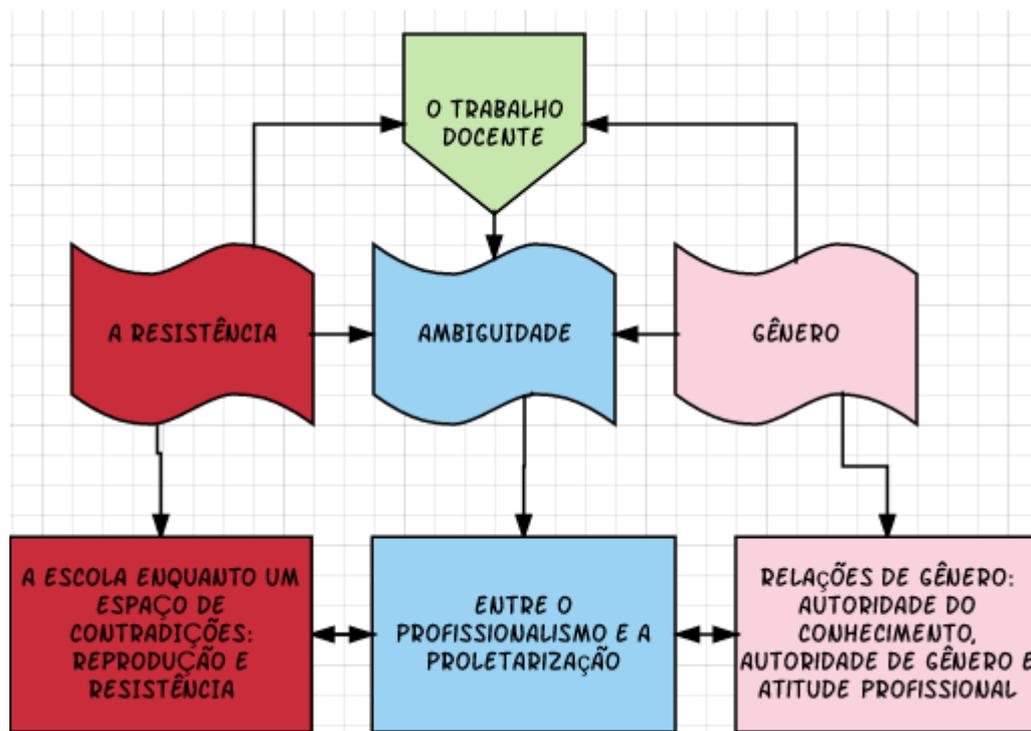
1) A resistência: a escola está permeada por elementos contraditórios próprios ao seu desenvolvimento. Sendo assim nunca está em processo total de dominação, caracterizando-se como um espaço de lutas, acomodações, submissões, conflitos de interesses de classes e também de resistência.

2) A Ambivalência: professores e professoras são trabalhadores e trabalhadoras do ensino, tal caracterização é fundamental para identificar o grau de qualificação/desqualificação da força de trabalho e do controle exercido por eles bem como a autonomia. Tal perspectiva os situam em uma situação de incerteza, em uma ambivalência, ao apresentar características de classe trabalhadora e de profissionalismo, apresentando uma identidade social contraditória.

3) As relações de gênero: apenas os aspectos de classe sozinhos tornam-se insuficientes para explicar a formação e a constituição do professorado, sendo necessário levar em conta as relações de gênero, apontados como insuficientes na década de 1980 no campo da educação, época em que desenvolveu seu estudo e que perdura ainda nos dias de hoje. Com necessidade urgente de problematização, explicação, compreensão e enfrentamento frente ao avanço do conservadorismo no contexto atual.

Para melhor compreensão do movimento de pensamento do que será discutido nos tópicos seguintes, disponibilizamos a figura a seguir:

Figura 3: O trabalho docente: resistência, ambiguidade e gênero



Elaboração: Sousa, 2017

a) a atividade docente

O trabalho docente e sua atividade tem sido discutidos sob inúmeras perspectivas nos últimos anos seja enquanto trabalho pedagógico, trabalho docente ou trabalho educativo, por exemplo. Neste sentido destacamos a discussão em torno da natureza do trabalho docente.

A categoria trabalho ganhou força no campo da educação a partir do momento que o Estado começou a defender como sua tarefa o dever de ensinar, mesmo que, contraditoriamente, não tenha se preocupado com a qualidade do que seria ensinado. Entretanto, a preocupação com o trabalho docente é muito recente que se evidenciou a partir de discussões de pensadores como Saviani (1983) e Paro (1986) a respeito de seu caráter produtivo ou improdutivo, influenciados pelas análises de Braverman (1987) sobre o processo de trabalho.

Entre as polêmicas que envolvem as discussões a respeito do trabalho docente está a pergunta se este produz ou não mais valia por meio de seus trabalhadores, em especial os que trabalham na escola pública. Hypolito (1991) problematizou a discussão ao aprofundar o processo de trabalho docente o situando em uma lógica de controle capitalista e que a escola não estaria alheia a ela. Outra discussão está no quanto o professor enquanto trabalhador da educação investe emocional e intelectualmente no seu processo de trabalho o caracterizando como trabalho imaterial.

Hypolito (2010) conceitua a categoria processo de trabalho docente da seguinte forma

Refere-se a todas as ações, formas objetivas e subjetivas de organização, planejamento e avaliação do que é realizado nas práticas docentes em diferentes instituições escolares, nos diversos níveis de escolarização. Trata-se, portanto, dos fins e dos meios de todas as ações docentes, tanto em nível de sala de aula – trabalho pedagógico - quanto em nível de organização escolar - gestão do trabalho. Implica, pois, em formas de controle sobre o trabalho e no grau de autonomia em relação ao que é ensinado - fins da educação - e como é ensinado – controle técnico. (HYPOLITO, 2010).

Neste sentido se propõe a análise do trabalho docente situada na discussão em torno do trabalho de maneira geral, para Braverman (1987) o modo capitalista destrói as capacidades técnicas existentes nos processos de trabalho, criando inúmeras qualificações distribuídas por ele, o conhecimento passa, então a se fragmentar, em uma lógica que secundariza a visão de totalidade do processo de produção, essa polarização

de qualificações está calçada no aproveitamento do tempo e no controle do próprio processo de trabalho. Neste sentido os estudos a respeito do trabalho docente compreendem que o modo de produção capitalista também se relaciona com a escola à medida que nela também há a fragmentação do trabalho, a hierarquização de funções, o controle sobre o trabalho de professores, funcionários e alunos, a perda de autonomia, a perda do compromisso com o processo, a valorização dos saberes cada vez mais fragmentados dentre outras características. (HYPOLITO, 1991)

Tal perspectiva é sinalizada por nossos entrevistados na tentativa de compreensão da totalidade das atividades desenvolvidas na escola. Ao serem questionados se pretendem permanecer na etapa a qual atuam:

*“Tenho vontade de passar por outros espaços mas primeiro quero conhecer ainda mais o que se faz em uma sala de aula, para **compreender como é o trabalho** e dar o apoio necessário se estiver em outra posição.” (Professor 01)*

*“Futuramente para ser professor universitário de uma faculdade eu quero **entender do que estou falando e passar por diferentes espaços**. Eu quero entender as diferenças. **Eu quero compreender o todo da atividade do professor, seja da educação infantil ou não.**” (Professor 06)*

A fragmentação do trabalho na escola faz com que professores e professoras não compreendam o trabalho em sua visão total, se responsabilizando inteiramente pelos sucessos e insucessos de seus alunos/alunas, o que provoca inúmeras contradições em relação a sentimentos de prazer e sofrimento no exercício de sua atividade. O trabalho que poderia ser coletivo, passa a ser individual e para que possam explicar e intervir em no processo de trabalho, ou em parte dele, se faz necessário passar por diferentes espaços, em uma perspectiva de soma do todo e não de um todo articulado da atividade que desenvolvem. Essa necessidade de compreensão também é sinalizada na fala do professor 04.

*“A vontade de **ver e fazer o trabalho acontecer, de construir um trabalho junto** com professores, de **executar esse trabalho e ver o resultado de um outro âmbito**, porque quando está em sala de aula a gente **vê o resultado dos nossos alunos** em sala de aula e **enquanto direção, enquanto gestão** a gente vê mais claramente o projeto caminhando de uma forma mais geral, **a escola inteira caminhando em prol de um bem comum de um projeto comum** e isso é muito bacana também.” (Professor 04)*

Destacam-se elementos integrantes da compreensão de um projeto coletivo. A escola caminhando por um bem comum, mesmo que de forma dividida e

individualizada. O professor apresenta tal concepção ao ser questionado a respeito dos motivos que o direcionaram ao cargo de gestor da escola em que atua no presente momento, o sentido do trabalho do professor está no reconhecimento de sua atividade enquanto prática transformadora, assim acaba justificando sua posição de gestor enquanto privilegiada para a visualização da efetivação de um projeto de escola.

Partindo da necessidade de compreender essas diferentes questões que envolvem o exercício da atividade de professoras e professores, que na atualidade tem aumentado o número de estudos sobre o trabalho docente. Embora recentes, estão sendo construídas pesquisas em diferentes programas de formação, em nível de graduação e pós-graduação (*lato e stricto sensu*). Entre as redes de estudo da temática podemos citar a Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente (Redestrado) que tem se dedicado na promoção de eventos e pesquisas por meio de seus associados de temas como: as condições de trabalho, carreira, salário, formas de contratação, perfil socioeconômico e cultural, divisão sexual do trabalho entre outras.

Para se discutir o trabalho docente sob diferentes aspectos, inclusive o qual esse estudo pretende se pautar que é o aspecto de gênero, é necessária a discussão a respeito das polêmicas que envolvem o tipo de trabalho de professoras e professores, como se organizam enquanto grupo profissional ou profissão e, principalmente, em relação a ambiguidade presente entre a profissionalização e a proletarização.

É comum identificar que as categorias que se aproximam ou que se classificam como semiprofissionais são formadas predominantemente por mulheres. Nesta perspectiva e para melhor compreensão desse processo houve uma profusão nos últimos anos de estudos a respeito da feminização do magistério, ou da feminização da docência. Que se caracteriza como o resultado da entrada massiva de mulheres no campo da educação, em especial dos anos iniciais.

É importante destacar a diferenciação de dois termos que por vezes se confundem a feminização e a feminilização, sendo a feminização o processo em que uma profissão vai se tornando feminina e a feminilização a caracterização de profissões que já nascem femininas. Para melhor exemplificar no campo da educação podemos citar os anos iniciais onde a maioria das profissionais atuantes são mulheres, mas que já foi um espaço ocupado por homens. E a Educação Infantil, etapa que compõe a Educação Básica que já nasceu feminilizada, sendo considerada uma área no senso comum a ser exercida de preferência por mulheres.

A compreensão das contradições presentes nesses processos chamou a atenção de inúmeros estudiosos que se debruçaram não só nos estudos a respeito dessas temáticas como também influenciaram na promoção de problematizações a respeito das relações de gênero e seus impactos no processo de trabalho docente. Um dos estudos clássicos a respeito foi desenvolvido por Apple (1989) ao defender a necessidade de compreensão da feminização da docência situada nas modificações que o trabalho docente veio enfrentando a partir da entrada da mulher nesse campo profissional, principalmente em relação as formas de controle do mesmo que, a priori, foi interpretado como uma evolução, na constituição de um profissionalismo, sendo o controle técnico mais efetivo que o presente até então, de caráter sacerdotal.

Compreendemos a impossibilidade de definir uma natureza única ao trabalho docente, visto que o processo de trabalho na escola vem sendo afetado por constantes mudanças no decorrer do tempo, principalmente no que se espera desse trabalho e no produto que possivelmente ele pode oferecer. Tal expectativa tem resultado em regulações impostas pelas necessidades do Estado e do sistema capitalista por meio de sucessivas reformas educacionais em que o objeto de trabalho da educação nesse contexto torna-se de difícil definição.

Situando a discussão a respeito da construção da profissionalidade do pedagogo do gênero masculino iniciante no contexto da educação infantil e da alfabetização, em suas relações com crianças pequenas com acentuado grau de dependência, destacamos o cuidar. Com o objetivo de problematizar e dialogar com nossa empiria sobre a prerrogativa da natureza desse tipo de atividade ser direcionado de forma nata e biológica a mulheres. O cuidado assim atribui a característica de vocação, como discute Ferreira (2015)

quem está vocacionada executa o seu ofício por amor ao próximo, não sendo necessário que sua remuneração seja condigna e nem que a mesma esteja associada à formação recebida. (...) Observe-se que esse argumento foi transferido para as relações trabalhistas de tal maneira que, no caso do Brasil, tanto mais inicial é o nível de ensino, mais baixo é o salário e maior número de mulheres está presente nele; e, quanto mais alto o nível de ensino, maior o salário e mais homens nele ocupam funções. (p. 31)

O trabalho e a atividade de professoras e professores exige um alto investimento de energia física, mental, emocional, principalmente por seu caráter de incerteza e incompletude, que objetiva a produção de um bem de uso, proporcionando assim a reprodução da vida humana e o caracterizando enquanto uma atividade imaterial. Neste

sentido, Cruz (2017) a partir do pensamento de Leontiev (1978) nos ajuda a compreender a construção da profissionalidade a partir da categoria “atividade”, sendo essa construção não apenas definida pelo domínio de saberes de diversas áreas de conhecimento, mas no exercício da “atividade” enquanto elemento constitutivo da profissionalidade, tomando o conceito referindo-se ao

exercício da docência, que consideramos não se circunscrever unicamente nas quatro paredes da sala de aula, mas expressa todo o modo de agir e as relações desenvolvidas pelo sujeito para atuar como professor, reconhecendo-se assim que a atividade docente é atividade humana; atividade laboral, atividade produtiva que ao integrar instrumentos e meios expressa uma atividade primariamente social ou seja, se realiza em compartilhamento e interações cooperativas entre pessoas de modo a formar uma consciência enquanto ato intencional sob um objeto de intervenção. (p. 24)

Assim, a autora destaca a profissionalidade como conjunto de elementos elaborados e articulados pelo professor na relação entre objetividade e subjetividade que são compartilhadas entre pares, com o intuito de buscar uma identidade para a profissão. Essa relação entre objetividade e subjetividade indica também que a profissionalidade é marcada por modelos sociais do ser professor e a caracterização da atividade profissional exercida pelos sujeitos. Esses modelos sociais se mostram de diferentes formas por meio de conflitos gerados pela presença de pedagogos do gênero masculino nas relações que estabelecem com as crianças pequenas, suas famílias, com as instâncias de formação e no relacionamento com pares. Por meio de diferentes concepções, rupturas, naturalizações que vão se constituindo de forma contraditória no exercício da atividade onde é possível destacar e identificar elementos de afirmação e negação da profissão, da função que exercem e também de esvaziamento.

Aqui, utilizamos o conceito de profissão em uma posição política, de disputa por uma diferente conceituação e instrumento de luta, sem desconsiderar as contradições em relação a sua perspectiva liberal, mas situada enquanto uma função social reconhecida, com necessidade de formação que contribua para a emancipação de trabalhadoras e trabalhadores em uma visão orgânica, enquanto seres sociais capazes de sistematizar o conhecimento e contribuir para o movimento da contra hegemonia.

Assim afirmamos nossa defesa da profissionalidade pela afirmação do sentido do trabalho docente enquanto atividade intencional e transformadora, contra seu esvaziamento, a desprofissionalização do trabalho docente, os processos de precarização, intensificação, desqualificação, a perda de controle e autonomia sobre o trabalho, que faz com que professoras e professores não consigam compreender a

totalidade das atividades desenvolvidas na escola, em uma divisão social e sexual que produzem e reproduzem diferentes graus de hierarquização e sobreposição de conhecimentos, resultando no processo de desmobilização, alienação e divisão enquanto classe que vive do trabalho (ANTUNES, 2009), trabalhadores/trabalhadoras da educação.

Destacamos aqui a identificação de professoras e professoras enquanto agentes transformadores (as) com uma função específica demandada por seu objeto de trabalho: o conhecimento. Na ação de ensinar algo à alguém e produzir de forma intencional a humanidade em homens e mulheres por meio do trabalho educativo, para tanto é necessário que no atual momento histórico a atividade de professoras e professores seja afirmada enquanto profissional, para que assim seja possível construir por dentro a unidade para a luta entre trabalhadoras e trabalhadores.

b) ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização

O trabalho docente permeia todo ser do professor onde constitui e é constituída a sua especificidade. A análise sobre a constituição histórica do trabalho docente carece estar situada em um contexto de ampliação das oportunidades de acesso à educação básica e o reordenamento das forças de trabalho, impulsionadas pelo avanço do capitalismo e a revolução industrial. Tal contexto trouxe importantes mudanças no que diz respeito as relações de trabalho e da profissão docente do ponto de vista prático e teórico. Entre essas mudanças de influência social, econômica e cultural está a busca pela profissionalização e a transformação do professorado como categoria assalariada contratada e até certo ponto controlada pelo Estado, que passou a influenciar e estabelecer concepções sobre forma de ser e estar na profissão por meio da estrutura e organização escolar.

Enguita (1991) conceitua a docência como uma semiprofissão, por sua posição de ambiguidade entre a profissionalização e a proletarização. Para este autor a profissionalização está na “posição social e ocupacional, da inserção em um determinado tipo de relações sociais de produção e de processo de trabalho” (1991, p. 41) em que o trabalho desenvolvido não seria regulado externamente. Em contrapartida, conceitua o termo proletarização enquanto um “processo pelo qual um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle sobre os seus meios de produção, o objetivo do seu trabalho e a organização de sua atividade.” (1991, p. 46). Quando refere-se às semiprofissões, caracteriza como aquelas que compartilham atributos tanto de profissionais como também de proletários. Ao inserir docentes nesta categoria compreende que não seriam idênticos aos proletários, mas também não se encaixariam em todos os requisitos que os definiriam enquanto profissionais liberais, sendo elas: a competência, vocação, autoregulação e licença, e a independência.

Para Rêses (2012) a tese da existência de um processo de proletarização do trabalho docente está sustentada em dois argumentos. O primeiro está relacionado a perda de controle sobre o trabalho de professoras e professores. O segundo com a massificação e desqualificação do trabalho docente. O autor destaca que os

Defensores da tese da proletarização ressaltam, que por serem comuns no cotidiano escolar os modelos tayloristas de organização do trabalho, como é o caso de normas empresariais para a gestão da escola, cresce o processo de heteronomia no exercício da docência, fazendo com que os professores encontrem-se em situação semelhante àquela dos trabalhadores da produção industrial e de setores técnico

burocráticos. Em consequência perdem o controle de seu próprio trabalho. (p. 431)

A tese de proletarização do trabalho docente é questionada por inúmeros autores, entre eles Saviani (1983), Hypólito (1997) e Paro (1991) com a prerrogativa de que o trabalho docente não se constitui como vinculado à sistematização da economia capitalista, além de possuir uma especificidade própria, sendo seu produto o conhecimento, que não está submetido a lógica de produção da mais valia. Nesse contexto, diferentemente do trabalhador fabril, a profissionalização se incorpora como uma característica essencial na constituição do professorado, que possui saberes específicos que não são exigidos de trabalhadores proletarizados. Entretanto, por outro lado é importante considerar a falsa autonomia do professor que no seu processo de trabalho também é controlado e está submetido a diferentes mecanismos de controle internos e externos ao trabalho, como por exemplo o currículo, as metas, as avaliações internas e externas, as relações estabelecidas com seus pares, como um profissional que não desenvolve sua atividade sozinho. Além de suas condições de trabalho que são precarizadas e intensificadas para atender todas as demandas externas exigidas pela sociedade capitalista e o modelo de formação ainda vigente de caráter pragmático e utilitarista o qual é submetido.

O debate em torno da proletarização e profissionalização tem se intensificado nas últimas décadas. Wenzel (1994) problematiza a proletarização em relação a criação de um trabalhador sob o controle e as relações capitalistas. Novoa (1993) discute a profissionalização sob a perspectiva de trabalhadores que melhoram seu estatuto, elevando seu rendimento e aumentando o poder de autonomia em uma proposta de trabalho coletivo. Suas dimensões constituem um corpo de técnicas e conhecimentos para o exercício da atividade docente por meio de valores éticos que regulamentam as relações internas e externas dos docentes, visando sua emancipação profissional e consolidação como uma profissão autônoma.

Os marcos históricos e sociais que influenciaram o trabalho docente no Brasil, estão situados em sua gênese na matriz ideológica da igreja que desempenhava forte papel no controle sobre a educação, tendo como preocupação incentivar e aliar a atividade docente a vocação e ao sacerdócio. Inicialmente, a escola estava localizada nas igrejas, catedrais e conventos e restrita a uma parte selecionada da população sendo estes homens e membros do clero. A figura do professor estava ligada ao do mestre,

símbolo de dedicação, moralidade, em uma relação estreita com pais, alunos, com a vida cotidiana, cultural, política e total despreendimento material. A primeira contradição a ser observada nessa condição está relacionada a quanto mais próximo da comunidade, mais o professor se distanciava de um chamado profissionalismo, aspectos que ainda se fazem presentes nos dias de hoje e contribuem para o esvaziamento da função docente, quando a escola deixa de ser alicerçada no conhecimento e passa a se fundamentar no acolhimento. Os movimentos e organizações das categorias profissionais resultaram em muitas contradições e na fragmentação do professorado como classe social. Com o aumento quantitativo e assalariamento, este foi perdendo seu prestígio social, autonomia e controle sobre o seu trabalho.

O espaço educativo inicialmente era ocupado em sua maioria pela presença masculina. Os mestres-escolas eram profissionais autônomos que exerciam o ofício da docência livremente como professores particulares. Eram bem vistos pelos familiares das crianças e pela sociedade em geral. Com um novo ordenamento das relações de trabalho e a profissionalização, os mestres-escolas foram se tornando empregados do Estado. Este último, por sua vez, não se preocupava com a qualidade da educação que oferecia, pagando baixos salários e transferindo aos professores a responsabilidade pelos insucessos dos estudantes.

Com o avanço do capitalismo e as mudanças provocadas pela revolução industrial, começou o processo de institucionalização da escola enquanto espaço de ensino, bem como sua universalização. A igreja já não daria conta de oferecer o ensino para todo (a) s, o Estado assim começa a desenhar o seu modelo de escola, mas ainda sob os valores da igreja. É feito o convite para que cidadãos fora do clero possam executar o ofício de ensinar, mas o ideal de professor ainda seria o de quem “professava a fé” e o exerceria com devoção ao ensino.

A expansão do ideário liberal ameaçava a hegemonia da igreja e os professores começaram a ser vistos como importantes defensores dos ideais da igreja, como lembra Kreutz (1986)

A concepção do magistério como vocação foi reafirmada mais incisivamente por motivos políticos, a partir de 1848, quando se articulou, na Europa, especialmente na Alemanha, uma reação contra o avanço do ideário liberal. As forças conservadoras, identificando a Revolução Francesa e o liberalismo como origem e causa de todos os males, formaram uma frente político-religiosa, o Movimento de Restauração, e lutavam pela volta aos “bons tempos” da Idade Média com uma sociedade “harmônica e justa. (p. 13)

É importante nos atentar a essa noção histórica para entender que nem sempre a profissão docente foi vista como sacerdócio, mas que passou a ter essa associação para atender as demandas do desenvolvimento das forças produtivas e manutenção das hegemonias do modo de produção capitalista. A escola como um espaço contraditório desempenhou e ainda desempenha um importante papel na manutenção do sistema, mas também de sua subversão, por esse motivo configura-se ainda hoje como um campo de disputas onde é possível perceber o movimento da luta de classes. Portanto, é necessário visualizar a escola em sua totalidade a fim de compreender os aspectos essenciais do trabalho docente como a perda de controle sobre o trabalho do professor, o seu processo de desvalorização e sua conversão como trabalhador que vende sua força de trabalho dentro dos meios de produção capitalista.

A revolução industrial demandou um reordenamento das forças de trabalho. Concomitantemente as ideias iluministas também provocaram modificações culturais e econômicas que influenciaram significativamente o modo de viver da sociedade da época. O pensamento liberal defendia de forma enfática a educação pública, gratuita e laica para todos e todas com uma formação baseada em parâmetros técnicos, profissionais e não na fé. A institucionalização da escola como espaço visava maior controle do Estado por meio da criação de um sistema público de ensino e a substituição da igreja no controle do espaço escolar.

Nesse contexto, os professores começaram a se organizar como categoria de profissionais. Para Kreutz (1986) em 1830 e 1840 surgem os primeiros movimentos de professores que se organizavam para adoção dos princípios liberais e não sobre os princípios da igreja. Reivindicavam mudanças como uma melhor organização profissional, a especialização de suas funções, a rejeição de funções não escolares, a busca de autonomia da categoria e a emancipação do Estado e da Igreja, todos esses princípios materializavam-se contra os ideais até então construídos em torno da vocação, do sacerdócio e da manutenção dos valores e interesses da classe dominante, à época a Igreja.

O Estado em seu discurso defendia como questão de honra a universalização do ensino, o que não se materializava na prática e o embate entre a e ideia do professorado como técnicos e profissionais do ensino, contra os mestres no ofício de ensinar pautados no sacerdócio. É importante problematizar a respeito dos interesses presentes no pensamento liberal em relação a universalidade da educação, que na verdade objetivava

a criação de mão de obra e venda da força de trabalho a sociedade capitalista, urbana e industrial.

Impulsionado pela ideia dos técnicos e profissionais do ensino o Estado começou a traçar o perfil destes dentro de uma neutralidade, para garantir assim o seu controle político e ideológico. Nesse contexto, foram criadas as primeiras escolas normais. O trabalho docente começou a se constituir nos moldes do que já acontecia em outros países como Portugal, Inglaterra e Estados Unidos, principalmente no que diz respeito a aspectos de gênero e de classe e se espalhar em diferentes partes dos continentes.

Inúmeros autores já discutiram e ainda discutem sobre a classificação do trabalho docente como produtivo ou improdutivo em uma configuração onde a escola presta serviços ao Estado. Hypolito (1997) afirma que independentemente de o trabalho produzir bens ou serviços, o que deve ser considerado é a sua submissão à forma de se produzir através do capitalismo e que tais determinações que vão determinar se é um trabalho produtivo ou improdutivo. Nesse contexto o mesmo autor lembra que as configurações do trabalho docente podem ser discutidas através de enfoques como o profissionalismo, aspectos de classe e de gênero.

No que diz respeito aos aspectos de gênero o Estado não se comprometeu com as garantias mínimas que pudessem favorecer um ensino de qualidade para o povo, vale ressaltar que a educação escolar estava negada aos negra(o)s e às mulheres. A educação era vista pela sociedade como uma concessão, sendo o sistema de instrução estatal insatisfatório, deixando a maioria de seus cidadãos, à margem do direito a escolarização. Vieira (2003) lembra que na prática, a expansão do ensino não foi executada, o Estado não se preocupou em criar escolas para a implementação do currículo garantido pela promessa de escolarização as vagas nas escolas católicas eram reduzidas e com preferência para meninos.

Desta forma, instalou-se, gradativamente, a associação do magistério ao desprestígio social, fazendo com que a atuação do homem em escola primária fosse vista como algo desonroso. Deu-se início, então, a evasão do homem como professor principalmente nos anos iniciais. A desvalorização do magistério fez com que homens buscassem outras fontes de renda no século XIX. O novo ordenamento do trabalho e as novas oportunidades de emprego surgidas com a revolução industrial fizeram com que buscassem postos mais altos na hierarquia social, bem como profissões consideradas de maior *status* para a época.

A docência passou de um caráter exclusivamente masculino, para feminino, o que caracteriza seu processo de feminização. Catani (1997) contribui nessa reflexão ao problematizar que para que houvesse uma maior oferta no acesso à educação, era necessário que os professores custassem pouco, o homem em sua posição de privilégio no novo processo de industrialização se vê na oportunidade de ganhar mais, nesse contexto, inicia-se um incentivo para que mulheres possam assumir a profissão, sujeitando a um salário menor e a uma jornada dupla: pública e doméstica, sem qualquer valorização e sim acumulação de trabalho, aumentando o seu processo de exploração.

Com o afastamento dos homens, a escola como espaço profissional tornava-se cada vez mais desfalcado. O ambiente escolar começava a se delinear como um possível espaço de atuação profissional para mulheres. Era preciso solucionar o problema dos professores e investir em um corpo estável que não buscasse no salário o motivo para sua realização pessoal. Procurou-se espalhar pelo imaginário social das mulheres a missão de educar e resgatar o discurso da vocação, estas estariam ajudando no cuidado a crianças pequenas, e no desenvolvimento das habilidades escolares da população.

O discurso social se fundamentava em ensinar para as crianças como um atributo feminino, no qual as ações deveriam ser pautadas no amor e não nas recompensas materiais. As mulheres agora ocupavam uma posição de servidoras da pátria, assumindo uma atividade de aprovação social, antes só concedida através do casamento. Uma nova possibilidade estava sendo construída, a oportunidade de participar da vida pública, um bom começo na superação de limites que a ideologia patriarcal as impunha. Em um tempo no qual o controle dos comportamentos das mulheres era intenso, a possibilidade de continuar os estudos possibilitava a esperança de uma maior participação nas decisões e superação dos limites da vida doméstica. Enquanto homens buscavam novas oportunidades de trabalho, surgidas tanto no setor público quanto privado, as mulheres eram convidadas ao trabalho de ensinar. Educar crianças passaria a se tornar uma extensão do lar, do maternal, a ser cumprida fora do ambiente doméstico, como parte das qualidades “naturais” das mulheres que começariam a ser valorizadas, a partir da prática do amor, do cuidado com o outro, da doação e do serviço caridoso.

A partir de 1889, a tendência pela ocupação de mulheres nas escolas de início da escolarização fica ainda mais evidente. Chamon (1996 p. 87) destaca dois fatos importantes que exemplificam esta ocupação: a criação de escolas normais estaduais em

1871, possibilitando o treinamento de mulheres para o magistério e o estabelecimento de uma co-educação⁶ da infância em 1879 a ser ministrada por mulheres.

No ano de 1889, com a instauração da república, a rede de ensino público foi ampliada, colocando um novo mercado de trabalho disponível a homens e mulheres. As décadas 1900 e 1910, consecutivamente, demonstraram aumento no número de mulheres em relação aos homens na entrada no ensino público. A escola normal assumia a função de preparar as mulheres para a profissional e nobre missão de ensinar. Os currículos das escolas começam a mudar, entretanto sem perder a essência da formação para a moral e obediência. As mulheres seriam melhores para executar as tarefas escolares, as mesmas que em âmbito doméstico tinham habilidades de organização, higienização, senso de tempo e espaço. Profissionais ideais para contribuir na construção de uma nova cultura, de uma nova ordem com boa formação para os cidadãos.

Todo este processo está marcado pela subjetividade instituída para a mulher ocupar o espaço de sala de aula e as concepções sociais produzidas pela força das ideologias do estado e que ainda se propagam na história da educação brasileira até os dias de hoje. Homens e mulheres assumem funções na incipiente industrialização, tendo uma extensa jornada de trabalho, em média, 12 horas por dia. É nesse período que um grande contingente de mulheres passa a atuar como professoras nas vagas deixadas pelos homens que vão para as fábricas, lutando e resistindo contra discriminações e preconceitos. Contudo, eram submetidas a muitas diferenças, dentre elas um salário inferior aos que recebiam os homens.

Quando as mulheres passaram a assumir as salas de aula, se ocuparam de um universo até então marcadamente masculino. Exercer a docência representava para elas uma grande conquista, neste contexto histórico poderiam sair parcialmente da vida doméstica e exercer atividades na vida pública sem que isso compromettesse sua imagem perante a sociedade. Diante dessa nova realidade econômica, foi consolidando-se socialmente a profissão docente como feminina amparada em uma concepção, que tinha como pressuposto a escola como extensão do lar e continuidade da maternidade para atuar principalmente na educação infantil. Como discute Carvalho (1998)

⁶ A **co-educação**, também conhecida como educação mista ou ensino misto, é a designação dada aos modelos educativos em que, pelo menos do ponto de vista organizativo, não é tido em conta o sexo (gênero) do educando ou educanda na determinação do percurso escolar e acadêmico. Tal forma de organização escolar recebeu duras críticas da igreja católica que via no modelo um grave perigo para o ideal de pureza e para a formação dos jovens.

Predomina uma visão maternal e feminina na docência no curso primário, colocando em relevo os aspectos formadores, relacionais, psicológicos, intuitivos e emocionais da profissão, frente aqueles aspectos socialmente identificados com a masculinidade, tais como a racionalidade, a impessoalidade, o profissionalismo, a técnica e o conhecimento científico.” (p. 5)

As insuficientes condições de trabalho e de salário são marcas ainda deixadas pelo Estado, mostrando descaso com a educação pública que afastou homens do magistério e ampliaram o espaço escolar para as mulheres que representavam uma mão de obra mais barata, essas mulheres se constituíam em sua maioria pelo grupo da classe média-média e classe média-baixa, que perceberam a educação como uma possibilidade de exercer uma profissão sem que sua reputação fosse colocada a julgamento. A desvalorização da docência enquanto atividade profissional e transformadora ainda apresenta marcas de seu processo histórico de constituição, onde o ideário de vocação, a proximidade e dificuldade de separação entre os espaços públicos e privados vão se constituindo enquanto contradições desafiadoras para a afirmação de professoras e professores enquanto grupo profissional na luta pela valorização da atividade docente, como demonstrado por um dos nossos entrevistados quando questionado a respeito da satisfação em relação a sua atuação na docência:

“Estou satisfeito, mas tem um pezinho atrás principalmente com relação à sociedade por não confiar no nosso trabalho, por desacreditaram no nosso trabalho né assim, tem a questão financeira, a questão da valorização mesmo de você não ser valorizado quanto profissional que muita gente acha que você não é profissional, acha que você está ali para cuidar do filho dela e o do filho deles no caso e não tá nem aí para isso, só que você é um profissional como qualquer outro, mas a sociedade não enxerga os professores como profissionais infelizmente.” (Professor 02)

Tal depoimento exemplifica essa marca no que diz respeito principalmente a posição de incerteza e ambiguidade ao qual está localizada a atuação de professoras e professores, em que não possuem definição enquanto classe trabalhadora e nem enquanto classe média, além disso seu grau de profissionalização ainda não fora atingido nem por meio de estatutos próprios em relação a profissão e nem em relação a forma que docentes são vistos pela sociedade. O ideal de vocação, as questões referentes a dimensão ética da profissão, a dificuldade de conceituação da natureza da atividade docente, são mediações que dificultam o reconhecimento da docência enquanto profissão com grau elevado de profissionalização. A concepção de vocação, sacerdócio é uma marca ainda presente na ação de professora(e)s reafirmada por

diferentes meios midiáticos e ideológicos, que responsabilizam estes não só pela salvação da sociedade como também esvaziam sua função, precarizam e intensificam sua atividade laboral, em uma concepção idealizada que os encarcera em condições de trabalho questionáveis, furtam o direito a movimentos de luta por melhores condições e os colocam em posição de valorização no discurso e de desvalorização em sua materialização. Quando consideramos a análise de gênero no processo de constituição da docência e nas mediações que se estabelecem e se perpetuam ainda nos dias de hoje, compreendemos a forte associação do espaço escolar na educação infantil ao assistencialismo, principalmente em se tratando de crianças na esfera dita reprodutiva, sendo a docência uma atividade a ser exercida por mulheres, sem necessidade de bom salário e como meio de satisfação apenas de crescimento pessoal.

Para Novaes (1984) no contexto de feminização do magistério, o tipo de trabalho dito reprodutivo, não remunerado e de cuidado não permitia a igualdade de oportunidades e tratamento, afetando a produtividade, a competitividade e debilitando a trajetória de crescimento dessas mulheres, além de interferir na qualidade da vida individual e familiar. Trabalhar não seria uma tarefa digna a ser praticada por mulheres, entretanto, caso trabalhassem no magistério, essa concepção poderia ser deixada de lado. As políticas de incentivo a mulheres em ocupar o magistério não visavam sua profissionalização, mas a manutenção dos princípios morais e conservadores produzidos historicamente. Todo o imaginário de vocação, cuidado, disciplina, ensino, afeto, ordem, paciência e a ideia de desprendimento dos bens materiais contribuíram para formar o ideal feminino a exercer o magistério. As características “natas” comuns a mulheres em distanciamento da posição social culturalmente construída para o ideal do homem. Correntes de pensamento passaram a enfatizar as diferenças “naturais” entre os homens e mulheres e a influenciar as ações desenvolvidas na escola.

Saffioti (2013) e Hypólito (1997) analisam, entre outros aspectos, a história do magistério como possibilidade de educação feminina secundária, sua consolidação como profissão feminina, a constituição de uma hierarquia profissional neste campo através de decisões administrativas e a origem de classe de sua clientela. Essa autora e esse autor esclarecem que há evidências de que o magistério teve a função de estratégia de ascensão social para certas mulheres, o que favoreceu sua procura como possibilidade profissional.

Esta incidência permitiu Bruschini & Amado (1988) caracterizar o magistério como um dos guetos ocupacionais das mulheres e relataram que são vários os elementos

que contribuem para essa situação, principalmente a divisão sexual do trabalho como princípio organizador da predominância feminina no magistério em regiões menos desenvolvidas, além da capacidade de outros setores da economia absorver ou não as mulheres e a sua presença no setor público como empregador. Esse movimento se materializou principalmente com a expansão das escolas normais ainda no século XIX. Além disso, a ideia de diferenças biológicas naturais para assumir a docência e a natureza feminina do trabalho docente, daria as mulheres todo o suporte, no imaginário social as mesmas tinham as aptidões e tendências inatas, voltando novamente a concepção de vocação a fim de convencê-las a ocupar esse espaço, o que se relaciona ao processo de desvalorização da profissão.

Uma contradição presente nesse processo está exemplificada por Bencostta (2005) ao identificar algumas características da criação dos grupos escolares que começaram a ser implantados em São Paulo no ano de 1893 e se estenderam para o restante do país, esses grupos estabeleciam a reunião de várias escolas primárias de uma área em um único prédio, como forma de economia para a administração pública. Entre as novidades desse novo modelo está a figura do diretor

Outra característica dos grupos escolares, nesse momento de inauguração de novidades, foi a figura de seu diretor, cargo que até então não existia na esfera pública primária frente à nova realidade educacional em construção. Além de suas funções administrativas com vistas a ordenar o cotidiano de professoras e alunos, ele seria responsável por retransmitir e atualizar junto ao corpo docente aqueles conteúdos discutidos nas escolas normais e entendidos como inovadores. Mesmo com a crescente e acentuada presença de mulheres professoras, isto não impediu que este cargo, por sucessivas décadas, fosse ocupado quase que unicamente por homens, o que demonstra que o universo masculino ainda tinha receio de perder para as mulheres os espaço de poder da autoridade máxima e representante primaz do Estado na escola. (p. 72)

Durante o processo de feminização do magistério, os homens se afastaram da profissão para exercerem postos de maior prestígio no mercado de trabalho, perdurando até os dias de hoje. Tal como afirma Costa (1995, p.162) sobre o magistério “quanto menos profissionalizado é um campo, mais facilmente ele vai se feminizando. E mais os homens dele se afastam, pois, profissões feminizadas são profissões mal remuneradas”. Para Ferreira (1999, p. 42) “a profissão não teria sido desvalorizada pelo fato de ter se tornado uma atividade feminina, mas também, dialeticamente, pelo seu contrário: ter se tornado feminina por estar desvalorizada”.

A divisão sexual do trabalho, elemento que discutiremos em outra seção, tem alicerçado diferentes mecanismos que dificultam a valorização da docência, são elementos de hierarquização que interferem na busca pela unidade de trabalhadoras e trabalhadores independente do gênero, designando a mulher enquanto professora a características do trabalho reprodutivo, desvalorizando sua força de trabalho em detrimento de sua condição de gênero. Assim, para nós o gênero se apresenta enquanto importante categoria na análise do trabalho docente e no caminho de luta pela unidade entre trabalhadores e trabalhadoras na afirmação da atividade docente enquanto intencional e transformadora.

*“Acho que precisamos **trabalhar coletivamente** independente de ser **homem ou mulher**, nós professores temos que voltar a trabalhar coletivamente né? Para que a gente possa construir juntos **um novo olhar sobre a nossa profissão** e a gente precisa **entender que somos profissionais** e quando eu falo a gente falo enquanto a categoria né? A gente ainda não tem ainda essa percepção de que somos profissionais, porque **até o curso de formação que tem não nos passa essa ideia não é?** Não nos é dada essa ideia de que somos profissionais, passam como se estivéssemos ali para assistir **aquele serzinho que está precisando de você** e não é só isso somos profissionais como médicos Engenheiros como arquitetos como qualquer outro profissional.” (Professor 02)*

O professor 02 se baseia em profissões liberais, como a de engenheiros, médicos, arquitetos na busca pela explicação da importância da valorização profissional da ação específica desempenhada por professoras e professores, além disso, destaca a importância da união independentemente do gênero para o fortalecimento da profissão na construção de um novo olhar, um olhar com grau de profissionalização. Outro elemento importante a ser destacado diz respeito a problematização da função que vem sendo desempenhada pelos cursos de formação de professores, que não tem dado conta de problematizar as diferentes contradições em torno dos processo de precarização, intensificação, alienação e desvalorização do trabalho docente, reforçando o ideal de vocação que vem sendo identificado nos sentidos que professores e professoras atribuem a sua atividade no cotidiano. O modo de produção capitalista tem se apropriado da dificuldade de separação desses profissionais de seu objeto de trabalho, para intensificar cada vez mais o trabalho dos docentes, principalmente quando identificamos professoras e professores utilizando de seu próprio salário para desenvolver o seu trabalho e suprir as necessidades não assumidas pelo Estado, se responsabilizando individualmente pelo sucesso e insucesso de seus alunos.

Para Enguita (1991) o gênero não só separa docentes de outros grupos ocupacionais como também os divide entre si, o grupo profissional de professores apresenta características heterogêneas onde existe uma acentuada divisão interna no que a depender apresenta condições diferenciadas de trabalho, autonomia, prestígio social em uma escola de hierarquização em que a educação infantil e os anos iniciais encontram-se na base.

Quando consideramos essa escala de fragmentação interna identificamos a dificuldade de estabelecer uma unidade entre o grupo profissional onde cada um se considera acima do que está na base do esquema piramidal, tal divisão torna difícil o avanço de propostas que tenham como objetivo a unificação e formação de um “corpo único” de professoras e professores.

Nesta perspectiva os professores sinalizam importantes contribuições para a afirmação da ação docente por meio de um corpo coletivo que possa se mobilizar independentemente de gênero, na luta pela valorização da educação infantil, da alfabetização, dos anos iniciais e podemos estender também da educação como um todo.

*“Eu acho que a gente faz é somar e depois de alguns anos de carreira, eu vejo que a gente tá somando né? Com isso a gente também tá ajudando a professora a não se mostrar tão mãezona dos meninos, tão essa coisa de que tem que ser, tem que tratar os meninos como se fossem mães como se fosse filhos deles e que isso é uma coisa que a gente vai tirar ainda como disse Paulo Freire: **“professora sim, tia não”** né? Então a gente tem que tirar muito essa questão desse lado meio que assistencialista de achar que é mãe, de achar que a família da criança, que **não somos profissionais** e temos que pensar assim.”* (Professor 02)

*“Eu eu não procuro me ver na condição de homem dentro do ambiente escolar, do tipo **“ahhh eu sou o homem no meio de 10 ou 15 mulheres”**, eu me vejo de forma igualitária, assim como eu trato as minhas colegas professoras com muito respeito, então eu não me sinto incapacitado, eu fiz o ensino superior para isso e não me sinto inferior por ser homem. Também não trato as minhas colegas de maneira superior ou inferior, **na escola somos todos professores e professoras e realmente, é esse sentimento que eu tenho. Um sentimento enquanto grupo profissional. É claro que dentro da escola a gente sente as diferenciações, até pela questão como eu já falei alguns chamam de tio, de professor, mas no meu sentimento somos todos professoras e professores.**”* (Professor 06)

“Enquanto grupo profissional eu acho que homens e mulheres precisam se unir independente de gênero, eu acho que precisa ter homens e mulheres para dar um equilíbrio, nós precisamos parar de tratar de assuntos domésticos, de filhos na sala de professores, mas falar de alunos, dividir funções que independem de gênero. Aqui na escola mesmo talvez eu saiba fazer coisas que elas não sabem, mas

elas não vem me perguntar o que eu sei fazer, já me colocam como se não fosse capaz. Talvez se tivesse mais homens, teria uma maior divisão de tarefas.” (Professor 10)

Importantes elementos podem ser destacados pela compreensão de professoras e professores enquanto grupo profissional. Segundo Enguita (1991) um grupo profissional é uma categoria auto regulada de pessoas que trabalham diretamente para o mercado, mas em uma situação de privilégio monopolista, em que só eles podem oferecer um tipo determinado de bens e serviços, sendo protegidos da concorrência pela lei. A aproximação da atividade docente com a esfera doméstica, em especial no nível de ensino com crianças pequenas, tende a dificultar o reconhecimento de trabalhadoras e trabalhadores de educação enquanto grupo profissional *“nós precisamos parar de tratar de assuntos domésticos, de filhos na sala de professores, mas falar de alunos, dividir funções que independem de gênero.”* Ainda para Enguita (1991) diversos motivos contribuem para a desvalorização da atividade docente na educação infantil e nos anos iniciais, entre eles a aproximação da atividade exercida ações extra domésticas, a crença de que o trabalho da mulher é sempre de caráter transitório não apresentando a necessidade de altos salários, a ideologia de submissão da mulher a escala reprodutiva de transmissão da cultura e da moral e por fim o reconhecimento da escola pública enquanto um espaço possível de atuação da mulher em um momento histórico que sua ação estava restrita as tarefas domésticas, a escola assim tendeu a equiparar homens e mulheres com o mesmo salário, mas com homens assumindo postos de hierarquia. Nesta perspectiva tem sido comum como estratégia de enfrentamento dessa construção, problematizações a respeito do distanciamento da escola a ações que se desenvolvem no ar, bem como sentimentos que possam confundir professoras e professores aos familiares das crianças, na busca de reafirmar a profissionalidade que se constitui inserida em todo esse campo de tensão. Os professores sinalizam que a presença do homem nesse nível de ensino exercendo o papel de professores contribui para esse movimento de rompimento ao trazer a citação em torno da obra de Paulo Freire: “professora sim, tia não”.

A importância da afetividade no presente estudo não é negada para o desenvolvimento da docência, entretanto, é preciso estabelecer um limite de compreensão do até onde a ação de professoras e professores é capaz de chegar a seus/suas alunos/alunas. O ideário social de maternagem e vocação tem direcionado as professoras, principalmente da educação infantil a assumirem a postura de “tias”, termo discutido e problematizado no livro de Paulo Freire citado pelo professor, e não só de

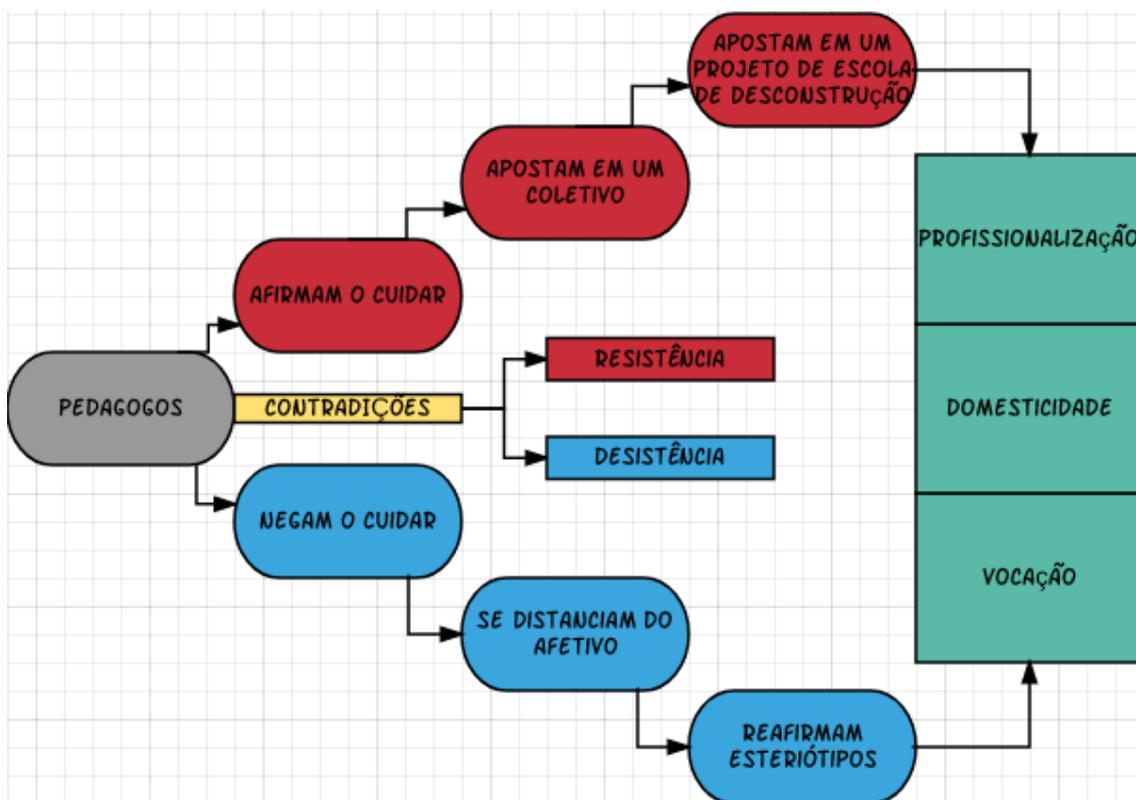
tias como também de mães, como se fossem parte da família de seus alunos, assim atribuindo unicamente para si as responsabilidades pelo desenvolvimento de seus alunos, esta linha de tensão reforça na atividade professoras e professoras as ambiguidades presentes no processo de constituição da profissionalidade. Entre o profissionalismo e a proletarização, entre o acolhimento e o conhecimento e, principalmente, entre o esvaziamento de sua função social e sua afirmação enquanto grupo profissional.

Assim a presente discussão nos permite fazer a ponte para a problematização da escola enquanto espaço de resistência e de que forma a atuação dos professores em um ambiente marcado pela presença feminina se evidencia enquanto possibilidade de subversão aos papéis sociais e a possibilidades de mudança considerando os elementos estruturantes da profissionalidade docente de pedagogos do gênero masculino iniciantes/ingressantes na educação infantil e na alfabetização.

c) a construção da resistência: as estratégias de enfrentamento, entre o resistir e o desistir

Compreendemos a docência como carregada de intencionalidade e exercida por professoras e professores e que esta, por vezes, absorve em sua ação a perpetuação de concepções instauradas pela classe dominante, mas contraditoriamente, também se apresenta enquanto ação transformadora aberta a contradições, rupturas, permanências, continuidades e descontinuidades que possibilitam uma nova compreensão da realidade na busca pela transformação e luta frente às determinações a qual seus trabalhadores/ras estão submetidos/tidas. Nesta perspectiva professores e professoras são constantemente confrontados por contradições presentes em suas decisões e ações que podem levar a **desistência** ou **resistência**. Para sintetizar e contextualizar o movimento de compreensão dessa discussão disponibilizamos o esquema abaixo:

Figura 4: Contradições e mediações entre a resistência e a desistência



Elaboração: Sousa, 2017

Entendendo as possibilidades de resistência presentes na escola concordamos com Curado Silva (2008) a respeito da função social de professores e professoras que se

relaciona também a função social da escola de luta e possibilidade contra hegemônica aberta a contradição

A escola é uma instância social, dentre outras, que tem papel mediador em um projeto de sociedade, que tanto pode ser conservador como transformador, por isso também contraditória entre formar para o mercado de trabalho ou numa perspectiva omnilateral. Nesse sentido a função básica da escola deve ocupar-se da formação do homem, capaz de entender, interpretar e transformar o mundo em que vive; oferecer o domínio de determinados conteúdos científicos e culturais, a fim de garantir a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores necessários à socialização do indivíduo. As aprendizagens devem constituir-se em instrumentos e habilidades para que o aluno compreenda melhor a realidade que o cerca, favorecendo sua participação em relações sociais cada vez mais amplas possibilitando a leitura e interpretação das informações que hoje são amplamente veiculadas, preparando-o para a inserção no mundo do trabalho, tanto quanto para a intervenção crítica e consciente na realidade. (p. 18-19)

A partir dessa visão, compreendemos que professoras e professora não só podem contribuir para a formação de seus alunos, como também resignificar a si próprios e seus pares por meio de diferentes mecanismos de **enfrentamento** ao previamente estabelecido. Baseados em Apple (1995) assumimos a resistência por parte de professores e professoras como real e concreta, mas destacando o referenciado por Rocha (2016) ao problematizar que falta a formação política para que este concreto se torne conscientemente pensado, fazendo com que professores e professoras tomem ciência das razões que fazem continuar resistindo e também do porquê desistir: Transformar a realidade então, demanda o resgate do sentido do trabalho nas ações cotidianas de professoras e professores enquanto seres sociais. O mesmo movimento também se faz para a perspectiva: de quem defende os ideais hegemônicos, e os mantem conscientes da classe que defendem e do por que a constrói.

Santomé (1995) destaca o espaço escolar como um ambiente de conhecimento e ação política, de conquistas de direitos que envolvam uma educação justa e igualitária

[a]s instituições escolares são lugares de luta, e a pedagogia pode e deve ser uma forma de luta político-cultural. As escolas como instituições de socialização têm como missão expandir as capacidades humanas, favorecer análises e processos de reflexão em comum da realidade, desenvolver nas alunas e alunos os procedimentos e destrezas imprescindíveis para sua atuação responsável, crítica, democrática e solidária na sociedade. (p. 175).

A educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental têm se apresentando historicamente e ainda na atualidade enquanto um espaço predominantemente ocupado por mulheres, por professoras. Mesmo assim, alguns

homens acabam por ultrapassar a fronteira de gênero, se aventurando a assumir a docência e resistindo mesmo após questionamentos de competência profissional e estranhamento quanto ao seu exercício profissional no início da carreira, como podemos destacar no extrato de fala de um dos nossos entrevistados

“Em uma das reuniões gerais, essas que fazem com todo mundo, os pais, um pai questionou a direção se não achavam estranho um homem dando aula para alunos tão pequenos da educação infantil. Foi a primeira vez que eu tive um problema que até então esse pai nunca tinha comentado comigo pessoalmente a questão da filha dele. Aí a diretora disse: “olha turma da sua filha teve duas professoras e as duas professoras saíram, esse é o professor, com ele que eu estou vendo resultados eu não vou trocar esse professor por uma professora que possa vir, porque para entrar e me deixar na mão de novo eu prefiro trabalhar com quem está aqui dentro, que eu conheço” E assim depois do comentário dele sempre da aquele medo inicial, assusta querendo ou não. Mas uma coisa que eu tive da escola, apoio e essa posição me deu muita força para continuar sabe, eu coloquei na minha cabeça que poderia acontecer de novo, poderia vir de novo em outra escola. Onde eu estava tive apoio, mas se não tivesse, eu ia precisar enfrentar isso querendo ou não. Não tive vontade de desistir, mas estremecei. O pai não disse mais nada depois, problematizou o negócio, escutou a resposta e não disse mais nada e eu também nunca mais tive problemas com isso em outras escolas.” (Professor 01)

Identificamos que o estranhamento se evidencia como algo comum na fala dos nossos entrevistados, principalmente no primeiro contato com família, colegas de trabalho, gestão da escola e com estudantes. Esse primeiro momento traz importantes elementos de construção da profissionalidade, principalmente em relação as estratégias de enfrentamento que esses professores vão desenvolvendo quando decidem não desistir, mas permanecer. É importante destacar que o professor frisa o apoio como fundamental para a superação do problema causado por sua condição de gênero em um ambiente de atuação profissional que geralmente é ocupado por mulheres. O professor conta que o designaram a uma turma muito “difícil” com problemas acentuados de comportamento, lembrando que duas professoras passaram pela turma e não permaneceram. Vale ressaltar que esta tem sido uma prática frequente no que se refere ao momento de inserção à docência e o direcionamento para uma turma difícil se apresenta enquanto pensamento naturalizado para esse professor, não enxergando esta enquanto uma condição estrutural que dificulta seu processo de inserção e fragiliza a construção de sua profissionalidade. Para justificar a permanência acaba reforçando a competência em lidar com questões referentes à disciplina e em seu pensamento

historicamente construído reforça as limitações das professoras em lidar com essa questão, o que de certa forma naturaliza os paradigmas sociais em torno do gênero.

São contradições que se apresentam no pensamento e nas ações mediados pelas tensões que se estabelecem na decisão de permanecer, enfrentar ou desistir, se afirmando e enfrentando o preconceito, mas pela via da naturalização em detrimento do gênero oposto.

Os estudos de Willis (1991) contribuem para a discussão quanto à afirmação por via da naturalização dos papéis sociais. Ao compreender por meio de um estudo etnográfico com jovens que se autodenominavam “os rapazes”, o olhar sobre a(s) masculinidade(s) e a forma como a escola contribui para a reprodução das desigualdades sociais, mas também como um espaço de resistência. Estes jovens afirmavam sua masculinidade se auto-identificando com o trabalho manual em rejeição a escola e ao trabalho intelectual. Assim o autor analisa a forma como desenvolvem estratégias de resistência frente à escola, em afirmação da sua identidade de classe trabalhadora e enquanto membros do gênero masculino. Resistem assim à escola não a reconhecendo como possibilidade de ascensão social de classe, mas condicionada à competitividade, negando seu possível caráter emancipador por via da afirmação do trabalho manual como próprio para homens e o trabalho intelectual como uma fragilidade para a identidade masculina. Assim esses professores do gênero masculino, para permanecerem acabam também por assumir as hierarquias sociais de gênero, por vezes negando o cuidando, naturalizando a ação das professoras e assumindo posturas de autoridade e distanciamento afetivo.

Esses fatores sociais de tensão influenciam no bem-estar docente, seja de professoras ou professores, além disso, revelam a necessidade de se superar o senso comum a respeito dos paradigmas e papéis sociais de gênero impostos pela visão hegemônica de sociedade, com vistas a promover o desenvolvimento de pesquisas que ajudem não só na compreensão e problematização mas também na transformação e reconstrução de significados a respeito desses papéis em uma perspectiva relacional. Embora tenha já se produzido alguns estudos a respeito dessas concepções, são inúmeras dificuldades para a efetivação dessa problematização nas ações desenvolvidas na materialidade do trabalho docente desenvolvido nas escolas, principalmente com o avanço de projetos que tentam retirar esse caráter de resistência da escola por meio de uma ideologia que se julga neutra, mas que expressa uma visão de mundo conservadora, como já mencionamos neste texto.

Diferentes momentos de tensão se manifestam já na formação inicial por meio de questionamentos, estranhamento em relação à capacidade de exercer a atividade profissional e de serem aceitos nos anos iniciais, como podemos destacar:

“Eu até pensei em desistir depois de um tempo, quando comecei a pensar que tinha mesmo uma cobrança, que tinha mesmo a dificuldade de ser aceito na área de educação infantil e alfabetização pelos pais dos alunos.” (Professor 01)

“Eu não desisti, embora muitos desistiram, eu tive amigos que desistiram e foram para outros cursos. Saíram, viram que não queriam aquilo lá.” (Professor 03)

“Realizei meu estágio obrigatório em educação infantil e 1º ao 5º ano, que foi realizado no colégio particular onde eu trabalhava (estágio remunerado). A experiência não foi das melhores, mas o trabalho de uma das professoras me encantou e me fez desejar profundamente ser um bom alfabetizador.” (Professor 11)

O sentimento de desistência é comum entre os professores e professoras iniciantes e são sinalizados por inúmeros fatores como: o lidar com estudantes e com os conhecimentos teórico-práticos, a indisciplina, dentre outras dificuldades que podem ou não estar aliadas a questão de gênero, o que diferencia o processo de inserção desses professores ao das professoras no contexto da educação infantil e da alfabetização.

Ao enfrentarem as dificuldades inerentes ao início de carreira em sua condição como pedagogos do gênero masculino nos anos iniciais, se mostrando capazes de exercer a profissão a qual sua formação permitiu desempenhar, esses professores podem contribuir na desmistificação de papéis sociais destinados cultural e socialmente a homens e a mulheres. São questões que ainda não têm sido problematizadas nos cursos de formação inicial e que se mostram necessárias não só para a compreensão da realidade e apoio a esse grupo, como também para a construção de um movimento coletivo que seja capaz de enfrentar a construção do pensamento e ação hegemônico para a transformação da realidade que está posta. Neste sentido os professores questionam gênero enquanto definidor de competência da atividade profissional: *“Acho que na sociedade que a gente vive hoje em dia em que as coisas são tão bem aceitas né? E passar por isso é ruim.” (Professor 01)*. O conservadorismo tem avançado de maneira significativa na sociedade como um todo e principalmente no controle das ações desenvolvidas na escola, que assim como um espaço de resistência também se apresenta enquanto ambiente de reprodução das ideias da classe dominante. O enfrentamento em relação às questões de gênero nos últimos anos tem aumentado,

entretanto, inúmeros projetos tem sido organizados com vistas a conter perspectivas de desconstrução dos papéis sociais o que demanda não só a formação política e crítica de professores como também de um enfrentamento cada vez mais consciente frente a ações que tenham como intenção limitar sua atuação.

Outra questão importante a ser destacada em relação às estratégias de enfrentamento é apontada pelo professor 03, que também se apresenta enquanto comum no histórico dos demais entrevistados. A preparação para o questionamento quanto a sua capacidade profissional de ensinar crianças e de lidar com elas no cotidiano, aparece quase que naturalizada enquanto um conflito que terão que superar em qualquer escola.:

*“Então eu passo por isso todos os anos, todos os anos é a mesma coisa, eles chegam na sala e me vêem e já falam **“Ahhh é homem né? Então não vai render.”** Eu percebo pela expressão, comentários... Mas aí com o tempo eles veem o trabalho sendo feito, eles veem que foi bom, que é bom. **Todos os anos eu passo por isso, eles chegam na sala e procuram: cadê a professora? Aí eu falo, o professor sou eu. Sou professor do primeiro ano. Aí falam: ahh tudo bem e tal. Aí com o passar do tempo eles vão conhecendo o trabalho e se acostumando.”** (Professor 03)*

Os professores que costumam ter sua capacidade profissional questionada para a atuação com a alfabetização ou educação infantil, desenvolvem também outra estratégia de enfrentamento e resistência que se caracteriza pelo apostar no trabalho com o conhecimento, no resultado a ser provado para a família no decorrer do exercício da atividade ou ao fim do ano. Ao provarem que são capazes, acabam proporcionando uma ressignificação e desconstrução em torno dos papéis que até então pareciam fixos em relação ao gênero, mesmo que a um nível micro na comunidade que atuam.

Podemos destacar também a desistência por dentro da carreira em torno da negação das atividades profissionais que são inerentes ao contexto em que atuam principalmente os professores da educação infantil, que se veem na tensão entre o negar o cuidar e afirmá-lo enquanto especificidade da educação infantil, o que vem sendo evidenciado de forma contraditória e singular pelos professores participantes da nossa pesquisa, entre o evitar, o desempenhar sua função enquanto professor com crianças que tem um acentuado grau de dependência e o afirmar o cuidado enquanto especificidade e portanto parte da ação profissional.

*“Tipo o aluno se sujou, ou fez a necessidade física lá, **nesse caso ou eu procuro outra pessoa, ou eu ligo para os pais.** Agora eu ir lá e intervir eu tenho receio de alguma pessoa discriminar e associar ao molestar, **por ter essa visão errada de que o homem vai molestar, sendo que mulher também molesta né?**” (Professor 03)*

*“Eu já precisei dar banho em um aluno, ele fez cocô na roupa né e aí tinha um chuveiro na escola, a gente entrou em contato com a mãe para que ela viesse trocar, enquanto isso eu coloquei o menino no chuveiro e eu fui orientando para que ele mesmo tomasse banho, a gente tem medo de ser mal interpretado em relação ao toque com um aluno. Mas entreguei o sabonete, a toalha pra se limpar, ele vestiu a roupa limpa e depois a mãe agradeceu. No dia ela estava em um lugar um pouco distante da escola e isso poderia dar uma assadura no menino, doença etc. **Muitos colegas também criticaram por dar banho no menino porque não é nossa função, não era minha obrigação, mas eu falei que eu me recusava deixar um menino ficar assado, criar algum tipo até de doença por conta disso. Eu evito essas coisas de cuidado para evitar uma fala cortada em casa, porque dá para os pais pensarem outras coisas.**” (Professor 04)*

*“Por ser homem sinto a questão da limitação afetiva, por minha parte, mas também por uma questão de gênero. **Eu acho que outros homens também se sentem acuados pelos pais, por outras pessoas também da comunidade escolar se ele tivesse uma proximidade maior pela questão de ser homem, pelo tato, realmente contato com as crianças com as meninas, com os meninos, principalmente com as meninas.**” (Professor 06)*

Os professores sinalizam problematizações em torno dos papéis sociais e das principais limitações que enfrentam no exercício de suas atividades profissionais, principalmente em torno do cuidar enquanto uma especificidade da educação infantil. As questões de gênero se apresentam enquanto importantes definidoras dos limites da atuação profissional, principalmente em relação ao dar banho e ao trocar uma criança que pode ter feito uma necessidade fisiológica na roupa. Neste momento se veem em uma situação de tensão em torno que é esperado em sua atuação, da forma como podem ser vistos aos olhos da comunidade e de situações embaraçosas desencadeadas pela decisão de assumir o cuidar. O professor 03 apresenta como estratégia de enfrentamento o pedir ajuda a outra pessoa (do gênero feminino) para que realize essa função ou de maneira mais simplificada entrar em contato com a família e solicitar a presença na escola.

O professor 04 se vê na crise entre o ajudar o aluno, que pode sofrer com assaduras, ou até mesmo desenvolver uma doença e o se limitar a ajudá-lo com medo de ser mal interpretado. São tensões que se evidenciam e se tornam problematizadoras quando discutimos não só a presença desses professores nesse contexto de atuação, como as formas de construção da atuação da mulher nesse espaço, embora não com a mesma frequência mulheres também podem ser acusadas de abuso caso assumam essa tarefa de dar banho ou de ações que se relacionem ao toque do corpo de uma criança pequena. Novamente se evidencia o gênero em uma perspectiva relacional, o cuidar

enquanto uma especificidade da educação ao mesmo tempo em que é afirmado também é negado em uma relação dialética e de conflito, tanto para professores como também para professoras.

Outra questão a ser destacada diz respeito ao ato de dar banho que se caracteriza enquanto ação inerente a totalidade da atividade intencional do trabalho educativo. Atribui-se aqui a concepção de criança enquanto sujeito inteiro e que nessa fase da vida apresenta a necessidade de aprendizagem sob a supervisão de adultos, inclusive no fazer de sua própria higiene pessoal, sendo esse um conhecimento relevante para a sua formação.

O apostar no coletivo também se configura enquanto elemento de enfrentamento. Contraditoriamente os conflitos gerados pelas limitações no exercício profissional de pedagogos do gênero masculino provocam momentos de suspensão do cotidiano, fazendo com que professoras e professores se sintam enquanto parte da totalidade social permeada pela naturalização em torno dos papéis sociais. A natureza do trabalho docente proporciona assim momentos em que é possível ocorrer à suspensão do cotidiano⁷. Para Duarte(2014)

O cotidiano é necessário para a reprodução dos indivíduos. Contudo, é com a suspensão do cotidiano que os indivíduos desenvolvem a consciência da unidade entre singularidade e gênero, ao se elevarem ao não cotidiano os indivíduos têm a consciência do seu pertencimento ao gênero humano, ou seja, se percebem como parte da totalidade social, da totalidade de exteriorização de vida humana. A sua individualidade é percebida a partir da integração entre singularidade e gênero, e não somente a partir da perspectiva da singularidade. A suspensão do cotidiano se caracteriza como a elevação ao não cotidiano e se realiza por meio da homogeneização no processo de objetivação. A homogeneização é o momento no qual o indivíduo deixa a condição de homem inteiro onde todas as suas energias são exigidas em várias objetivações sem que possa se dedicar a nenhuma e torna-se inteiramente homem, ou seja, concentra toda a sua individualidade na realização de uma única objetivação num movimento consciente, numa objetivação para-si. (p. 32)

O professores 02 e 09 trazem elementos que caracterizam essa suspensão, em que ao problematizarem a respeito das limitações dos pedagogos do gênero masculino, as professoras e eles próprios se questionam a respeito da atuação, a valorização de sua atividade profissional e os paradigmas em torno do gênero que são naturalizados no cotidiano escolar.

⁷ Para aprofundamento da categoria cotidiano indicamos a leitura de Heller (2008) e Duarte (2014)

“Quando eu falo a gente não são só os professores que estão vencendo, as professoras também, elas estão ajudando a romper com essa barreira né porque elas também estão dizendo ‘não o professor é tão bom quanto, entendeu?’ Elas não tão olhando sobre a questão de gênero estão olhando enquanto grupo profissional e assim estamos abrindo novos caminhos.” (Professor 02)

“Fortaleceu muito a questão de compreensão do porque tem poucos professores. Me fez pensar sempre do porque de tudo isso, de ter poucos professores trabalhando com alfabetização, a maioria dos professores homens geralmente estão no fundamental II, técnico, quarto e quinto ano, além disso essa dificuldade acaba sendo vivenciada por outros colegas que recebem crítica grosseiras e de resistência, mas é uma área fácil de trabalhar, principalmente pessoas que tem a alma de criança como eu.” (Professor 09)

O professor destaca que na resolução desses conflitos as professoras e professores acabam buscando a unidade enquanto grupo profissional e assim abrindo novos caminhos que contribuem para a significação positiva da profissão que merece valorização, condições de trabalho adequadas e contra as imposições de gênero que inferiorizam as mulheres e outras profissões ditas femininas, em uma organização de hierarquização dos papéis sociais onde é atribuído menor valor ao trabalho considerado feminino.

“Acho que a presença dos homens também ajuda, porque hoje em dia a gente já vê as mulheres também se posicionando como profissionais e não só como, desculpa a expressão, como ‘mãe crecheira’.” (Professor 02)

Problematiza assim uma mudança de postura em relação à docência, em que a construção em torno das relações de gênero acaba naturalizando o espaço escola enquanto atividade não profissional, ligada aos cuidados de casa em que a professora não se evidencia enquanto ser social preparada por meio de um curso de formação em nível superior para atuar na escola, mas enquanto uma mãe (professora) que irá acompanhar seus filho(a)s (aluno(a)s) em seu desenvolvimento.

Os pedagogos do gênero masculino são constantemente direcionados a atividades que estejam de acordo com as concepções defendidas por um sistema patriarcal, que no seu bojo e em sua aparência acaba por naturalizar as diferenças entre homens e mulheres, com vista a conservar ideologias de subalternização, exclusão, exploração e dominação. Em uma sociedade capitalista que opera diferentes formas de discriminação, homens e mulheres são atingidos pelas discriminações de gênero, raça e classe, mesmo que de forma alheia ao seu entendimento. São determinações que tentam ditar suas formas de ser e estar no mundo, mas que podem ser contestadas.

Consideramos que a realidade é contraditória e que a ação da humanidade de forma consciente também se apresenta e constitui passível em direção a contramão da realidade que está posta, para uma realidade em que o trabalho tenha sentido.

Portanto a negação da incorporação das masculinidades e feminilidades em ambos os gêneros dificulta o desenvolvimento integral das pessoas, de suas emoções, anseios e objetivos. Em se tratando de professores, furtam deles a capacidade como agentes críticos, autônomos capazes de evidenciar, demonstrar e desconstruir através do trabalho docente as injustiças sociais naturalizados dentro dos modos de produção capitalista, evidenciando seus papéis como promotores de uma construção consciente na forma de ser e estar na profissão docente e principalmente nos impactos dessas ações no trabalho docente como princípio educativo norteador de novas práticas aliadas como unidade em uma perspectiva de formação docente pela *práxis*.

Na discussão seguinte temos como objetivo destacar de que forma as relações de gênero se apresentam de maneira contraditória no cotidiano de professoras e professores ao se considerar a inserção de pedagogos do gênero masculino no contexto da educação infantil e da alfabetização.

d) as relações de gênero: autoridade do conhecimento, autoridade de gênero e atitude profissional

Consideramos que as marcas de dominação e exploração influenciadas pelo gênero são melhor significadas se analisadas em uma perspectiva relacional, compreendida nos moldes de uma sociedade capitalista construída sob os alicerces do patriarcado. Saffioti (2004) considera que existem discursos de legitimação sexual ou de ideologia sexual. Ao estruturar esse conceito a autora destaca que não existe separação entre a dominação do patriarcado e a exploração capitalista. São concepções que justificam e legitimam a ordem estabelecida em um processo de hierarquização de homens e mulheres nas sociedades dentro de seus modos de produção, determinando as crenças, direitos, deveres, espaços, atividades e condutas próprias de cada “sexo”. A análise considerando a categoria patriarcado nos ajuda a compreender e evidenciar as hierarquizações presentes em todos os espaços sociais em uma relação civil e não privada. Além disso, considera-se a influência da ideologia do sistema patriarcal que impregna tanto a sociedade como o Estado, na qual na ordem patriarcal de gênero o poder é exercido pela classe dominante, com base em seus princípios de conduta e aceitação, sendo essa ordem exercida por homens, brancos e heterossexuais.

Ao pensar nas instituições escolares como um espaço de reflexão e construção de concepções culturais e sociais em torno dos papéis de homens e mulheres, podemos localizar a escola como um espaço de reprodução concepções e perspectivas instauradas pela classe dominante. Nela perpassam contradições históricas e suas atividades estão marcadas por características ligadas intimamente ao feminino, como o cuidado e a vigilância. No entanto, sabe-se da existência de modelos ideológicos que tendem a modelar meninos e meninas, homens e mulheres em formas específicas de sentir, pensar e se relacionar.

Para Hypolito (1997), lamentavelmente se identifica na dinâmica do cotidiano escolar que as práticas escolares acabam por classificar seres sociais, homens e mulheres a partir das noções pré-concebidas que não refletem a dinâmica e a mobilidade da realidade. A escola perde a oportunidade de assumir compromissos éticos e de novas aprendizagens que contribuam para a formação de relações baseadas na justiça social e no respeito aos direitos humanos.

A associação do trabalho docente ao feminino, particularmente a educação infantil, tem sido considerado um fator natural na realidade social, entretanto, existem

marcas históricas que explicam e desnaturalizam a predominância de mulheres e o afastamento de homens do espaço de sala de aula. Assim, a análise do exercício profissional de professoras e professores em uma perspectiva também de gênero nos ajuda a compreender percursos construídos historicamente, permeados por lutas, conflitos e contradições de constituição da docência em uma sociedade marcada pelo machismo, patriarcalismo como herança dos colonizadores portugueses que dominaram o país, em especial, a educação brasileira.

Em uma sociedade patriarcal e capitalista onde perpassam diferentes tipos de discriminação sejam eles por raça, gênero, etnia, orientação sexual e classe social, são inúmeras contradições que se apresentam na relação entre trabalho e gênero, exercício profissional e gênero que são evidenciadas pelos constantes entraves entre patriarcado e capitalismo. Os homens que fogem a norma da “branquitude”, heterossexualidade e que trilham caminhos que geralmente são associados a atividades femininas, são constantemente repreendidos, com o objetivo de preservar a ordem o domínio patriarcal. Entretanto, a aceitação de pedagogos do gênero masculino no contexto da Educação Infantil e na alfabetização também se consolida por meio de aspectos contraditórios de afirmação dos paradigmas historicamente construídos que ajudam a explicar as relações de gênero na escola.

Destacamos aqui três elementos de afirmação/negação, de naturalização/desnaturalização dos papéis sociais na escola que se apresentam enquanto decisivos para a permanência dos pedagogos nessas etapas do ensino. São eles: **autoridade do conhecimento** (enquanto busca pela afirmação da capacidade profissional referendada pela formação inicial), **autoridade de gênero** (como enunciador da superioridade masculina ao se considerar as construções em torno da hierarquização das relações entre homens e mulheres) e **atitude profissional** (identificada nos momentos de afirmação da profissão para além das questões de gênero e pelo fortalecimento do espaço distanciando-se das concepções construídas em torno da ideologia da domesticidade).

Quadro 22: Sistematização - autoridade do conhecimento, autoridade de gênero, atitude profissional

Autoridade do conhecimento	Autoridade de gênero	Atitude profissional
<p><i>“Ahhh eu acho que a questão do gênero, ela não importa porque ali eu faço o meu papel de ensinar, independente se eu sou homem ou mulher, então o meu papel ali é ensinar, ajudar o aluno a aprender, alfabetizar no caso do BIA.” (Professor 03)</i></p>	<p><i>“Já aconteceu alguns casos de criança que dá trabalho e colegas falam mesmo em sala de aula coisas do tipo “eu falei para ele que se continuar a atrapalhando eu vou mandar para a sala do professor 01” esses comentários a meu ver passam pela questão da diferença do gênero, entende-se que geralmente o homem tem aquela autoridade maior, principalmente na família, como é alguém menos presente dentro de casa porque muitos pais de alunos também trabalham fora.” (Professor 01)</i></p>	<p><i>“Eu falei eu não levo sua filha ao banheiro porque não é minha função eu estou aqui para dar aula para eles e não para levá-los ao banheiro e entrar com eles no banheiro não.” (Professor 02)</i></p>

Elaboração: Sousa, 2017

Embora os três elementos estejam sistematizados separadamente no quadro para facilitar a compreensão e exposição da discussão, consideramos que se encontram interligados. Por exemplo, ao afirmar que faz seu papel de ensinar, o professor além de apresentar e se mostrar enquanto autoridade do conhecimento, também assume uma atitude profissional.

A autoridade do conhecimento e a atitude profissional são elementos que fortalecem a construção da profissionalidade docente, um afirma a ação de ensinar enquanto especificidade da docência e o outro a exercício profissional do professor enquanto uma ação que carece de profissionalização, de seriedade e reconhecimento em seu exercício.

Hoyle (1980) contribui para a discussão em torno da atitude profissional. Essas atitudes se apresentam em uma linha tênue entre os conhecimentos e valores do senso comum, e os conhecimentos e atitudes aprendidas para o desempenho do exercício profissional. Apresenta assim a diferenciação entre a chamada autoridade “perita” e a autoridade “pedagógica” A autoridade perita é caracterizada pela objetividade do profissional que apresenta um distanciamento e diferenciação entre a sua prática profissional e o atendimento ao “cliente”. Como por exemplo, o médico encara a doença do seu paciente enquanto um problema científico independentemente dos desejos ou das intenções do paciente que, de certa maneira, é tratado como se fosse um objeto, assim a distância entre o médico e o paciente é mantida. Na autoridade pedagógica se reduz a distância entre o profissional e o cliente. Por meio da interação que estabelecem, suas funções se fundem no interesse de resolução de um problema, neste tipo de

relacionamento o “cliente” é tratado enquanto indivíduo tendo seus interesses, desejos, intenções, aspirações levados em conta como parte desse relacionamento na construção de um ideal em comum.

“Em relação as professoras eu me vejo mais como profissional, como professor, elas nem sempre, elas têm muito às vezes eu acho a questão da mãe ou às vezes não tratam a escola como um ambiente formal. Às vezes entendem a escola como extensão de casa, tem até uma questão que eu acho eu acho básica que é o tratamento. Eu sou um profissional e quero ser chamado de professor, aqui temos professoras, coordenadoras e não tios e tias e temos que despertar isso dentro da comunidade escolar, da unidade escolar. Hoje mesmo eu cheguei em uma professora e falei que nosso tratamento deveria ser professor e professora porque para ser tio e tia não precisaríamos passar por um curso de graduação. Já para ser professor e profissional da educação realmente precisamos de uma formação.” (Professor 06)

Aqui compreendemos novamente conflitos que permeiam o espaço escola e que são mediados pela categoria gênero, o distanciamento da escola enquanto ambiente familiar e doméstico demanda que esses professores para se afirmarem problematizem a necessidade da aproximação deste espaço enquanto ambiente profissional, não só na busca pela valorização como também pela afirmação da profissão que carece de qualificação para seu exercício para muito além do desenvolvido de maneira pragmática no senso comum.

Em se tratando da atividade docente, a separação entre o profissional e o pessoal torna-se objeto de difícil conceituação, separação e definição. Essa tensão se manifesta em momentos que professores do gênero masculino precisam escolher entre o que acreditam ser parte das mediações que compõem seu ato de ensinar, como por exemplo, a integridade física e psicológica de seus alunos e as atitudes que o aproximam do *status* enquanto profissional capaz de desenvolver uma atividade específica. Nesta perspectiva a negação do cuidado perpassa as relações entre a efetivação da atitude profissional e as limitações impostas por sua condição de gênero. Para melhor exemplificação do pensamento e a partir da realidade concreta, apresentamos o trecho de fala abaixo em que o professor problematiza a tênue tensão entre as mediações que compõem o ato de ensinar e as limitações vivenciadas por sua condição de gênero:

“Eu falei eu não levo sua filha ao banheiro porque não é minha função eu estou aqui para dar aula para eles e não para levá-los ao banheiro e entrar com eles no banheiro não.” (Professor 02)

Ao frisar que não leva a criança ao banheiro por não ser sua função, o professor nega o cuidado enquanto mediação para o atendimento do objetivo de ensinar e

princípio indissociável nas ações humanas e na educação infantil. Entretanto, tal negação parece que não é motivada pela separação do profissional e “cliente” e sim pelas limitações impostas por sua condição de gênero. A tentativa de separação é tomada pela afirmação de uma atitude profissional em lidar apenas com o conhecimento, sem considerar o relacionamento com a aluna em sua integridade biológica e social. Então, o gênero se apresenta enquanto aspecto de afirmação dos elementos de construção da profissionalidade docente e suas especificidades, mas, também de negação da ação dos sujeitos que se fazem professores nesse processo.

Nessa perspectiva, a autoridade de gênero se evidencia enquanto descritor comum no processo de afirmação do pedagogo do gênero masculino no contexto da educação infantil e da alfabetização. Esse elemento apresenta contradições que desnaturalizam e também naturalizam, por via do mesmo tipo de preconceito, paradigmas que resultam na limitação do exercício profissional pela condição de gênero.

*“Então a questão do gênero não influencia na questão de fazer um bom trabalho. **Em relação à disciplina eu me sinto mais favorecido, os alunos tem mais receio do professor homem, mais fácil de disciplinar. Eles respeitam mais a autoridade de um homem, o favorecimento seria só isso, por ser homem eu consigo impor mais.**”*
(Professor 03)

*“Sim porque muita gente principalmente pais eles acham que **por você ser um professor, os meninos vão ser mais comportados.**”*
(Professor 02)

*“No grupo de professores na secretaria nunca senti diferenciação, mas na escola particular quando eu entrei para dar aula nos anos iniciais já falaram: **“Nossa! Um homem alfabetizando”** mas também já me deram uma turma que eles viam que tinha dificuldade e **problemas com indisciplina.** E aí eu tive que me virar, foi uma turma desafiadora mas que no final deu tudo certo.”* (Professor 01)

Os professores destacam a condição enquanto professores do gênero masculino como aspecto facilitador e de favorecimento para a atuação profissional, naturalizando a questão do respeito para com o homem enquanto professor, que assim consegue se impor mais. É importante aqui destacar a diferenciação entre os atos de imposição da autoridade, para a perspectiva da autoridade enquanto processo construído de confiança na relação entre professor-professora, professor-aluno. Identificamos assim que embora sofram com essas concepções em torno do gênero que dificultam sua entrada e permanência nesse contexto, reafirmam tais paradigmas quando estes se apresentam enquanto facilitadores para sua permanência. Assim a perspectiva de gênero a qual

estamos discutindo não pode perder de vista esse aspecto relacional, que se considerado ajuda na compreensão das relações de gênero para além sobreposição de um gênero a outro, do homem sobre a mulher, ou da mulher sobre o homem, que dificulta a ação de luta enquanto gênero humano. O professor 04 sinaliza essa compreensão:

“As pessoas tendem a dizer que um aluno necessita de uma voz masculina para que aprenda a respeitar, alguma coisa do tipo, mas eu penso que o aluno ele tem que respeitar todas as pessoas independente se é homem ou mulher, mas acho que a gente tem que plantar o respeito as pessoas para além do gênero.” (Professor 04)

Ao problematizar o respeito para além do gênero o professor afirma elementos de atitude profissional e desconstrói aspectos de autoridade de gênero, o que se mostra também na construção da profissionalidade enquanto importante elemento de fortalecimento do exercício da profissão e das relações sociais desenvolvidas dentro e fora da escola.

Diferentemente da presença de pedagogos do gênero masculino no exercício da atividade docente na educação infantil e na alfabetização que causa estranhamento, a presença destes enquanto gestores é comum e até mesmo recomendada pelas instâncias de organização escolar. Como relatado pelo professor 02 ao ser convidado a assumir uma escola enquanto gestor pela regional de ensino.

“Eles achavam, a regional de ensino achava, que um homem poderia botar ordem na casa e assim quando me convidaram foi exatamente por isso por achar que um homem poderia agir melhor do que uma mulher, o que é totalmente mentiroso e totalmente sem sentido esse tipo de pensamento.” (Professor 02)

Apesar de considerar que sua escolha para ocupar o cargo de gestor tenha sido realizada pela condição de gênero, defende que a naturalização do homem enquanto aquele que é capaz de colocar “ordem” na casa não se sustenta, entretanto, expressa uma situação naturalizada no senso comum em torno dos papéis sociais de gênero. O professor 10 destaca como dificuldade a ausência da figura de um professor do gênero masculino no seu processo de escolarização e também de atuação enquanto professor iniciante, na busca pela referência acaba reafirmando de forma irônica e problematizadora o estigma de “tia”:

“No trabalho eu acabo me destacando por ser homem, porque eu sou uma minoria na escola. E eu brinco muito com as crianças, fico mais na sala no recreio, não gosto muito da sala de professores, talvez seja pela minha formação mesmo, e eu sou o único homem e não dá para ter um outro parâmetro de trabalho, sou recém vindo da universidade, não tenho uma referência de pedagogo homem na escola por exemplo. É uma coisa que acho incrível, mas não tenho essa

referência, nunca tive professores homens na minha trajetória escolar, sempre foram as "tias", eu não tenho uma referência masculina a não ser eu mesmo." (Professor 10)

Em síntese, consideramos a importância da compreensão da construção da profissionalidade desses professores enquanto uma dimensão do trabalho docente em uma relação dialética entre objetividade e subjetividade sem perder de vista importância da categoria gênero como mediadora desse processo. No próximo núcleo apresentaremos a discussão em torno do contexto do trabalho que os professores integrantes da pesquisa vão construindo sua profissionalidade, destacando as marcas sociais, políticas e culturais que vão mediando essa construção.

3.2 - O contexto de realização do trabalho: as marcas sociais, políticas e culturais da Educação Infantil e da Alfabetização

As análises da Educação Infantil do ponto de vista histórico identificam que essa tarefa por muitos séculos esteve restrita a uma responsabilidade exclusiva da família, sendo no convívio com adultos e outras crianças as formas de apreensão de normas e regras presentes em sua cultura. É importante compreender que a indústria moderna alterou de forma significativa a estrutura social vigente, modificando hábitos e até mesmo costumes de muitas famílias. Nesse contexto, as mães trabalhadoras não tinham onde deixar seus filhos para que exercessem sua atividade e deixavam estes sob os cuidados de outras mulheres, que vendiam seus serviços e se dedicavam ao cuidado dessas crianças.

Para Didonet (2001) Falar da creche ou da educação infantil é muito mais do que falar de uma instituição, de suas qualidades e defeitos, da sua necessidade social ou da sua importância educacional. É falar da criança. De um ser humano, pequenino, mas exuberante de vida. As análises da educação da criança do ponto de vista histórico identificam que essa tarefa por muitos séculos esteve restrita como uma responsabilidade exclusiva da família, sendo no convívio com adultos e outras crianças as formas de apreensão de normas e regras presentes em sua cultura. Em nosso modelo de sociedade a criança já tem como oportunidade frequentar a escola como outro ambiente de socialização, espaço em que ela consegue conviver e aprender sobre sua cultura através das diferentes interações que estabelece com seus pares.

Marx (1986) em suas análises de “O Capital” ao discutir a apropriação das forças de trabalho para a manutenção da economia destaca que o desenvolvimento das máquinas permitiu a empregabilidade de empregadoras que não tinha uma elevada força muscular, possibilitando absorver tanto mulheres como crianças para o trabalho desenvolvido nas fábricas. O trabalhador que até o momento vendia apenas sua força de trabalho se viu obrigado a vender também a força de sua mulher e de seus filhos para que pudesse manter a sua sobrevivência.

Essa análise é importante para compreender que a indústria moderna alterou de forma significativa a estrutura social vigente, modificando hábitos e até mesmo costumes de muitas famílias. Nesse contexto, as mães trabalhadoras não tinham onde deixar seus filhos e deixavam estes sob os cuidados de outras mulheres, que vendiam seus serviços e se dedicavam ao cuidado dessas crianças. Rizzo (2003) destaca uma

triste realidade deste momento histórico, em que as famílias trabalhadoras tinham como objetivo principal sobreviver, sendo obrigadas a aceitar essas determinações

Criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. Mais violência e mortalidade infantil. (p. 31)

Diante dessa realidade, foram criadas as primeiras instituições de cuidado para crianças de mães trabalhadoras na Europa e Estados Unidos, esses novos espaços visavam o cuidado e a proteção desses pequenos até o retorno das mães. Kuhlman (2001) destaca que apesar do caráter assistencialista essas instituições não se preocupavam apenas com questões de cuidados, mas também de educação e apresentavam propostas pedagógicas já em sua criação. Diferenciando-se dos países europeus, no Brasil as primeiras creches surgiram juntamente com asilos e orfanatos em um caráter estritamente assistencialista. Os orfanatos visavam diminuir o transtorno a homens que abandonavam suas famílias e retirar dos mesmos as responsabilidades de assumir a paternidade. Rizzo (2003) lembra que nesse período as crianças eram concebidas como “um objeto descartável, sem valor intrínseco de ser humano” (p. 37). O atendimento de crianças abandonadas das classes menos favorecidas por muitos anos se concentrou na chamada roda dos expostos, extinta em meados de 1950, as mães que não tinham condições de cuidar de suas crianças as deixavam em casas de misericórdia com a esperança que assim tivessem um futuro melhor.

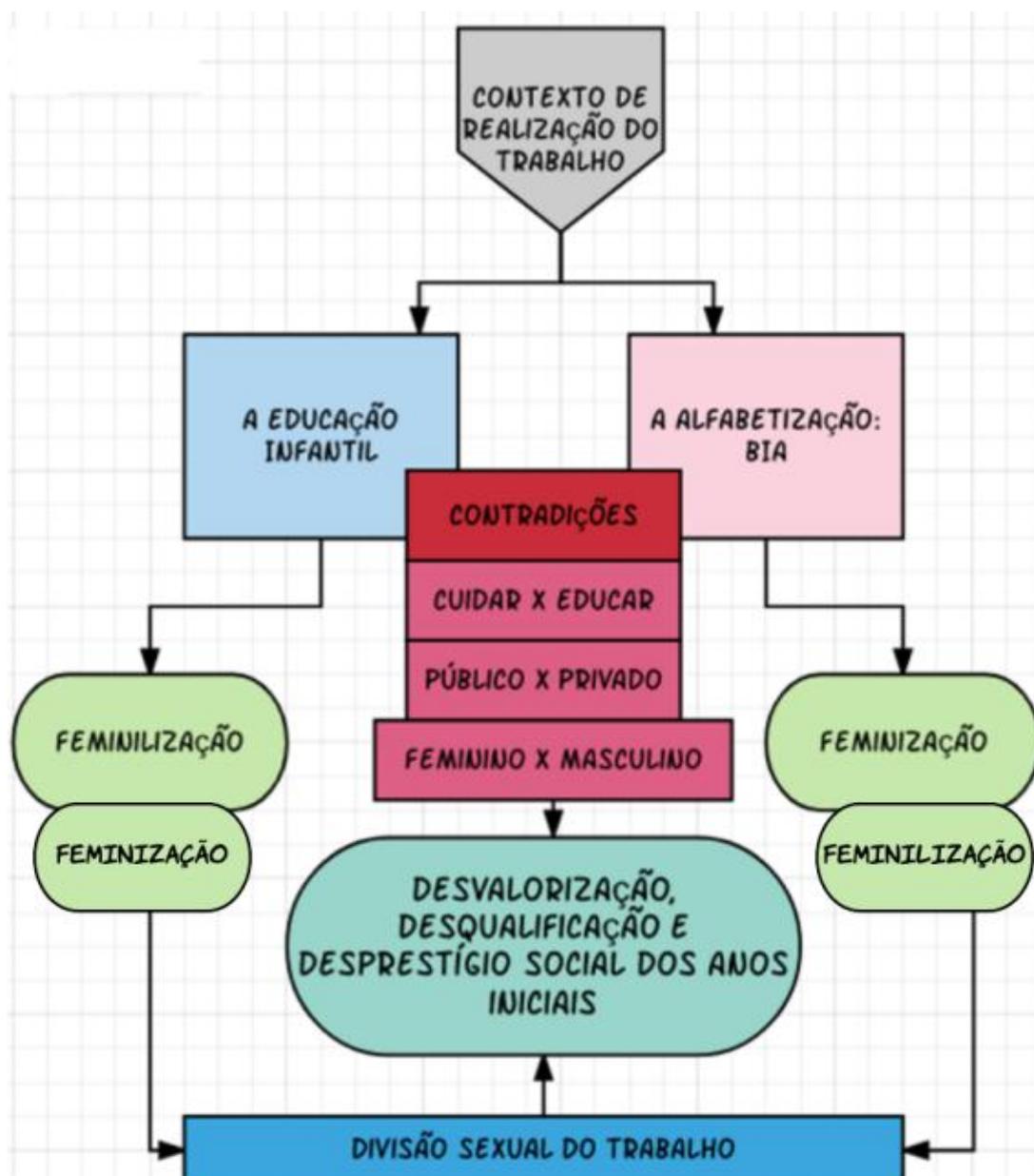
Didonet (2001) contribui nessa reflexão ao explicitar que

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche. (p. 13).

Todos esses marcos históricos nos ajudam na compreensão da associação da Educação Infantil, e aqui estamos englobando os primeiros anos da alfabetização como sequência desse período, que apesar das rupturas ainda se configuram em ações de cuidado e atenção a crianças que ainda não possuem grau elevado de independência.

Nesse contexto, ainda existe um longo caminho para percorrer e lutas a travar em relação ao a valorização da educação infantil tanto nas políticas públicas e como importante etapa na vida das crianças e no desenvolvimento profissional de suas professoras e professores. Para melhor compreensão do movimento, apresentaremos a seguir um esquema que sintetiza a próximas categorias:

Figura 5: O contexto de realização do trabalho



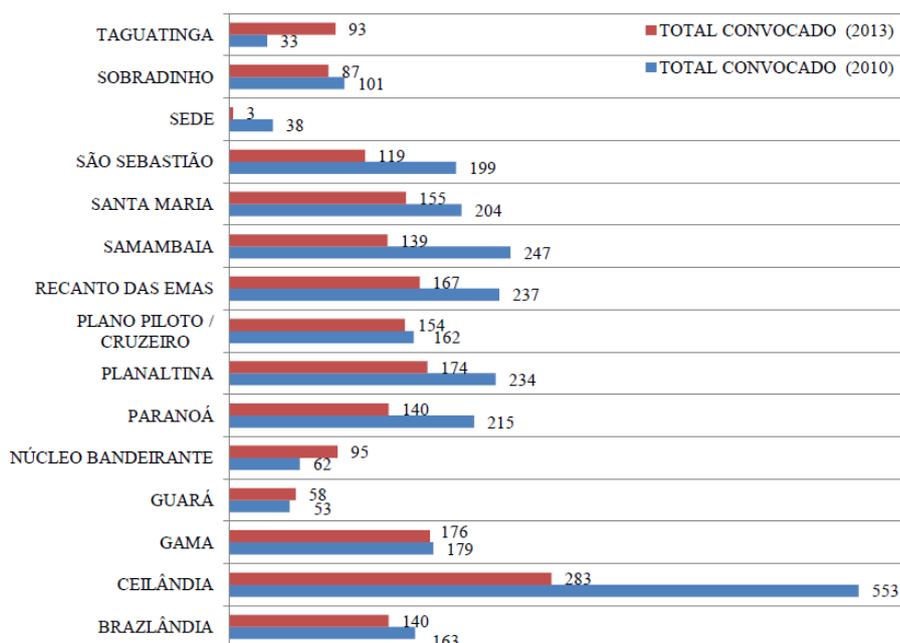
Elaboração: Sousa, 2017

a) as condições de trabalho da rede pública do Distrito Federal

A rede pública do Distrito Federal é organizada por coordenações regionais de ensino, que ao todo são 14. Essas são divididas entre regionais de lotação e de remoção. As regionais de remoção podem ser adquiridas por meio de remanejamento externo, exceto para professores recém-contratados, como é o caso de grande parte dos professores participantes deste estudo. Nessas regionais o exercício na escola é provisório, mesmo que sua carência seja definitiva, sendo necessário o procedimento de remanejamento externo para que as/os professoras/res garantam sua lotação na regional. As regionais de remoção geralmente são as mais concorridas no processo de remanejamento e mais distantes da realidade de professoras e professores iniciantes. São elas: Plano Piloto, Guará, Núcleo Bandeirante, Sobradinho e Taguatinga.

As regionais de lotação são aquelas que para os recém convocadas/convocados o exercício na escola é provisório, mesmo que sua carência seja definitiva. Para garantir a lotação permanente na escola é necessário fazer o concurso de remanejamento interno. O que as difere das regionais de remoção é que sua lotação é garantida sem que seja necessário fazer o processo de remanejamento todos os anos. São elas: Brazlândia, Ceilândia, Gama, Planaltina, Samambaia, Paranoá, Santa Maria, São Sebastião e Recanto das Emas.

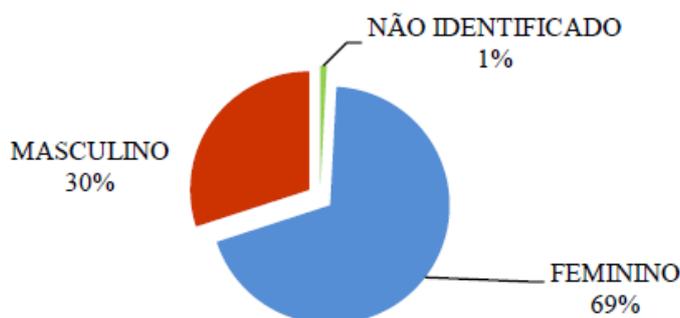
A pesquisa de Rocha (2016) a respeito de professoras e professores iniciantes da Secretaria de Educação do Distrito Federal mostra em diferentes gráficos a configuração de pessoal do Distrito Federal tendo como base os dois últimos concursos realizados em 2010 e 2013. O gráfico a seguir oferece essa visualização por meio do número de convocados de acordo com cada regional de ensino:

Figura 6: Professoras e Professores convocadas e convocados por regional de Ensino

Fonte: *Diário Oficial do Distrito Federal; Organização: GEPFAPE/Rocha (2016)*

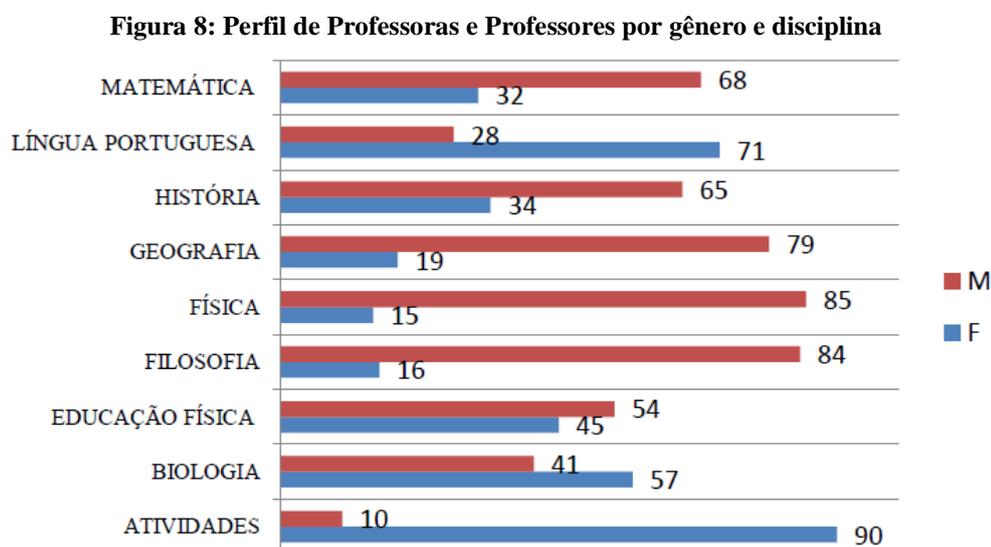
Ao analisar o gráfico apresentado anteriormente, Rocha (2016) destaca a observação de que as regionais com maior número de professores iniciantes são justamente as mais periféricas, com condições de trabalho um pouco mais complicadas que as regionais de maior concorrência, entre elas a regional de Ceilândia com 553 professoras e professores convocados em 2010 e 283 em 2013.

Outro gráfico interessante para a nossa pesquisa está na distribuição de convocadas e convocados por sexo desses dois últimos concursos, sendo apenas 30% do gênero masculino.

Figura 7: Convocadas e Convocados por gênero (2010 - 2013)

Fonte: *Diário Oficial do Distrito Federal; Organização: GEPFAPE/Rocha (2016)*

Rocha (2016) lembra também que o número elevado de profissionais do gênero feminino, que totalizam 69%, está em acordo com pesquisas já realizadas sobre o perfil do professorado como predominantemente feminino, principalmente ao se considerar o conhecimento disciplinar. Ao apresentar no gráfico abaixo o perfil de professoras e professores por gênero e disciplina, ela nos permite compreender essas comparações de forma ilustrada.



Fonte: *Diário Oficial do Distrito Federal; Organização: GEFPAPe/Rocha (2016)*

É possível perceber que as disciplinas com a maior presença de professores do gênero masculino são: matemática, história, física e filosofia. E que disciplinas como a língua portuguesa e o componente atividades, onde localizamos nossa pesquisa, e que apresenta uma quantidade menor de homens. Em atividades 90% do grupo identificado é composto por mulheres e apenas 10% por homens.

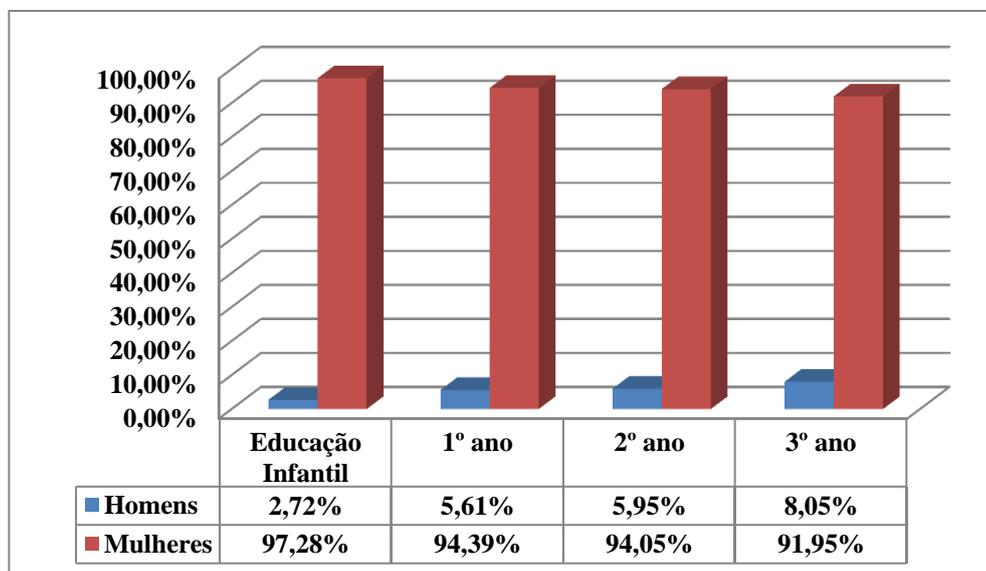
O Bloco Inicial de Alfabetização – BIA - da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal – SEEDF - começou sua implantação no ano de 2005 com o objetivo de atender a Lei Distrital nº 3.483 de 25 de novembro de 2004 e a Lei Federal 11.114 de 16 de maio de 2005, que garantia o Ensino Fundamental de nove anos.

Além de atender os dispositivos da legislação visa democratizar o acesso de crianças de seis anos ao ensino fundamental, bem como promover a progressão continuada do processo de aprendizagem, garantindo um tempo maior para as crianças adquirirem um conhecimento os conhecimentos bases do processo de alfabetização. Sua

organização está dividida em três anos de acordo com a idade dos alunos: 1º ano – 6 anos; 2º ano – 7 anos e 3º ano – 8 anos.

Abaixo apresentaremos um gráfico com a porcentagem de professoras e professores em cada nível, por gênero, no último ano (2016) de acordo com os dados do censo escolar.

Figura 9 - Número de professoras e professores por nível em 2016.



Elaboração: Sousa, 2017

Considerando nosso recorte de professores com até cinco anos na Secretaria de Educação do Distrito Federal que se caracterizam enquanto iniciantes ou ingressantes, sejam eles de contrato temporário ou efetivo, é importante ilustrar também por meio do próximo quadro o quantitativo de professoras e professores em cada nível de ensino, seja na Educação Infantil, ou no BIA (1º, 2º e 3º ano).

Quadro 23: Comparativo com a quantidade de professores e professoras por ano e nível

Ano	Educação Infantil	1º ano	2º ano	3º ano
2012 – 2,62% de homens				
Nº de Professores	39	29	41	82
Nº de Professoras	1486	1193	1236	1537
2013 – 3,48% de homens				
Nº de Professores	56	23	42	107
Nº de Professoras	1605	1206	1254	1528
2014 – 3,20% de homens				
Nº de Professores	55	53	59	119
Nº de Professoras	1718	1254	1254	1562
2015 – 2,94% de homens				
Nº de Professores	51	92	88	132
Nº de Professoras	1734	1344	1303	1562
2016 – 2,79% de homens				
Nº de Professores	53	73	83	137
Nº de Professoras	1894	1228	1311	1564

Fonte: Sousa, 2017

É possível identificar que houve um crescente no número de professoras e professores na rede nos últimos 05 anos, e que o número de homens aumenta consideravelmente quanto maior a idade do público atendido. É importante destacar que embora se apresente como suposição o aumento crescente do número de homens exercendo a docência, os dados da secretaria de educação do distrito federal mostram uma certa oscilação e até diminuição do número de professores do gênero masculino na educação infantil e na alfabetização, onde no ano de 2016 por exemplo, do universo total de professores neste contexto, apenas 2,79% são do gênero masculino (o que demonstra uma queda), diferentemente de 2013, 2014 e 2015 em que essa porcentagem é de 3,48%, 3,20% e 2,94 respectivamente.

Entretanto carece uma problematização em relação ao número de professores da rede. Nos últimos cinco anos houveram convocações de dois concursos, um de 2010 e outro de 2013, quando cruzamos os dados em relação ao número de professores em cada ano, e as convocações, destaca-se que embora professores de contrato temporário sejam destinados a cobrir vagas apenas de licenças médicas, também estão exercendo a atividade em turmas que deveriam estar sendo ocupadas por professores efetivos. Tal prática tem sido comum em diferentes gestões do Governo do Distrito Federal e também sinaliza as condições de trabalho na rede no governo atual, onde mesmo com falta de professores/professoras, orientadores/orientadoras, não há convocação de concursados. O Estado assim precariza ainda mais o trabalho, descumpre normas e desrespeita direitos adquiridos pela categoria de professoras e professores em um sistema de contratação com poucas garantias trabalhistas.

As regionais e escolas do Distrito Federal apresentam diferentes configurações, a depender da localização geográfica, da gestão dessas escolas, do número de alunos e do projeto de educação que vem sendo assumido pelo governo local no contexto atual, que, mediando e apresentando importantes contradições que contribuem de forma negativa e positiva para a constituição da profissionalidade docente de professoras e professores.

*“Em São Sebastião por ser uma escola muito grande tinha **mais recursos disponíveis pra gente, de material de pessoal, tudo.** Era uma escola muito grande mais de **100 professores no quadro de professores da escola** que tinha muitos recursos e quando a gente vai para escola os menores **a gente sente um pouco a falta** mas a gente também vai se **adaptando à realidade.**” (Professor 04)*

O professor traz um elemento importante que diferencia as escolas do Distrito Federal em relação as condições de trabalho no que diz respeito não só ao número de professoras e professores, mas também em relação aos recursos materiais disponíveis em escolas maiores e menores, que pode estar relacionada a má distribuição dos recursos entre as escolas e também à gestão. Apresenta uma importante discussão a respeito do quanto a disponibilidade de materiais influencia nas atividades docentes a serem desenvolvidas. Libâneo (2011) destaca que nos últimos anos o sistema público deixou de “investir nas ações pedagógicas no interior da escola para um enfrentamento pedagógico-didático dos mecanismos de seletividade e exclusão.” (p.11) Infere-se que em uma escola com elevado número de recursos seja mais fácil de se trabalhar, entretanto quando estes não são disponibilizados, resta ir se “*adaptando a realidade*”. Ao mesmo tempo que esse professor não se responsabiliza por toda a estrutura de trabalho, acaba naturalizando essa falta de recurso, tal naturalização careça da mediação. A categoria de professores do Distrito Federal tem sofrido constantes ataques em um processo de intensa precarização do trabalho e principalmente de direitos adquiridos ameaçados, justificados por uma crise não comprovada pelo governo local. O adaptar-se a realidade apresenta-se assim como uma fuga do sofrimento do que não está ao alcance apenas desse professor, mas que faz parte de uma estrutura maior que carece ser transformada, mas de forma coletiva, não individual.

“Sim, mas não com o salário. Hoje o que eu acho mais ruim é que eu compro muitas coisas para poder usar porque as escolas não tem os recursos né? Mas ao longo de todo processo eu vejo que tudo isso que eu investi dá certo quando se compara a minha turma com as outras de outras professoras. Eu sou criticado até pelas minhas colegas: “o que que você está gastando seu dinheiro, que você poderia gastar com outras coisas, não comprando material pedagógico.” (Professor 03)

“O que mais me deixa triste é a falta de estrutura porque muito se fala do salário do professor, que não é um bom salário do professor, mas na verdade o que não é bom na educação é a estrutura que nós temos as escolas do Distrito Federal, na Ceilândia. Muitas delas têm uma estrutura muito ruim que não são adequadas para um projeto de educação igualitário, não são escolas acessíveis, não tem recursos materiais. Eu acho que é o que mais me entristece na secretaria de educação é a falta de recursos e estrutura para que a gente possa fazer um trabalho melhor.” (Professor 04)

Os dois professores destacados por meio das falas apresentam concepções que se aproximam e se distanciam em relação às condições de trabalho, a questão salarial e as ações de sobrevivência tendo em vista a falta de estrutura e recursos na escola pública.

O professor 03 destaca estar satisfeito com sua profissão, mas não com o salário, principalmente porque gasta parte de sua remuneração para suprir a falta de materiais o ajudam a desenvolver um trabalho de qualidade, sua concepção naturaliza tal ação, se auto responsabiliza em suprir o que o Estado não oferece tirando de seu próprio bolso, essa é uma realidade comum no cotidiano de professoras e professores das escolas públicas de todo país, inclusive no Distrito Federal. Embora receba críticas de colegas por tomar esse tipo de postura, se realiza ao identificar os avanços de sua turma, o qual atribui a seu investimento. Outra contradição importante está relacionada aos papéis sociais construídos historicamente e designados a homens e mulheres em que geralmente a mulher acaba absorvendo as determinações de um projeto de escola com maior passividade, inclusive se responsabilizando pela compra de materiais para desenvolvimento de seu próprio trabalho, entretanto na fala do professor, estas acabam por criticá-lo e problematizam o lembrando que este *“poderia gastar com outras coisas, não comprando material pedagógico.”* O que nos apresenta o movimento presente nas relações sociais de gênero, em que homens e mulheres estão o tempo todo sendo formados de forma contraditória, entre a conformação e a resistência, independente de serem homens ou mulheres e estão submetidos aos mesmos processos de precarização das condições de trabalho e mesmo que se considere que o homem não aceitaria a condição os professores participantes acabam por contraditoriamente gastar parte do seu salário para realizar o seu trabalho.

O professor 04 traz problematizações importantes que desconstroem concepções a respeito das condições de trabalho de professoras e professores naturalizados pelo senso comum, de que estes estão na luta apenas por melhores salários, que não se preocupam em contribuir para uma educação de qualidade, esses discursos se

evidenciam principalmente em momentos de luta da categoria nos movimentos grevistas, seja por meio da mídia ou nas entrelinhas de notas lançadas pelo governo com o propósito de manipular a opinião pública contra trabalhadoras e trabalhadores. *“falta de estrutura... muito se fala do salário do professor, que não é um bom salário do professor... é a estrutura que nós temos as escolas do Distrito Federal”* Além de destacar a questão salarial, frisa a falta de estrutura para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, para que possa fazer um “trabalho melhor”. Traz também uma concepção de educação *“não são adequadas para um projeto de educação igualitário”* Embora a estrutura das escolas se mostre democrática, ela não é, mas apresenta características de uma escola dual. No sistema escolar que está posto, existem elementos que sinalizam a luta de classes, estes se mostram principalmente em relação ao ensino oferecido para ricos e para pobres. Libâneo (2011) contribui para essa reflexão ao destacar a escola pública que vem sendo concebida como centro de acolhimento social para os pobres, mas, contraditoriamente, centrada na aprendizagem e no uso das tecnologias quando destinada a formação de ricos. Ao destacar o dualismo perverso da escola pública brasileira o segundo autor apresenta as fortes repercussões na acentuação das desigualdades educativas, principalmente ao remeter a escola proposta nos documentos internacionais em relação aos níveis reduzidos de expectativa de escolarização para as camadas sociais mais pobres com ênfase nas ações educativas voltadas para a proteção social e ajustamento ao mundo globalizado, sendo essa não uma escola do conhecimento, mas do acolhimento. Ao expressar o sentido de escola proposto na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, destaca que “ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência.” (LIBÂNEO, 2011, p. 10).

Tal concepção de escola dual, entre o acolhimento e o conhecimento acaba afetando também o próprio desenvolvimento das atividades dos professores, que por serem iniciantes geralmente são encaminhados para escolas mais distantes, com alta vulnerabilidade social. Estas se diferenciam muito das escolas de centro, tanto no público atendido como na maneira que são vistos em relação a questões afetivas, o que demonstra diferentes contradições em relação a categoria classe social.

“Na escola eles eram a turma mais agitada, eles eram bem agitados. Foi até mesmo no Sol Nascente na Ceilândia, além de agitados fazem parte de uma comunidade muito carente, então eles tinham

toda uma questão afetiva, pelo que passavam em casa, as necessidades, etc.” (Professor 01)

O professor ressalta ter sido encaminhado a uma turma bem agitada, atribui essa agitação a comunidade a qual a escola está localizada, o Sol Nascente, bairro da região administrativa de Ceilândia, no contexto geográfico do Distrito Federal é considerado uma das maiores comunidades do Brasil com alto índice de violência e acentuada vulnerabilidade social. Na concepção do nosso entrevistado o “**fazer parte de uma comunidade muito carente**” aumenta a necessidade de uma atenção afetiva com os alunos, essa carência acaba por mediar importantes elementos que constituem a construção da profissionalidade desses professores, inclusive em relação a elementos que compõem a especificidade da ação docente: o ensinar.

Outro aspecto a ser destacado se relaciona as diferentes visões a respeito dessas condições de trabalho, que demonstram concepções de formação política e pedagógica, ao trazerem aspectos relacionados as questões de classe, da afetividade e do próprio projeto de educação construído pela secretaria de educação do Distrito Federal, onde não há um investimento, e existe a falta de uma estrutura nas condições de trabalho, que desfavorece um projeto de educação igualitário e acentua os elementos de uma escola dual.

b) as relações entre o público e o privado

As marcas do gênero no trabalho docente estão muito presentes quando consideramos a atividade docente na Educação Infantil e nos outros níveis e modalidades da educação, seja por questões relacionadas à divisão social e sexual do trabalho, seja por concepções a respeito do que é ser homem, do que é ser mulher e a naturalização dos papéis sociais determinadas por uma sociedade patriarcal. Compreendemos que à medida que seres humanos criam e recriam a realidade também desenvolvem e aprimoram suas formas de sobrevivência e constroem suas concepções de mundo, interpretações e formas de ser e estar, por meio de princípios culturais influenciados pela forma que produzem a realidade social.

A relação que esses pedagogos estabelece com as concepções naturalizadas pela sociedade está marcada pela divisão sexual do trabalho. O capitalismo tem se apropriado de diferentes formas de exploração e alienação e, ideologicamente, para se manter enquanto modo de produção, entre elas as diferentes divisões do trabalho, sexual e social na escala produtiva. Baseados nessas divisões as atividades realizadas por mulheres tendem a ser pouco valorizadas e de baixa remuneração, como exemplo podemos citar a docência, o serviço social, bem como outras profissões que possuem em seu bojo uma maioria composta por mulheres. Tais marcos de regulação resultam em direcionamento de homens a não assumirem essas profissões, e serem influenciados desde a infância pela família, amigos, a não assumirem a docência. Contraditoriamente, quando estes chegam aos cursos de formação são também direcionados a atividades dentro do curso de pedagogia em que não tenham o contato direto como professores de crianças pequenas, mas a atividades relacionadas ao poder dentro da escola, como por exemplo, cargos administrativos e de gestão.

É comum no cenário escolar atual, a presença de homens como diretores em escolas compostas em sua maioria por professoras. Esta atividade está relacionada a concepção de poder ligada ao homem, e a submissão ligada à mulher.

*“A gente aprendeu a importância de um homem trabalhando nessa área porque a gente sabe que quando tem **uma família que é desestruturada geralmente que falta na família é uma presença masculina** e às vezes não completamente, mas **um professor ele consegue fornecer um pouco mais aquilo do que aquela família precisa de uma criança de uma imagem masculina mesmo.**”
(Professor 01)*

As concepções de gênero e o pensamento historicamente construído em torno do que é ser homem e do que é ser mulher na sociedade acaba por sobrecarregar as mulheres em torno da estrutura familiar, em que a família estruturada se apresenta enquanto pai, mãe e filhos. Tal concepção ainda é muito forte em relação a desestrutura constituída em uma família de mãe solteira, em que a presença masculina se constitui como um elemento de ordem, de exemplo valorativo em relação ao trabalho e as atribuições de homens e mulheres na sociedade. O professor acaba por reforçar que a imagem masculina faz enorme diferença na família, mas essa imagem masculina precisa estar atrelada a uma feminina o que reforça a configuração de família em uma sociedade patriarcal.

Outra questão problematizadora importante a ser destacada está nas configurações em torno das responsabilidades de homens e mulheres para com os filhos em uma sociedade pensada sob a ótica masculina, onde o homem não apresenta uma obrigação tão grande pela criação e cuidado com os filhos, o que nos remete novamente aos papéis sociais designados a homens e mulheres, sendo a mulher a que gesta, a que cuida, com instinto nato da maternidade. São diferentes formas de se interpretar a realidade, este professor acaba apresentando elementos que não se separam do senso comum, em que aparecem aspectos de classe, por exemplo, onde há um reforço em torno da concepção de família, sendo esta desestruturada por não ter a figura masculina, não por outros elementos, como a dupla, tripla, jornada de uma mãe que passa todo o dia e até mesmo a noite fora para garantir o sustento de seus filhos e filhas, morando em um local de estrutura inadequada e fazendo a autogestão do ambiente familiar.

O pensamento historicamente construído neste sentido destaca a presença do homem enquanto provedor, que poderia dar uma melhor estrutura econômica para a família, e de certa forma invisibiliza a mulher enquanto provedora a direcionado a imagem de fraca sem a capacidade de manter essa estrutura. Outro reforço em relação a essa questão está ligado à **domesticidade** presente nos anos iniciais, em que a mulher ao trabalhar nos anos iniciais está diretamente ligada a suas funções sociais domésticas. O cuidar e educar sendo da mulher, as salas de aula enquanto uma extensão do número familiar.

Neste sentido, uma importante contradição é identificada. Embora os professores homens sejam questionados em relação a sua presença enquanto professores na educação infantil, também reforçam mesmo que de forma não consciente, um pensamento historicamente construído em torno dos papéis de gênero. Esse aspecto de

domesticidade também é destacado pelo professor 02 ao relatar a naturalização da mulher professora enquanto cuidadora em um ambiente de creche.

“No berçário era meio complicado porque as pessoas têm uma visão meio de assistencialista, meio de que são mães como se não tivesse a função de ensinar algo para as crianças né? Elas ficam ali mais na intenção de cuidar e aí você tem que cuidar de trocar fralda de limpar de dar comida de dar banho e aí quando precisava ir para lá os próprios monitores ou os próprios professores que trabalhavam nessa creche me olhavam com certo receio, certa resistência.” (Professor 02)

“A questão da autoridade que eu identifiquei inclusive quando eu fiz meu TCC pelas respostas das crianças e as atividades desenvolvidas durante a pesquisa. Que as crianças tinham um respeito maior pela figura masculina, do pela feminina que está muito próximo da casa que eu acho que eles fazem uma relação da imagem da mulher como mãe, cria um vínculo maior. Os alunos, por exemplo, costumam me chamar mais de professor e as professoras de tia.” (Professor 01)

“Outra coisa, dentro da escola os alunos me chamam de professor não me chamam de tio todas as outras professoras são tia, a mim eles chamam de professor e os meus alunos chamam a professora do lado de tia não chamam de professora e escola toda, a escola toda me chama de professor. Até as professoras e outros servidores da escola me chamam de tio às vezes, os alunos não, os alunos me chamam de professor.” (Professor 06)

Tal naturalização restringe a presença do homem nesse espaço, não só para manter os papéis sociais, mas também para garantir a estrutura de subordinação que compõe a divisão sexual do trabalho, em que o trabalho masculino se apresenta com maior valor do que o trabalho feminino. Nesta perspectiva as crianças desde a escola vão se formando inseridas pelas diferenças e papeis destinados a homens e a mulheres, a escola acaba se tornando um importante *locus* de naturalização e de resistência, muitas questões vêm se rompendo inclusive circunscritas na luta pelo movimento feminista em torno dessa desnaturalização dos papéis sociais. Os professores do gênero masculino acabam de certa forma naturalizando esses papéis, contraditoriamente como formação de afirmação da importância de sua presença nesse espaço: *“as crianças tinham um respeito maior pela figura masculina, do pela feminina que está muito próximo da casa.”* Ou seja, a presença do homem é necessária para que a escola seja menos doméstica e mais racional, esta inclusive pode se configurar enquanto uma estratégia de resistência por parte desses homens pela permanência e desenvolvimento de suas atividades enquanto docentes nesse espaço. Talvez pelo sentido de se enxergar como tendo algo útil a contribuir que lhe daria uma maior segurança para justificar sua

presença nesses espaços ainda que marcada por marcas sociais reducionistas das relações de gênero na sociedade.

O professor também não consegue explicar o porquê de se apresentar enquanto uma autoridade maior para as próprias crianças, o que nos remete a considerar a historicidade e como as questões de estrutura e superestrutura são construídas. Entende-se que a questão afetiva gera uma proximidade e por meio dela se estabelece uma relação de confiabilidade entre professoras/professores e alunos/alunas. Para melhor mediação dessa questão seria necessário discutir diferentes compreensões a respeito do que é autoridade, o que é disciplina e de que forma tais conceitos explicam a ação de professoras e professoras no cotidiano, construída na relação com estudantes. A autoridade nem sempre precisa ser estabelecida pela via da disciplina, mas também pela confiança, o que nos remete a sintetizar que existem outros elementos que compõem essa autoridade que não esteja presente na redução ao conceito de disciplina.

“A meu ver a educação infantil precisa ser vista como uma espaço de conhecimento formação e os professores que atuam nela como profissionais ela deve ser encarada já como processo formal, o espaço que eu ocupo na minha atividade eu encaro como um ambiente formal. Porque alguns professores me falam, a educação é tranquila porque é só brincar, só o lúdico, a meu ver mesmo o brincar se faz em um ambiente informação. Infelizmente alguns profissionais confirmam o que os pais acham, que a educação infantil é um depósito de crianças e não é assim. Alguns profissionais inclusive acham uma etapa de pouca importância em que os alunos estão ali só para brincar, só por estar ali, ter um lugar para estar.” (Professor 06)

Neste sentido as marcas do gênero acabam por confundir os espaços públicos e privados, em que a escola se torna uma extensão do que é feito em casa, inclusive no reforço da mulher enquanto gestora do lar responsável pelo cuidado, pelo educar e o ensino de valores básicos para o desenvolvimento da vida em sociedade, tal tensão entre público e privado contribui para acentuar a visão de senso comum da educação infantil e dos anos iniciais sem a necessidade de uma profissionalização, sendo confundido com a casa, o que se faz em casa, se faz na escola.

Na discussão seguinte propomos a problematização a respeito da constituição dos papéis sociais e suas relações com a divisão social e sexual do trabalho, e de que forma esses elementos vem contribuindo na construção da profissionalidade de professores.

c) os papéis sociais: a divisão social e sexual do trabalho

A construção social sobre o que é ser homem e o que é ser mulher nas sociedades perpassam e são construídas a partir de diferentes elementos culturais, históricos, econômicos, religiosos e psicológicos. Em uma sociedade organizada e constituída com base em valores patriarcais e capitalistas, marcadas historicamente pela diferença que se materializa na oposição entre masculino e feminino, se constrói e se propaga a subalternização da mulher e a desvalorização de atividades sociais ligadas ao feminino.

Historicamente a mulher por sua condição biológica vem sendo desvalorizada em relação ao homem, sendo invisibilizada, considerada mais fraca e incapaz de exercer diferentes funções na escala produtiva da sociedade. Contraditoriamente, os homens são pressionados no decorrer da vida a assumirem posturas cada vez mais condizentes com a afirmação de sua masculinidade, para que de alguma forma possam se diferenciar de mulheres e manterem as concepções em torno da soberania masculina. Na educação infantil, etapa feminilizada, em que as ações desenvolvidas estão ligadas ao cuidado, tem se observado um direcionamento de homens a atividades ligadas ao poder, e afastamento de profissões que tenham como marca o cuidado em sua ação.

Nesse sentido concordamos com Hypolito e Vieira (2002) ao problematizar que

Os professores e as professoras possuem interesses e identidades ligadas a gênero, raça e classe social. As contradições existentes nas lutas sociais e políticas de negação ou de afirmação das culturas das minorias e de diferentes grupos étnico-raciais, em relação com as classes sociais, envolvem também os/as docentes. Os professores e as professoras, ao verem-se obrigados a padronizar o ensino desde a perspectiva de uma cultura padrão – centrada na masculinidade, na branquidade, no cristianismo e no eurocentrismo –, vêm-se diante de relações políticas de poder que envolvem seus próprios interesses de gênero, de classe social e étnico-raciais”. (p. 280)

Tal perspectiva se explica principalmente ao se discutir a divisão sexual do trabalho, com forte ligação ao processo de feminização do trabalho, este vem sendo um tema de discussão em diferentes campos de pesquisa como por exemplo, o serviço social, sociologia, economia, antropologia e embora não com tanta frequência no campo da educação.

Para Kergoat (2009)

as relações sociais de sexo têm uma base material (a divisão sexual do trabalho) embora tenham, também, uma base ideativa: qualquer poder, dizia Foucault, precisa de um saber; neste caso, o naturalismo serve de

ideologia de legitimação, de “doxa de sexo”. Elas podem ser periodizadas, fazem a História assim como as outras relações sociais. Essas relações sociais se fundamentam primeiro, e antes de mais nada, sobre uma relação hierárquica entre os sexos; trata-se mesmo de uma relação de poder, de uma relação de “classe” - e não de um simples princípio de “classificação” (p.51)

Para Hirata (2002) a divisão sexual do trabalho enquanto categoria de análise problematiza as relações sociais estabelecidas entre homens e mulheres enquanto gênero masculino e feminino, sendo parte de construções históricas e sociais onde estão contidas as relações de poder, delimitando seus lugares sociais que precisam estar interligados na relação entre trabalho doméstico e trabalho assalariado, público e privado, produção e reprodução da vida social. É necessária a compreensão de que essas relações são desiguais, hierarquizadas, assimétricas e antagônicas, sendo as divisões do trabalho indissociáveis na compreensão do que é ser homem e mulher, suas definições são marcadas pela exploração, opressão entre duas categorias de sexo social e historicamente construídas.

Nesta perspectiva a categoria gênero apresenta uma relação direta à divisão sexual do trabalho e tem sido objeto de estudo de inúmeros autores para explicar aspectos das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, entre eles Antunes (2000). As discussões estão alicerçadas nas reconfigurações demandadas pelas Revolução Industrial, que somou novos elementos ao papel da mulher na sociedade, com atribuições de uma dupla jornada de trabalho e com atividades ligadas ao trabalho produtivo e improdutivo de forma simultânea nos novos modelos de organização da produção social, outro aspecto de importante relevância no processo de análise dessa divisão relaciona-se a categorias que se interligaram para a compreensão desse processo: classe e gênero.

Ressaltamos necessidade de refletir sobre as mediações a respeito da entrada maciça de mulheres no mercado de trabalho, bem como um intenso processo de reestruturação produtiva, que resultou em mudanças no modo de ser, pensar e agir de homens e mulheres na sociedade capitalista. Sobre as relações de produção estabelecidas entre homens e mulheres Engels (1980) em “A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado” traz uma importante contribuição dessa nova forma de organização produtiva, ao refletir que na família o homem estaria representado pelo burguês e a mulher pelo proletário

Hoje, na maioria dos casos, é o homem que tem que ganhar os meios de vida, alimentar a família, pelo menos nas classes possuidoras; e

isso lhe dá uma posição dominadora, que não exige privilégios legais especiais. Na família, o homem é o burguês e a mulher representa o proletário. No mundo industrial, entretanto, o caráter específico da opressão econômica que pesa sobre o proletariado não se manifesta em todo o seu rigor senão quando suprimidos todos os privilégios legais da classe dos capitalistas e juridicamente estabelecida a plena igualdade das duas classes. A república democrática não suprime o antagonismo entre as duas classes; pelo contrário, ela não faz senão proporcionar o terreno no qual o combate vai ser decidido. De igual maneira, o caráter particular do domínio do homem sobre a mulher na família moderna, assim como a necessidade e o modo de estabelecer uma igualdade social efetiva entre ambos, não se manifestarão com toda a nitidez senão quando homem e mulher tiverem, por lei, direitos absolutamente iguais. Então é que se há de ver que a libertação da mulher exige, como primeira condição, a reincorporação de todo o sexo feminino á indústria social. (p. 80-81)

As mudanças na cadeia produtiva durante o século XIX resultaram em inúmeras conquistas para mulheres no âmbito político, filosófico e do trabalho, mas também em diferentes contradições. Entre as conquistas está a legalização da condição da mulher também como assalariada, que de alguma forma modificaram mesmo que em pequeno grau as relações entre homens e mulheres, as mulheres reivindicavam sua liberdade e principalmente o uso da razão para a participação nos espaços públicos, muito além de sua restrição ao âmbito doméstico. Entretanto, a mulher que já apresentava aspectos de exploração na esfera privada, agora assumiria uma dupla jornada vendendo também sua força de trabalho em um contexto público.

Para Scott (1994)

é evidente que a mulher trabalhadora já existia muito antes do advento do capitalismo industrial, ganhando o seu sustento como fiandeira, costureira, ourives, cervejeira, polidora de metais, fabricante de botões ou de rendas, ama, criada de lavoura ou criada doméstica nas cidades e nos campos da Europa e da América (p. 443)

Contudo, agora o capitalismo se apropriaria do trabalho feminino, mas em subordinação ao trabalho masculino. Para Saffioti (2004) ao mesmo tempo que o capitalismo se apresenta como opressor da mulher para sua exploração, também proporcionou contradições políticas e sociais de luta pela libertação feminina, principalmente ao se considerar que a mulher vem sendo subordinada ao homem em diferentes aspectos no mundo do trabalho: salariais, áreas de trabalho diferenciadas, dificuldades de inserção no emprego formal, entre outros. Tal subordinação está intrinsecamente ligada à maneira em que a sociedade está organizada, onde são criadas inúmeras divisões e categorizações de papéis sociais impostos a homens e a mulheres,

dificultando a mobilidade e possibilidades de emancipação feminina. Esses papéis são naturalizados na vida cotidiana, tendo como legitimadores e reprodutores a cultura, a religião, o mercado que contribuem para construção e manutenção dos padrões de comportamentos atribuídos a homens e a mulheres, onde se destaca a importância da categoria gênero para a análise das relações sociais em um contexto capitalista.

Ao compreender o gênero em uma perspectiva relacional Saffioti (1969) problematiza que

A grande maioria dos homens, centrando sua visão sobre as mulheres como sua concorrente real no mercado de trabalho, deixa de perceber a situação feminina, e sua própria, como determinadas pela totalidade histórica na qual ambos estão inseridos. Deixando-se mistificar pelo prestígio que lhe é conferido se obtiver pelo seu trabalho remuneração suficiente para permiti-lhes manter a esposa afastada das funções produtivas, não percebe que a mulher não ativa economicamente pode significar uma ameaça ao seu emprego enquanto trabalhadora potencial e que o trabalho não pago que ela desenvolve no lar contribui para a manutenção da força de trabalho tanto masculina quanto feminina. (p. 45-46)

Antunes (2000) ao analisar as mudanças ocorridas no mundo do trabalho traz importantes contribuições a respeito do resgate das categorias classe e gênero operando de forma dialética, trazendo importantes elementos na discussão a respeito da divisão sexual do trabalho. Principalmente ao retomá-las na análise de uma nova forma de compreender a classe trabalhadora hoje enquanto “Classe que vive do trabalho” destacando nesta perspectiva que

As relações entre gênero e classe nos permitem constatar que no universo do mundo produtivo e reprodutivo vivenciamos também a efetivação de uma construção social sexuada, onde os homens e as mulheres que trabalham são, desde a família e a escola, diferentemente qualificados e capacitados para o ingresso no mercado de trabalho. E o capitalismo tem sabido apropriar-se desigualmente dessa divisão sexual do trabalho. (p. 109)

O mesmo autor problematiza as contradições apontadas acima ao destacar a mulher trabalhadora em sua situação de precarização, sendo confinada a posições de menor prestígio e valor na escala produtiva, e sua dupla jornada em um espaço doméstico (não remunerado) e fora dele por meio do trabalho assalariado. O trabalho da mulher é compreendido como de menor valor, necessitando de menor qualificação e valorização.

Para Araújo (2001) apresenta-se que

o caráter excludente desta feminização do mercado de trabalho se expressa no seu confinamento em ocupações de menor prestígio

social, na alta instabilidade, nas reduzidas chances de mobilidade, na desigualdade de oportunidade para homens e mulheres e nas assimetrias salariais entre eles, assim como na desvalorização das atividades qualificadas como femininas e nas desigualdades de acesso aos postos considerados masculinos (p. 136).

Embora com mudanças e contradições a atividade docente apresenta elementos claros que explicam e sintetizam tal concepção, principalmente ao se considerar a quantidade de homens e mulheres na educação como um todo, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, nas áreas dentro da própria educação onde existe um maior número de mulheres ou de homens, no currículo, nos conteúdos necessários para o exercício da docência e do público atendido.

Os professores participantes da pesquisa apresentam diferentes concepções que explicam de que forma pensamentos masculinizantes historicamente construídos vem constituindo a ação docente de professores e professoras desde a formação até o exercício profissional, com destaque neste estudo para professores do gênero masculino. Destaca-se, por exemplo, aspectos que se relacionam a **imagem** dos professores, o que é esperado de um professor homem e o grau de imposição e respeito que sua condição de gênero o proporciona mesmo sendo minoria em um espaço predominantemente ocupado por mulheres.

*“Como um homem geralmente tem aquela **aparência mais rígida** eles **têm respeito maior** às vezes ao dizer alguma coisa que possa irritar um professor.” (Professor 01).*

“Eu sentia muito mais a questão de preconceito no meu ambiente de trabalho, quando eu falava que fazia pedagogia e eu era cabo do exército então quando eu falava que era de pedagogia todo mundo já falava é afeminado, é homossexual alguma coisa desse tipo. Na UnB durante o curso era mais tranquilo, por ser um ambiente diferente porque na minha turma tinham mais homens tinham seis sete homens no primeiro semestre quando eu entrei e durante o curso. Então não tinha tanto isso por mais que algumas vezes ainda tinha só eu de dentro da sala em alguns momentos.” (Professor 06)

Ao se referir que os alunos apresentam um respeito maior com um professor homens, destaca-se o quanto o gênero forma a construção a respeito dos papéis sociais atribuídos desde a infância a homens e mulheres, onde na mais tenra idade a criança é educada a respeitar a autoridade masculina em detrimento da autoridade feminina. Reforça-se também a aparência rígida em contraste com a imagem historicamente construída de doce da mulher.

Silva, Halpern e Silva (1999) contribuem nessa discussão ao apresentarem um estudo longitudinal com crianças nascidas em Pelotas, Rio Grande do Sul, no ano de 1982. Identificaram diferentes influências da variável de gênero em suas trajetórias escolares. As autoras destacam que

Há de se considerar, ainda, que, ao ingressar na escola, a criança já traz uma representação dos papéis de aprendiz e professor, de homem e de mulher vivenciados nas relações familiares. Tal representação contempla uma diferença importante que é a de aluno e aluna. O que, por exemplo, os pais esperam de seu filho para que seja considerado um bom aluno? O que, para o pai, é mais significativo, que seu filho traga boas notas e um parecer de aluno bem-comportado ou que as notas sejam sofríveis ou até insuficientes, mas que ele se saia bem como aquele que “não leva desaforo para casa e, por isso, não é chamado de maricas?” (p. 222)

A construção do que é próprio para homens e para mulheres constrói subjetividades mediadas por condições materiais objetivas de conservação da hierarquização defendida pelo patriarcado e o sistema capitalista no bojo das relações de produção e da ocupação de homens e mulheres no mundo do trabalho, onde por essa lógica de divisão sexual do trabalho as mulheres se veem negadas do direito de ascender profissionalmente a frente dos homens. Ainda para Silva, Halpern e Silva (1999)

Para a subjetividade da menina, por exemplo, o processo de construir-se como aluna bem-sucedida é duplamente penoso: primeiro, porque para submeter-se as regras da escola precisa assumir os comportamentos esperados de menina bem comportada e segundo, porque, após a adaptação, deve sair de cena, abrindo mão do papel de boa aluna para que os meninos passem a ocupar os lugares de destaque na vida pública. (p. 222)

Hirata e Kergoat (2008) categorizam os princípios organizadores da divisão sexual do trabalho: a) **princípio da separação** (trabalhos designados especificamente para homens e para mulheres). b) **princípio hierárquico** (trabalhos desenvolvidos por homens “valem” mais do que trabalhos desenvolvidos por mulheres). Estes princípios também baseiam as formas de organização do trabalho nas escolas.

Assim, na materialidade do mundo do trabalho quanto maior o grau de especialização e de desenvolvimento tecnológico, qualificação, maior a participação de homens e sua valorização enquanto nível de ensino. Quanto menor a qualificação, valorização, intensificação e exploração do trabalho, maior o direcionamento para que sejam áreas desenvolvidas por mulheres, a mulher está relacionada a atividades rotinizadas, com ações ligadas principalmente a atributos socialmente construídos como femininos, a doçura, a leveza, a sensibilidade e habilidade para atividades manuais. O

homem com maior poder de decisão, com maior respeito e autoridade nos espaços que atuam. Mulheres e homens são assim diferentemente qualificados e capacitados desde a mais tenra idade a exercerem tarefas muito bem determinadas no mundo do trabalho, intensificando as desigualdades de gênero e classe. Entretanto, no contexto atual a mulher trabalhadora tem lutado contra diferentes aspectos deterministas, de intensificação por meio de sua participação cada vez mais ativa em movimentos sindicais e políticos na luta por sua emancipação política, econômica e social.

Quando questionados se identificam alguma diferenciação entre o trabalho desenvolvido por homens e mulheres na escola, seja nas ações ou nos conteúdos desenvolvidos, os professores trazem diferentes e interessantes concepções a respeito dos papéis sociais, embora façam parte de um mesmo grupo de professores, ligados a um mesmo gênero e em um tempo de carreira que se aproxima, entretanto com diferentes espaços de formação acadêmica, familiar e social.

*“Diferença no trabalho com decoração, as professoras são mais delicadas de fazer **coisinha para decorar** e tudo, realmente professoras **elas tem mais vontade de fazer tudo bonito e colorido**, eu gosto também de fazer **algumas coisas**, mas **elas geralmente têm um interesse maior.**” (Professor 01)*

O professor 01 apresenta elementos que de certa forma naturalizam os papéis sociais, onde as professoras acabam apresentando características mais delicadas para se fazer “**coisinhas para decorar**” tendo mais vontade de fazer “**tudo bonito e colorido**”, geralmente com um “interesse maior” em realizar esse tipo de trabalho manual. O homem é socialmente educado incorporar uma postura que vá contra a delicadeza, afim de se afirmar enquanto heterossexual em uma sociedade pensada sobre a norma da branquitude, heterossexualidade e masculina.

O professor 02 problematiza o tipo de criação que os homens são submetidos por meio de uma cultura, que ele associa a do “nosso país” mas que se estende enquanto normas do patriarcado que opera lado a lado com o capitalismo. Os homens, como mecanismo conformativo e, contraditoriamente de defesa acabam se distanciando de aspectos afetivos, este distanciamento se faz muito presente quando consideramos a atuação desses professores com crianças pequenas, onde o professor é de certa forma cobrado a não se aproximar tanto das crianças, evitando qualquer associação de abuso ou pedofilia, por exemplo. Entretanto reconhece que aos poucos tal visão está se rompendo.

*“Eu acho também por conta da **criação que o nosso país fez aos homens. Os homens se distanciam muito do que é afetivo né? Então essa relação com os meninos, com as crianças é diferenciada, as meninas, todas as professoras são mais efetivas **elas demonstram muito mais do que os professores** mas isso também aos poucos está se rompendo.**” (Professor 02)*

A divisão social do trabalho em um modelo de sociedade permeado por valores e por uma hierarquização que promove desigualdades entre homens e mulheres faz surgir outras divisões, fragmentando ainda mais a totalidade do ser social, entre elas a divisão sexual do trabalho, caracterizada pelas desigualdades presentes entre os gêneros no processo produtivo. Para Saffioti (2013)

as desvantagens sociais de que gozavam os elementos do sexo feminino permitiam à sociedade capitalista em formação arrancar das mulheres o máximo de mais-valia absoluta através, simultaneamente, da intensificação do trabalho, da extensão da jornada de trabalho e de salários mais baixos que os masculinos. (p. 67)

Nesse modelo de divisão sexual do trabalho há uma desqualificação de profissões relacionadas ao trabalho feminino e uma valorização de profissões que envolvam um maior poder masculino, a mulher então é desconsiderada como sujeito histórico da sociedade e a elas são atribuídas tarefas de vida doméstica e pública sem que sejam remuneradas e valorizadas como deveriam.

O professor 04 apresenta uma posição combativa frente aos papéis sociais e as divisões social e sexual do trabalho impostos, atribuindo a sua ação não haver nenhuma diferença no trabalho de homens ou mulheres, seja na forma de agir ou de encarar diferentes situações de seu cotidiano, se reconhece enquanto um professor carinhoso negando essa atribuição como restrita ao gênero feminino, o que de certa forma, mesmo que em uma proporção micro, acaba contribuindo para uma nova construção contra as imposições a respeito dos papéis sociais designados a homens e a mulheres.

*“**Não há nenhuma diferença**, seja na forma de agir seja na forma de encarar a situação porque **tem gente que fala que as professoras são mais carinhosas, que as professoras têm mais tato na educação infantil. Mas eu também sou bastante carinhoso com os meninos, a gente conta história, a gente brinca a gente rola no chão então não vejo limitação relação aos conteúdos.**” (Professor 04)*

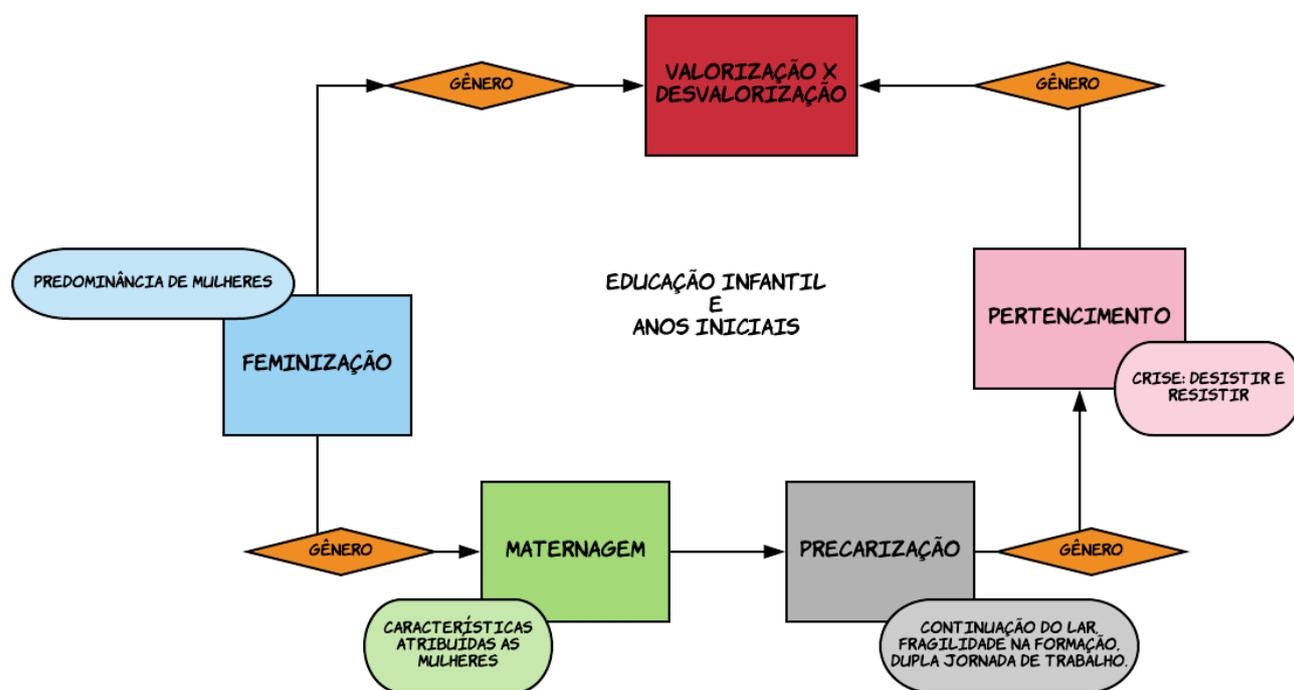
Nesse contexto os (as) professores (as) podem absorver tais determinações com objetivação-reconhecimento-negação, de forma a resignificar e problematizar o trabalho em seu princípio de atividade humana intencional, ou como sujeitos passivos de reprodução, dentro dos modelos e da ideologia da classe dominante. As concepções em

torno da docência pela marca das relações domésticas acaba por constituir uma imagem social da profissão, principalmente nos anos iniciais e na educação infantil, como destacaremos na próxima discussão.

d) desvalorização, desqualificação e desprestígio social dos anos iniciais

Fizemos a opção de iniciar a discussão com um quadro ilustrativo a respeito das categorias que problematizaremos para discussão a seguir:

Figura 10: Categorias que ajudam a explicar a desvalorização, desqualificação e desprestígio dos anos iniciais



Elaboração: Sousa, 2017

Como dito, o trabalho docente na educação infantil por vezes é entendido como uma ação simples sem necessidade de uma formação sólida, de boa estrutura e condições de trabalho. Tais compreensões vêm sendo constituídas historicamente e relacionadas ao seu caráter atribuído como assistencialista. Tem sido um desafio para educadoras e educadores a luta pela valorização dessa etapa na vida das crianças e como campo de trabalho de professoras e professores. Por já ter nascido feminilizada, termo usado para definir profissões que se originam com grande quantidade de profissionais mulheres, a educação infantil tem se apresentado como uma etapa de desafio para pedagogos do gênero masculino.

Tal concepção é apontada por nossos colaboradores em diferentes momentos e com muita frequência

“Como eu gosto realmente de crianças, e eram matérias mais simples acabou pesando pedagogia.” (Professor 01)

“Fiz pedagogia por impulso, a pedagogia, foi por impulso o meu sonho era fazer história, mas eu não consegui passar no vestibular e aí teve uma prova na UnB e eu fiz também para a pedagogia e acabei passando e terminei o curso.” (Professor 02)

“Então, eu sempre quis ser professor, queria ser professor de história. Na verdade queria ser professor especialista, quando prestei o vestibular tinha a necessidade de entrar na faculdade, entrei numa particular, mas não formou turma de história então a moça me ofereceu pedagogia e como era para ser professor e na área de educação eu me interessei.” (Professor 06)

O professor 01 apresenta uma justificativa recorrente em relação a escolha do curso de pedagogia *“Como eu gosto realmente de crianças”*, entretanto, consideramos a necessidade de lembrar que exercer a profissão de pedagogo não se resume a gostar de crianças, mas trabalhar com um processo formativo e com o conhecimento, a concepção do professor de certa forma se aproxima do ideal de vocação e de domesticidade dos anos iniciais.

A escolha pelo curso de pedagogia tem caracterizado em alguns casos pelo “gostar de crianças” e esta geralmente aparece como uma segunda opção que pode ser ocasionada por inúmeros fatores entre eles: a noção do senso comum de facilidade em relação aos cursos de humanas e exatas. *“meu sonho era fazer história, mas eu não consegui passar no vestibular” (Professor 02); “a moça me ofereceu pedagogia e como era para ser professor e na área de educação eu me interessei.” (Professor 06)*. As falas dos professores dois e seis apresentam aspectos contraditórios e interessantes em relação a troca de uma licenciatura por outra, ambas consideradas desvalorizadas no imaginário social, entretanto, ao considerar uma hierarquia e divisão social entre os próprios cursos de licenciatura, a pedagogia aparece como uma atividade mais informal, que não carece de uma formação sólida e portanto desvalorizada e com maior chances de ingresso por meio do vestibular: *“eu não consegui passar no vestibular e aí teve uma prova na UnB e eu fiz também para a pedagogia e acabei passando.” (Professor 02)*. Interessante é que desde o início escolheram a docência mas uma docência definida por um conhecimento curricular específico em contraposição ao que associaram a “gostar de criança” parecendo que um conhecimento sólido não seria necessário mas uma vivência doméstica com crianças.

Em acordo com Antunes (1999) o destaque para as relações presentes entre gênero e classe nos permite constatar que no universo produtivo e reprodutivo, homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras são desde a família até à escola qualificados (a)s, capacitado (a)s e direcionado (a)s para o mercado de trabalho, que se apresenta em uma intensa lógica de competitividade, com papéis muito bem definidos para homens e mulheres, pautados pela lógica naturalizada do homem enquanto provedor, e da mulher enquanto subalterna em suas características natas a assumir funções do lar. Embora isso venha se reconfigurando no decorrer do tempo, ainda assim mulheres e homens têm feitas escolhas baseadas em modelos e exigências pré-determinadas pela lógica de produção capitalista. É importante destacar também que nem sempre essas escolhas são referendadas pelo desejo, mas por condições objetivas relacionadas a competitividade no mundo do trabalho, a garantia do trabalho assalariado e da subsistência, o trabalho acaba assumindo assim um sentido que expropria sua finalidade ontológica de realização profissional, de desenvolvimento humano e de caráter emancipador, para se configurar enquanto sobrevivência imediata, sem qualquer liberdade real de escolha.

Outra questão interessante a ser destacada diz respeito a aspectos relacionados ao perfil do público que vem “escolhendo” o curso de pedagogia, principalmente os critérios utilizados e definidores dessa “escolha” *“eram matérias mais simples” (Professor 01)* além do curso por vezes ocupar a posição de ponte para outras atividades profissionais *“fiz também para a pedagogia e acabei passando e terminei o curso.”* o que revela seu caráter como segunda opção.

O pedagogos entrevistados também problematizam a respeito da importância do curso de pedagogia e clareza a respeito sobre a atuação na educação infantil:

“Quando comecei o curso, eu gostei do curso, vi que era a base para um bom profissional da educação, para o bom professor, eu acho que todos os professores deveriam fazer pedagogia, por mais que tenha as disciplinas dentro da especialidade, mas, deveriam fazer a pedagogia.” (Professor 06)

*“A falta clareza do que é a educação infantil, de quem nunca deu aula na educação infantil não sabe o que é educação infantil, porque **tem-se uma ideia muito grande de conteúdo, conteúdo, conteúdo e ou as pessoas falam que a gente só tá brincando, que é só brincadeira, que não tem conteúdo mas o nosso conteúdo ele parte da brincadeira, as pessoas não conseguem entender a especificidade da Educação Infantil.**” (Professor 04)*

A fala dos professores seis e quatro apresentam duas concepções: uma a respeito do curso de pedagogia e da atuação na educação infantil contradizendo sua

desvalorização pelo conteúdo trabalhado na etapa. “*eu acho que todos os professores deveriam fazer pedagogia.*”(Professor 06). É válido destacar na fala de nosso entrevistado a concepção de importância da pedagogia nos cursos de licenciatura, principalmente por tentar desenvolver em seus conteúdos a base docente, elemento essencial para todas as licenciaturas. “*tem-se uma ideia muito grande de conteúdo, conteúdo, conteúdo e ou as pessoas falam que a gente só tá brincando, que é só brincadeira, que não tem conteúdo.*” (Professor 04). O que problematiza a respeito da hierarquização dos conteúdos, e traz um importante elemento para se pensar de que forma o brincar vem sendo considerado nos anos iniciais, se vinculando ao algo secundarizado, restrito a crianças da educação infantil. “*as pessoas falam que a gente só tá brincando, que é só brincadeira, que não tem conteúdo*” O conteúdo se sobressai em relação ao brincar, sendo este apenas um passatempo que pouco importa para o desenvolvimento social e cognitivo, apresenta assim uma concepção muito clara da Educação Infantil.

Neste sentido é importante que nas pesquisas desenvolvidas sobre os anos iniciais não sejam desconsideradas categorias, discutidas de forma dialética, que se relacionam e se complementam tanto em relação à questão de gênero na educação, como na influência e importância para os estudos sobre a formação de professores. Como por exemplo, a categoria **valorização** para demonstrar e ressaltar o descaso com questões relacionadas a atividade e formação na educação infantil, que por seu caráter historicamente construído como assistencialista e ligado a noções de cuidado, apresenta-se relacionado a outra categoria a **feminização**, ao considerar as questões históricas e as características específicas que tornaram o corpo docente dessa etapa feminizado e desvalorizado. Atentando-se ao caso da Educação Infantil onde este espaço já nasce **feminilizado**, ou seja, já inicia com seu corpo docente majoritariamente composto por mulheres e associado a características femininas. A valorização e a feminização, acabam contribuindo com a **precarização** do trabalho docente, à medida que a profissionalização docente torna-se secundária e as atividades escolares ficam reduzidas a uma continuação do lar, sem necessidade de aprofundamento, se relacionando a outra categoria: **maternagem**, socialmente e culturalmente ligada ao gênero feminino, sendo a mulher a que gesta e a que cuida, resultando na negação a pedagogos do gênero masculino a exercerem a docência nesse nível de escolarização, gerando neles uma crise ligada a outra categoria o **pertencimento** a docência. Em se tratando de professores

iniciantes, ao não conseguirem superar o denominado processo de sobrevivência, por vezes acarreta no abandono da carreira.

A educação infantil apresenta-se como uma etapa secundarizada nos cursos de formação inicial e no próprio processo de profissionalização, o conteúdo da alfabetização e as obrigações curriculares dos livros didáticos acabam tomando o espaço do brincar e do desenvolvimento de outras habilidades necessárias para a apreensão dos conteúdos e do desenvolvimento social. Tais concepções apresentadas e problematizadas reforçam a desvalorização e desprestígio que marca a educação infantil desde sua origem, como se estava trabalhasse com um saber menor, o que e acaba por influenciar também na construção da profissionalidade dos professores e professoras que atuam nesse segmento.

e) ser professor da educação infantil e da alfabetização

Ser professor no contexto da Educação Infantil e da Alfabetização carrega em si marcas sociais, históricas a respeito do papel social construído para homens e mulheres, principalmente ao considerar elementos pedagógicos que caracterizam o atendimento a crianças pequenas que possuem acentuado grau de dependência. Destacamos também as relações presentes que garantem a conservação da hierarquização de gênero que compõe o patriarcado e a divisão social e sexual do trabalho, estabelecendo forte influência nesse nível de ensino. Neste sentido, problematizamos com nossos entrevistados sobre **“o que é ser professor na educação infantil e no bloco inicial de alfabetização?”** As respostas retiradas da pergunta e de outros momentos da entrevista demonstraram diferentes concepções a respeito da atuação de homens nesse espaço, das marcas do gênero, do tipo de trabalho desenvolvido e de forma unânime o sentimento de fazer parte de um grupo predominantemente composto por mulheres.

“Ser professor do BIA traz uma responsabilidade maior porque a criança está começando a formar uma personalidade, formar um senso crítico por menor que seja e não é simplesmente crianças menores que você dá um sim ou não, eles precisam de um porque para tudo, de uma explicação, exige da gente prestar atenção na criança como um ser humano que está formando seu senso crítico, do porque de sair mais cedo um dia, um passeio etc.” (Professor 01)

Na fala o professor problematiza uma importante questão, que ser professor do Bloco Inicial de Alfabetização se difere da atuação na educação infantil devido não só ao grau de dependência dos alunos, como também de uma “responsabilidade maior” de “formar uma personalidade, formar um senso crítico” não sendo simplesmente “dar um sim ou não”. Entretanto, ao mesmo tempo em que o professor atribui como simples o trabalho nos anos iniciais, destaca também importantes elementos da complexidade da atuação com crianças pequenas, como por exemplo a formação de um senso crítico e até mesmo a formação da personalidade. Caso o professor tivesse clareza em relação a elaboração do que é ser professor, talvez não se demonstraria a simplicidade do ensino com crianças pequenas.

Cruz (2017) ao analisar a construção da profissionalidade docente de professoras polivalentes, destaca um importante elemento no trabalho desenvolvido nos anos iniciais, a relação professor-aluno (a), este se configurou como importante na afirmação

positiva da natureza da polivalência o que já demonstra a complexidade da ação docente nos anos iniciais que

no contexto da polivalência as funções pedagógicas são orientadas por uma relação professor-aluno que ganha sentido por ser marcada por um compromisso social mais amplo que extrapolaria o âmbito do ensino dos conteúdos em si. (CRUZ, 2017, p. 190)

A compreensão da constituição da profissionalidade docente de professoras e professores polivalentes, sendo estes/estas os que atuam nos anos iniciais nos permite diálogo não só por ser um dos níveis de atuação dos professores que fazem parte deste estudo como também quando o professor destaca alunas e alunos enquanto *“um ser humano que está formando seu senso crítico, do porquê de sair mais cedo um dia, um passeio etc.”* (Professor 01). A autora em suas análises apresenta que lidar com a fase inicial de formação humana e cidadã de crianças requer de professoras e professores um compromisso com as oportunidades de aprendizagem, além do fornecimento de subsídios para a participação cidadã a partir de um projeto de educação e de sociedade que se constrói na relação com seus alunos. Outro importante aspecto de complexidade da ação docente nos anos iniciais se apresenta na especificidade do trabalho com as famílias nesse nível de ensino uma vez que alunas e alunos, por terem um acentuado grau de dependência, não respondem por seus atos, tendo a família e responsáveis legais como representantes.

As construções sociais do que é ser professor e professora na educação infantil e nos anos iniciais apresentam também uma imagem ideal do tipo de profissional que atua nestes níveis de ensino. Geralmente, associa-se a imagem das professoras, doces, romantizadas e comportadas ao estilo escola normal. Em torno dos homens se constrói a imagem enquanto diretor, aquele que faz parte da gestão da escola e controla todas as suas ações. Essa imagem que apresenta forte apelo nas mídias e nas ações cotidianas também formam a construção de crianças sobre o tipo ideal de professoras que elas desejam ter, quando se deparam com a imagem masculina, no próprio relacionamento com alunos e alunas se evidencia esse estranhamento. O homem assim é visto na figura da autoridade que deve ser respeitada, diferentemente da imagem da mulher enquanto professora acolhedora.

“No primeiro período os alunos nunca haviam tido contato com outro professor a não ser os que eram de creche, mas eram minoria. E aí havia uma aluna que ela chorava muito todos os dias e a mãe veio me confrontar falando que a menina estava muito triste porque

era um professor e o sonho da vida da menina era ter uma professora. Eu questionei a mãe de onde veio esse sonho porque a criança não tem esse discernimento em relação a professor ou professora eu ainda mais num primeiro contato com a escola. E aí a mãe falou que era coisa da cabeça dela. E aí tive uma conversa com a mãe e fizemos um trabalho com uma criança e ela teve a adaptação dela.” (Professor 04)

“As crianças ficam receosas comigo, acho que com a minha imagem enquanto homem, e também pelo meu jeito talvez. Acho que eles me respeitam tanto que chegam a ficar acuados. Eu não sou bravo, não grito, sou firme só, sou brincalhão com eles e tudo, mas não tenho uma afetividade, que acho muito necessário, às vezes me culpo por não conseguir fazer isso e por as crianças não poderem ter isso, eu acho que elas sentem falta.” (Professor 06)

O receio das crianças se mostra enquanto respeito pela autoridade do professor, não por sua posição enquanto profissional, mas por sua autoridade de gênero, que faz com que as crianças mantenham certa distância do professor e que esse se afirme por meio de uma atitude profissional e também por uma questão pessoal de afastamento da afetividade. Entretanto, podemos inferir a existência de outras mediações que vem se mostrando em unidade nos depoimentos dos professores da pesquisa que se relaciona ao distanciamento afetivo como estratégia de enfrentamento e permanência no espaço da educação infantil e da alfabetização, evitando possíveis interpretações equivocadas que os acusem de abuso ou pedofilia.

Os professores trazem também elementos para a discussão a respeito da minoria masculina nos anos iniciais, em que podemos destacar diferentes aspectos que dificultam e, contraditoriamente, facilitam sua atividade profissional. O que é ser professor da educação infantil e da alfabetização?

“É praticamente ser único. Por mais que tenha outros colegas do sexo masculino na escola na educação infantil, eles são minoria, já são minoria na secretaria de educação, na educação infantil então são quase inexistentes.” (Professor 04)

“Ahhh eu desde sempre na minha adolescência eu já brincava de ser professor, dava um reforço para vizinhos, amigos, eu já fazia isso, então eu já me reconhecia como uma pessoa que tinha a capacidade de ensinar, então depois que me tornei adulto e fui pra formação eu só solidifiquei.” (Professor 05)

Ser único traz mediações e contradições que perpassam as construções sociais em torno do gênero que são facilitadoras e que também dificultam a atuação desses professores. Facilitadoras quando identificamos por meio de diferentes trechos de fala

em diferentes momentos das entrevistas o quanto esses professores em sua condição não só de iniciantes como também de gênero, apresentam um maior acompanhamento da gestão e coordenação da escola, que por vezes apostam também na sua incapacidade de exercício da profissão pela condição do gênero, e também das professoras mais experientes, que sentem a necessidade de um cuidado maior com esses professores, de um acolhimento frente a suas dificuldades. Entretanto pela questão de gênero, o saber alfabetizar e os conhecimentos da educação infantil acabam sendo silenciados no julgamento a respeito da possibilidade de professores do gênero masculino exercerem a docência nesse nível de ensino.

“A gente fica numa posição privilegiada por que elas sempre querem deixar a gente feliz. Elas sempre fazem de tudo para animar, elas costumam dizer pra mim “nós sentimos a necessidade de cuidar de você” (Professor 01)

“Os pronomes de tratamento me incomodam muito. Tudo é dito no feminino, tudo. A ata sobre a reunião de pais que chegou para mim veio professora (dez) escrito, bilhetes vem professora, quando alguém vai fazer uma fala na coordenação pedagógica é senhora professora então eu fico meio invisível assim o meu gênero é invisibilizado dentro da escola, eu sei que eu sou uma minoria, mas eu também existo nesse espaço, isso me incomoda um pouco.” (Professor 10)

Ser minoria também traz a dificuldade de se colocar enquanto sujeito de opinião, na qual, como relata o professor nº 10 por vezes sente como seu gênero fosse invisibilizado dentro da escola, como se ele não existisse neste espaço. São relações sociais entre pares na escola que estão carregadas por sentimentos, na condição enquanto iniciantes, contraditórios de afirmação do reconhecimento enquanto parte de um grupo e de negação em relação ao pertencimento deste mesmo grupo, a depender das relações que se estabelecem com pares em suas diferentes escolas e da organização para o acompanhamento das dificuldades enfrentadas por esses professores.

Em síntese, ao considerarmos o contexto de realização do trabalho, os pedagogos do gênero masculino tem construído a profissionalidade mediados por paradigmas e estereótipos em torno da docência, em um processo historicamente construído que tenta modelar professoras e professores no exercício da atividade docente. Consideramos assim a necessidade de desvelar as concepções postas em torno das questões de gênero para além da aparência e naturalização. Essas concepções são constituídos em uma base material que objetiva reafirmar e garantir a perpetuação dos papéis sociais de gênero. Os pedagogos do gênero masculino embora atingidos por essas construções acabam utilizando desses mesmos paradigmas para se reafirmarem

neste espaço, referendando a naturalização dos papéis de gênero na escola e na sociedade. Embora resistam em um espaço não designado a eles de acordo com as construções sociais de gênero, essa resistência se apresenta também como reprodução e naturalização, os direcionando as mesmas práticas que garantem o fortalecimento da divisão social e sexual do trabalho.

Assim, destacamos mais uma vez a análise das relações do gênero em um caráter relacional, problematizando a respeito das relações de continuidade, ruptura e permanência no decorrer da história que rompem e que conservam as hierarquizações que se sustentam por meio das relações de poder.

3.3 - O processo de inserção: ser iniciante e suas diferentes variáveis.

O processo de iniciação a docência se caracteriza enquanto um momento singular que influencia as fases posteriores da carreira docente, atualmente não existe um consenso em torno dos marcadores de tempo nos estudos sobre professores iniciantes. Assim, no presente estudo estamos assumindo a temporalidade de até 05 (cinco) anos de carreira para a caracterização enquanto professores iniciantes. Outra questão importante a ser lembrada diz respeito a diferenciação entre ser **iniciante** e ser **ingressante**, sendo o professor iniciante aquele que não teve qualquer experiência anterior com a docência e que entra em um sistema público de ensino, e o ingressante enquanto um professor que já teve alguma experiência anterior, seja em outra secretaria ou até mesmo na iniciativa privada. Compreendemos que tal diferenciação nos ajuda na compreensão dos diferentes elementos de sobrevivência e formas de estabelecer o enfrentamento das dificuldades que se apresentam no processo de inserção.

Neste sentido, lembramos o recorte metodológico da presente pesquisa abarcando professores iniciantes e ingressantes do gênero masculino, efetivo ou contrato-temporário, com até cinco anos de carreira na secretaria de educação do Distrito Federal, que tenham atuado nesse período na Educação Infantil ou do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA).

Curado Silva (2017) por meio de análise de entrevistas e questionários em pesquisa sobre professores iniciantes e ingressantes, sintetiza significativas diferenças entre professores que tem sua primeira experiência em uma rede (iniciantes) e professores apresentavam experiência anterior (ingressantes). Assim

Os dilemas e as dificuldades do professor iniciante são causados pela exigência de atuação, em que a contradição marca a possibilidade do reconhecimento ou da negação. Entre os aspectos, destacam-se: a relação com o aluno; a dicotomia teoria prática; a relação com os pares; a condição material de trabalho nas escolas; o conteúdo, a metodologia e as condições objetivas do trabalho docente, que geram sentimentos e sensações como angústia, insegurança, fracasso e desmotivação. Desta forma, há, dialeticamente e contraditoriamente, a possibilidade para que o docente possa se reafirmar na profissão ou negá-la de forma diferenciada e referendada pela totalidade histórica. (p 09)

Ao destacar a condição enquanto professor ingressante outros aspectos se sobressaem a essas dificuldades

numa rede, num nível ou numa modalidade não iniciante na docência, assume-se que o profissional carrega elementos de experiência e

reelaboração da prática docente. O momento de instabilidade pessoal e profissional foi vivido anteriormente, e a fase nova se refere a se adequar a uma nova condição objetiva de trabalho. Também o segundo estágio da primeira fase da carreira caracteriza-se pelo entusiasmo, e a experimentação/exploração já foi vivenciada, pois o docente ingressante já se sente responsável pelo seu trabalho e, agora, na nova rede, busca fazer parte da equipe. (p 09)

Para melhor compreensão durante a leitura dos professores participantes da pesquisa que são iniciantes e ingressantes e integram a presente análise, disponibilizamos o quadro abaixo sintetizando essa informação:

Quadro 24: Professores iniciantes e ingressantes participantes da pesquisa

Professores Ingressantes	Professor 01
	Professor 02
	Professor 03
	Professor 05
Professores Iniciantes	Professor 04
	Professor 06
	Professor 07
	Professor 08
	Professor 09
	Professor 10
	Professor 11

Fonte: Sousa, 2017

Nos últimos anos, embora ainda insuficientes, houve um aumento nas produções a respeito dos professores iniciantes. Garcia (1999), Huberman (2000), Guarnieri (2005), Mariano (2006), Tardiff (2011) são exemplos de autores que tem se dedicado ao estudo da temática em diferentes perspectivas⁸.

Esse primeiro contato com a prática da docência é permeado por processos que sintetizam dificuldades e descobertas na atuação de professoras e professores, evidenciadas pela passagem da condição de “aluno(a)” para a condição de professor(a). Entretanto, além do tempo cronológico é necessário destacar a variável de gênero. No tocante aos pedagogos do gênero masculino iniciantes, os conflitos de início da

⁸ Podemos destacar também as pesquisas feitas pelo grupo o qual fazemos parte, Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPe) que tem se dedicado à temática principalmente em um de seus projetos guarda-chuva, na pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Fundação de Apoio a Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF) intitulada “**Aprendendo a Profissão: professores em início de carreira, as dificuldades e descobertas do trabalho pedagógico no cotidiano da escola.**” Tal pesquisa já deu origem a inúmeros projetos de iniciação científica, monografias, dissertações defendidas, e testes em sobre o assunto.

atividade docente podem se tornar ainda mais evidentes e concentrados, ocasionando em alguns casos a perda de aspectos importantes da profissionalidade e até mesmo o abandono da carreira.

Tal afirmação vem sendo sinalizada em nossa pesquisa por diferentes participantes, principalmente em relação ao momento de recepção:

*“Cheguei na escola e estava a vice-diretora, mais uma coordenadora e elas me **receberam com espanto**, até porque sabiam quais eram as turmas que estavam precisando de professor, **eram turmas de educação infantil que estavam livres**, uma com crianças de cinco anos e outra com crianças de quatro anos, **a minha era a de cinco anos** então quando elas me viram, **um professor homem na educação infantil agiram com certo espanto**” (Professor 06)*

O processo histórico de constituição da profissão docente justifica a predominância de profissional do gênero feminino, principalmente nos anos iniciais. Tal fato encontra-se naturalizado no senso comum e nas práticas desenvolvidas na escola, o que torna estranho a presença de homens na educação infantil. O momento de recepção, ao professor iniciante é vivenciado de diferentes formas, a depender da equipe da escola o qual o professor é recebido, pode até mesmo não acontecer de imediato e também como podemos destacar no extrato acima influenciado pela questão de gênero. O processo de acolhida do professor 10, também na educação infantil, se realizou de forma diferente do professor 06

*“Fui bem recepcionado pela direção e coordenação. A coordenadora me apresentou toda a escola, as professoras, **me senti bem acolhido e me surpreendi pela acolhida**. Todos me chamando de professor, **eu tinha uma visão que não seria bem recebido**, ainda mais na educação infantil e na escola eu sou o **único professor homem nos dois turnos**, então eu pensei **“ahh e agora, eu com crianças como vai ser?”**. Mas em relação ao grupo da escola fui bem recebido e bem apresentado. **Tive uma boa acolhida**.” (Professor 10)*

Essas contradições que se apresentam podem ser explicadas ao considerarmos as relações entre as condições objetivas e subjetivas que permeiam o processo de inserção à docência, sejam elas de ordem estrutural e pedagógica das escolas, sejam pelas condições materiais em relação ao número de professores e de professoras da escola, ou também por questões ligadas aos diferentes processos de formação que vão constituindo professoras e professores. Embora o professor 10 aguardasse um tipo de estranhamento, espanto ou rejeição durante o momento da recepção e chegada à escola para assumir a uma turma de educação infantil, foi recebido de maneira acolhedora, o que de certa forma o encorajou a assumir o desafio. Já o professor 06 não foi recebido da mesma

forma e sim com um olhar de desconfiança, o que causou receio para o exercício da docência com sua turma de crianças com cinco anos. Outro elemento importante a ser destacado na recepção do professor 06 se relaciona ao despreparo da escola em receber um professor do gênero masculino em seu quadro e, contraditoriamente, esse despreparo sinaliza na própria fala do professor uma reafirmação dos estereótipos que constituem o pensamento masculino historicamente construído em torno dos papéis sociais para homens e para mulheres.

*“Na entrega da pasta que eles entregam alguns materiais. **Tinham montado uma pasta para as professoras, uma pasta feminina** porque achavam que viria uma mulher. **Era tudo colorido, tinha uma menininha de vestidinho, a moranguinho**, então elas resolveram não me dar a pasta por ser de professora e não de professor”. (Professor 06)*

Ao descrever as características da pasta enquanto “colorida”, com “menininha de vestidinho” e para mulher, o professor acaba por naturalizar os papéis sociais em torno das questões de gênero. Novamente destacamos que embora a entrada do homem em um espaço marcadamente designado a mulheres ajude a romper com esse tipo de marcação de espaço, nem sempre se rompe com a própria concepção dos professores em torno das características natas, as áreas designadas e as construções sobre o que é próprio para homens e para mulheres.

Consideramos importante destacar também que os professores demonstram por vezes entrar em conflito em torno do pensamento historicamente construído sobre as características natas, no cotidiano, e as demandas pedagógicas acabam exigindo deles habilidades manuais que até então não se julgavam preparados a desenvolver, ou até mesmo se deparam com conflitos que não pensaram ter que enfrentar durante seu processo de formação relacionados a questão de gênero. A exigência de postura enquanto professores, independente de gênero, vão se apresentando por meio de diferentes situações

*“Na questão pedagógica eu estou tendo muitas dificuldades, tem muito **trabalho manual, tudo muito fofinho, muito feminino** e eu sou **mais ágil**, não gosto muito de estar decorando as coisas, gosto que as crianças decoram e eu sou **meio criticado por isso**. Eu prefiro que a criança desenhe ela mesma de cola colorida as coisas **do que eu fazer para ela de EVA**. Por não ter essas **habilidades manuais que são ditas femininas** também acabo **tendo mais dificuldade**. (Professor 10)*

Ao mesmo tempo que o professor destaca o trabalho manual, o “muito fofinho” e o “muito feminino”, descrições que ficam subsumidas a sua agilidade, enquanto

características femininas, destaca ao fim do depoimento que são habilidades manuais ditas femininas, o que sinaliza uma tensão entre o rompimento e a naturalização. Esse conflito está presente na continuação de seu depoimento ao dizer:

“Tô morrendo com isso tudo, mas estou tentando, não é porque não sei que também não posso aprender, mas estou tentando. Elas também me privam de alguns trabalhos, já dizem logo que não vou dar conta de fazer por ser homem.” (Professor 10)

O “tentar” se apresenta enquanto abertura de rompimento em torno de concepções pré-determinadas de aprendizagem dos conhecimentos práticos que a docência demanda nessa etapa escolar, a educação infantil. O “enfeitar” se apresenta também enquanto uma questão naturalizada em relação às atividades desenvolvidas nesse contexto de trabalho, o que nos demanda problematizar a respeito de novas estéticas com participação das crianças que podem ser constituídas. Entretanto o “tentar” e o “romper” também estão circunscritos nas relações que esse professor estabelece com suas colegas de trabalho professoras. Ao fim do depoimento problematiza que elas o privam de desenvolver alguns trabalhos, apostando em sua incapacidade devido a sua condição de gênero. O que novamente nos remete a necessidade de compreensão do gênero em uma perspectiva relacional, onde as afirmações em torno das características natas a homens e mulheres, são construídas em um contexto social que forma e aliena as ações destes e destas enquanto seres sociais situados e historicamente constituídos, nessas relações também são reafirmadas as determinações que encarceram homens e mulheres em maneiras pré-determinadas de sentir e agir por sua condição biológica e não social.

Nesta perspectiva, destacamos que o processo de inserção de professores iniciantes e ingressantes está permeado por diferentes variáveis e no presente estudo e eixo de discussão pretendemos evidenciá-las para contribuir com o debate no campo e principalmente para evidenciar o quanto o gênero se constitui enquanto importante elemento no processo de construção da profissionalidade e da afirmação da docência enquanto profissão.

Destacamos, então, a importância da tentativa de trazer para o debate e alicerçar nossa discussão e de estudos posteriores às perguntas seguintes que se relacionam ao processo de inserção: De que forma esses professores aprendem? O que é próprio da aprendizagem docente nesse período quando consideramos sua condição de gênero em um espaço marcado pela presença feminina? Que elementos pré-profissionais, relacionais e pedagógicos influenciam e contribuem para a construção da

profissionalidade desses professores? Quais contradições são evidenciadas no trabalho docente ao considerar a condição de gênero de pedagogos no contexto da educação infantil e da alfabetização?

Para Garcia (1999) o processo de “aprender a ensinar” é permeado por fases e marcado por diferentes exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, específicas e diferenciadas. Para Huberman (2000) os três primeiros anos de docência, constituem-se como um período de grande significado e relevância na construção da carreira docente. Nesse período afloram-se as descobertas e as dificuldades na materialização da teoria e prática. Mariano (2006) reconhece o início de carreira como uma fase identificada por características marcantes, entre elas aprendizagens intensas e grandes dificuldades e que para superá-las e continuar na profissão é necessário passar por um verdadeiro processo de sobrevivência. Tardiff e Raymond (2011) lembram que ao iniciarem a profissão muitas professoras e professoras se veem como mal preparados, principalmente para enfrentar difíceis condições de trabalho que fazem parte do trabalho docente. Que tais acontecimentos marcam não só o período de início da carreira como também se configura como importante fator de influência para toda sua trajetória profissional.

Papi e Martins (2010) discutem que

É no período de iniciação profissional que o professor se defrontará com a realidade que está posta e com contradições que nem sempre estará apto a superar. Seus conhecimentos profissionais são colocados em xeque e a postura que assume pode ir desde uma adaptação e reprodução muitas vezes pouco crítica ao contexto escolar e a prática nele existente, a uma postura inovadora e autônoma, ciente das possibilidades, dos desafios e dos conhecimentos profissionais que sustentam sua ação pedagógica. Quando se fala sobre o período de iniciação profissional há, portanto, uma aproximação tanto de fatores pessoais quanto de fatores e aspectos profissionais, estruturais e organizacionais com os quais se defronta o professor. (p. 44).

São muitas discussões a respeito da eficiência dos cursos de formação inicial como facilitador do processo de inserção a carreira em uma perspectiva para formação de docentes críticos que identifiquem a docência enquanto possibilidade de efetivação da *práxis*.

Podemos citar o PIBID (Programa de Iniciação a Docência) enquanto exemplo de política pública efetivada no cenário atual que objetiva a formação prática de professoras e professoras com vistas a amenizar as dificuldades que se apresentam no processo de transição da condição de professor em formação em curso superior para a

prática da profissão. Entretanto o programa citado apresenta inúmeras contradições que o inviabilizam enquanto política efetiva de inserção a docência, entre elas o fato de não abarcar todo (a)s os estudantes, não se efetivar enquanto programa de acompanhamento de professore (a)s quando este (a)s assumem uma turma sem que estejam na posição de auxiliares e outras contradições se apresentam na discussão a respeito do programa, mas que carecem de mais mediações, estudos e problematizações.

Ferreira e Reali (2005) discutem a respeito dos programas de iniciação a docência como

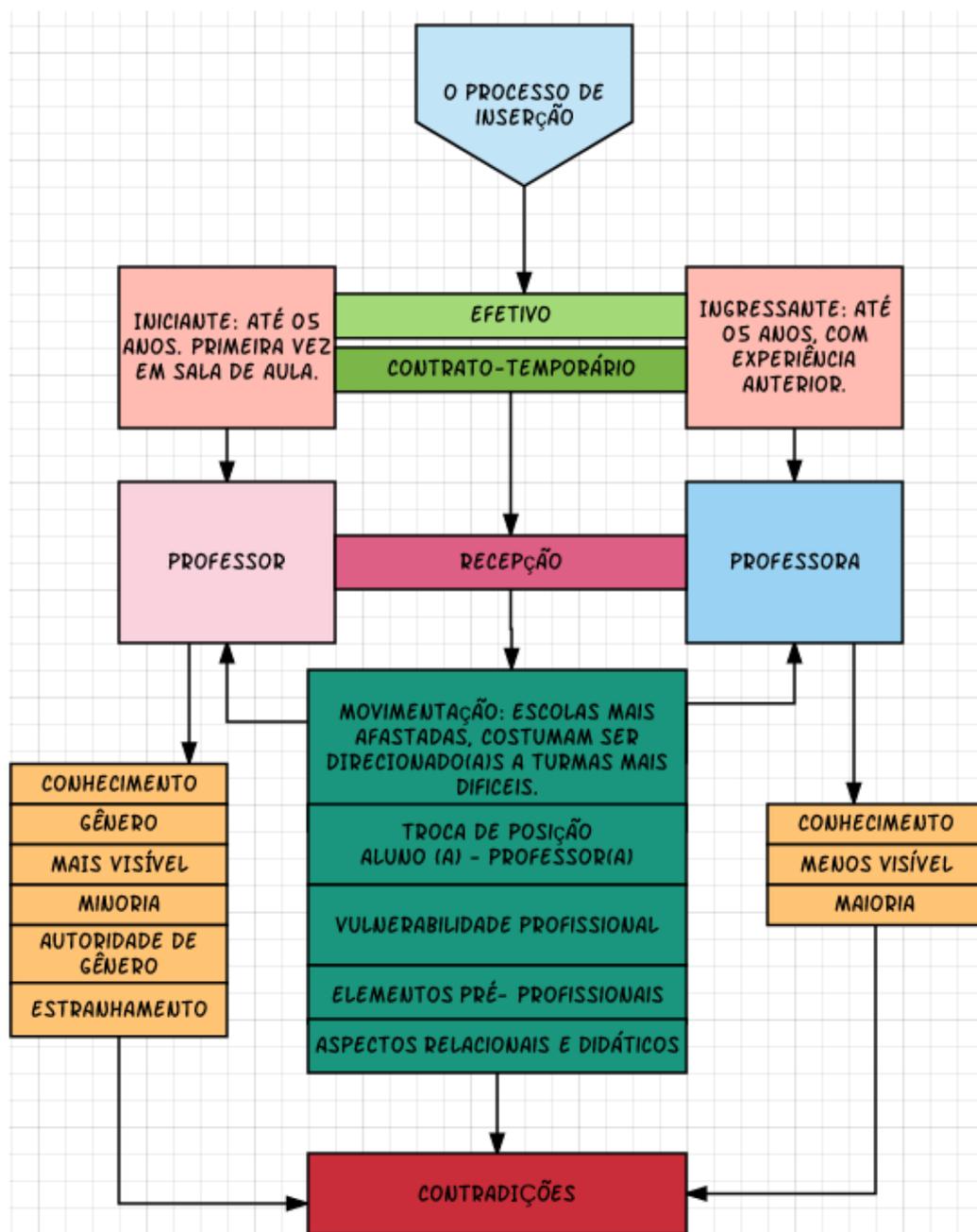
aqueles voltados para os professores nas suas primeiras inserções profissionais têm como objetivo auxiliar o ingresso na profissão de um modo menos traumático, tendo em vista o conjunto de demandas que recaem sobre os profissionais iniciantes e que exigem mudanças pessoais, conceituais e profissionais. No geral, esses programas oferecem apoio e orientação, na perspectiva de promover a aprendizagem e o desenvolvimento da base de conhecimento profissional e auxiliar na socialização com a cultura escolar desses profissionais. (p. 22)

Os estudos de Garcia (2012) identificaram quatro modelos de inserção à docência, sendo que três deles são considerados pouco efetivos e o quarto ainda não está presente materialmente nas instituições. O primeiro modelo, mais adotado, acaba por transferir toda a responsabilidade aos (as) docentes iniciantes, é o chamado *nadar* ou *afundar*. A instituição acaba por se isentar da responsabilidade de apoio para o desenvolvimento dessas professoras e professores. O segundo modelo está relacionado à busca por ajuda, o *colegial* onde as e os iniciantes recorrem a professoras e professores mais experientes afim de compreender o processo da docência e solucionar os problemas mais corriqueiros da ação docente, uma espécie de tutoria informal e voluntária. No terceiro modelo, a instituição responsabiliza as professoras e professores experientes para que sejam mentores das e dos iniciantes e os ajudem a desenvolver as competências necessárias ao exercício da função docente, é o que o autor denomina como *competência atributiva*. Por fim, o quarto e mais efetivo modelo entre os citados, está relacionado a uma perspectiva de desenvolvimento profissional docente tendo como base em sua estrutura a compreensão da inserção como um processo compreensivo em que as professoras e professores iniciantes são encarados como especialistas em processo de adaptação, como pessoas capazes de aprender e se constituir como professoras e professores durante todo o processo da carreira.

Os estudos sobre professores iniciantes são apresentados e analisados por perspectivas e categorias, entre elas a categoria tempo, a ser dividido entre o tempo cronológico e o tempo determinado pela materialidade do trabalho docente. O tempo cronológico se subdivide entre objetivo e subjetivo e o segundo considerando as condições concretas e objetivas do ser e estar na profissão.

Para melhor compreensão do movimento que tentamos realizar a respeito do processo de inserção em suas diferentes variáveis e contradições, disponibilizamos a figura a seguir:

Figura 11: O processo de inserção e suas diferentes variáveis



Fonte: Sousa, 2017

a) assumindo a profissão, a troca de posição e o choque de realidade

O processo de transição entre a condição aluno e a condição professor configura-se como uma ruptura que traz inúmeros conflitos na constituição da profissionalidade docente. O que demonstra a necessidade de desenvolvimento de ações que promovam o bem-estar docente desses professores. Entre dificuldades e descobertas esses professores se deparam com os conflitos presentes na prática, desenvolvem por conta própria formas de solucioná-los, por meio de soluções de curto prazo, chamadas de “técnicas de sobrevivência”. Além de mudanças de longo prazo, que os fazem repensar suas crenças e até mesmo questionarem sobre a capacidade de exercer a docência.

Souza (2015) em levantamento bibliográfico realizado entre 2000 a 2014 sobre professores iniciantes na educação infantil identificou um crescimento nos estudos sobre a temática do professor iniciante, entretanto, no que diz respeito a particularidades referentes à educação infantil, percebeu-se uma escassez de pesquisas sobre a inserção de profissionais na área e de políticas de acompanhamento pedagógico desses profissionais observando ainda um quase silenciamento da presença masculina nessa etapa de escolarização.

O assumir a posição de professor e sair da posição de aluno se apresentam enquanto elementos que constituem o choque de realidade em um verdadeiro processo de provação, que se materializa principalmente no contato com os alunos, nos conflitos entre o aprendido, o esperado e o executado, na efetivação da teoria com a prática. Quando perguntados a respeito do momento em que se viram e se reconheceram enquanto professores, nossos entrevistados trazem interessantes depoimentos:

*“No primeiro dia em sala de aula **todos os meus alunos sentados esperando alguma coisa de mim e eu tinha que passar tudo àquilo que eu tinha aprendido para eles e aí bate aquele desespero inicial “como é que eu vou fazer, como é que eu vou fazer?” Mas ao final do primeiro dia de trabalho, da primeira semana e que você vai vendo o trabalho sendo construído e você fala eu dei conta, eu consegui, eu sou professor.**” (Professor 04)*

*“Na verdade durante toda a minha graduação eu pensei em passar por diferentes espaços de atuação da pedagogia, salas de EJA, salas de crianças maiores e até às vezes fora do contexto do professor de atividades, mas eu nunca tinha imaginado iniciar a minha carreira na educação infantil, para mim foi um choque estar em uma turma de Educação Infantil e pensar: **“eu tenho que ser professor da Educação Infantil, o que eu vou fazer?”**. Foi uma área realmente secundarizada na minha formação, que eu também não dei importância, porque nunca me imaginei como professor da educação*

infantil, nunca foi meu público alvo. É um espaço muito parecido com uma creche, com um maternal, com um cuidado excessivo que eu nunca me imaginei dentro dela.” (Professor 06)

O trecho **“como é que eu vou fazer? Como é que eu vou fazer?”** sintetiza o assumir a profissão, a troca de posição e o choque de realidade. No momento em que fazem essas perguntas, também entram em conflito com a segurança de suas capacidades formativas em materializar o que viram na teoria, com o que será exigido na prática. O reconhecer-se na troca de posição, se estabelece principalmente no contato com os alunos, quando esses professores se veem representados neles enquanto uma fase de sua vida na escola, mas que agora se encontram em outra posição, a de seus professores, este se configura geralmente como um primeiro reconhecimento do exercício da docência que vem sendo apontado por nossos entrevistados, no trecho abaixo destacamos o momento desse reconhecimento

*“E foi nesse momento **que eu descobri** que eu realmente era professor. **No momento que me vi representado em um aluno**, mas agora eu estava em outra posição, a de professor.” (Professor 02)*

*“Eu acho que foi no primeiro momento que eu me vi como professor foi após o primeiro do primeiro dia de aula quando teve a reunião com os pais e eu fui falar com os pais, mas não foi neste momento foi após esse momento **quando eu fiquei sozinho na sala da turma e olhei as cadeiras e me vi ali na frente e falei “hoje eu sou professor, e agora o que eu tenho que fazer?”** O meu medo maior foi porque não me considerava preparado para assumir uma turma da educação infantil e falava para mim mesmo: **“meu Deus o que eu tenho que fazer? Eu não sei. Por onde eu vou começar? Não tenho um norte.”** E foi assim.” (Professor 06)*

*“Sem dúvida quando estava em sala de aula com mais de 30 alunos na SEEDF pela primeira vez. Eu havia feito o planejamento para 5 horas, mas a verdade é que os minutos se arrastavam e o tempo parecia não passar. **Fiquei muito nervoso, sem saber qual seria o resultado dessa aventura. Com o tempo, a confiança em seu trabalho começa a aparecer juntamente com os resultados e o professor(a) sente-se um pouco mais capaz de lidar com as situações cotidianas do “chão de sala de aula”.**(Professor 11)”*

Nesta perspectiva destaca-se a importância dos programas de apoio a professores iniciantes, para que tal momento não se caracterize apenas pelo **“ver o trabalho sendo construído”**, mas que essa construção se dê por meio de apoio de forma consciente, segura e intencional.

Papi e Martins (2010) lembram que o apoio a professoras e professores iniciantes vem sendo apontado como uma necessidade dentro do objetivo de uma

educação de qualidade em alguns países europeus e que nestes existem inclusive documentos que privilegiam essa fase de desenvolvimento profissional.

Os programas de apoio são importantes para diminuir o abismo da troca de posição, em programas de estágio, ou monitorias durante os cursos de formação, por exemplo, os (as) estudantes são constantemente acompanhados (as) pela professora regente das turmas, o que transmitem para eles maior segurança, mas contraditoriamente não transmite a responsabilidade por assumir uma turma, tais aspectos podem ser destacados na fala abaixo:

*“Foi quando deixei de ser monitor e ganhei uma turma. **Pensei poxa agora eu não estou aqui só para auxiliar** eu tô aqui com as crianças na minha frente e **eu não vou ficar só de lado olhando ajudando a professora**, organizando a turma ou entregando uma atividade, **mas a responsabilidade é minha** então foi o primeiro momento que eu me vi mesmo como professor onde **a responsabilidade de planejar e preparar era toda minha**, diferente de quando era monitor e só auxiliava e **tinha tudo pronto das mãos da professora.**” (Professor 01)*

O trecho de fala acima nos permite problematizar a configuração que vem assumindo os programas de estágio e monitoria no contexto atual, com um alto grau de imitação e pouca autonomia dos estudantes frente aos desafios da sala de aula, onde geralmente estes apenas observam aulas, pouco interveem no processo de ensino/aprendizagem, pouco interage também com as professoras regentes das turmas, não participam do planejamento e só da execução apenas de forma imitativa e passiva.

O processo de iniciação profissional tem se caracterizado assim pelo conflito do “nade ou afunde”, que diz muito sobre o grau de estruturação e organização da profissão docente em que iniciantes são jogadas (os) “ao fogo”. Quanto mais novas e novos na profissão maiores são seus desafios e dificuldades que se articulam a um verdadeiro processo de sobrevivência. Professoras e professores iniciantes geralmente são destinadas e destinados a locais de maior vulnerabilidade social, a turmas mais difíceis e a escolas mais afastadas.

Garcia (2010) lembra que

Não é comum que um médico recém-formado deva realizar uma operação de transplante de coração. Nem muito menos que um arquiteto com pouca experiência assine a construção de um edifício de moradias. Sem falarmos que se deixe um piloto com poucas horas de voo comandar um Airbus340. Podíamos citar mais exemplos que nos mostrariam que as profissões tentam proteger seu próprio prestígio e a confiança da sociedade e de seus clientes assegurando-se de que os novos membros da profissão tenham as competências apropriadas para exercer o ofício. (p. 32)

Esses são aspectos que tem sido comuns no processo de inserção de professores e professoras iniciantes, que tornam o momento de iniciação “assustador” e traumático, pouco colaborando com um processo sólido de construção da profissionalidade docente, como sinalizado pelo professor 01 em diferentes momentos da entrevista, e em diferentes momentos e contextos de seu processo de inserção, em uma escola particular e em uma escola pública:

*“Assim que **inicie** a carreira, peguei uma turma de 5 anos da educação infantil como regente na escola particular. Foi uma turma bem difícil que duas professoras tinham passado e desistiram, foi quando a minha chefe olhou para mim e falou que ia me dar essa turma e eu tive que aprender a lidar com ela.(Professor 01)*

*“Por ser um primeiro ano que tive de contato **foi um pouco assustador, foi um choque de realidade muito grande** para mim. O que a gente vê no curso de graduação na teoria é totalmente diferente do que se vive na prática nos desafios da sala de aula, **principalmente uma cidade carente como o Sol Nascente, então foi um pouquinho assustador**, mas no fim a gente sempre gosta de um desafio né? (Professor 01)*

Nono e Mizukami (2006) ao analisarem estudos sobre as dificuldades enfrentadas por professoras iniciantes na educação infantil apontam que apesar do entusiasmo das professoras com o início da carreira, em contato com o cotidiano, acabam se sentindo desmotivadas, sendo evidenciado um sentimento de abandono pela equipe de coordenação frente às dificuldades e contradições aos seus ideais construídos durante a graduação. Essas situações as fazem repensar sobre a permanência na profissão, outras dificuldades apontadas também estão relacionadas a materialização da teoria em prática e da didática. A autora lembra que “as professoras [...] enfrentaram os primeiros obstáculos, valendo-se deles para reforçar a descoberta de novos caminhos, refletindo sobre os problemas vividos e procurando reavaliar-se a cada momento” (NONO e MIZUKAMI, 2006, p.4)

Contraditoriamente o elemento de abandono se apresenta de forma diferenciada a pedagogos do gênero masculino, estes precisam se provar enquanto capazes de assumir a docência nesse nível de ensino (aspecto que será melhor explicado mais a frente) para atuar com crianças com alto grau de dependência, mas por essa mesma condição também gozam de um maior apoio e ajuda em suas dificuldades, principalmente nos primeiros dias:

“Nos primeiros dias eu tive um acompanhamento, agora eu tenho mais liberdade, mas a coordenadora sentava comigo para ver meus

planos de aula, ver o que estava fazendo, as atividades que estava levando, não sei se era por ser iniciante ou por ser homem, mas eu acredito ser pelos dois motivos.” (Professor 10)

São inúmeras questões em que a escola não está preparada para lidar, entre elas receber em seu quadro de professores pedagogos do gênero masculino para atuar com crianças da educação infantil, entretanto, por sua própria condição de gênero e por ser minoria neste espaço, esses professores acabam tendo uma visibilidade maior na escola do que teria uma professora, não passando despercebidos, sendo vigiados em suas práticas para garantir que são pessoas idôneas para lidar com crianças, considerando esses aspectos o professor destaca a dúvida relacionado ao acompanhamento de seu planejamento, se este acompanhamento seria pela aposta em sua incapacidade, por ser iniciante e por ser do gênero masculino, ou devido as duas coisas. O professor 06 conta sobre a reação da escola quando o receberam enquanto professor iniciante, em situação de estranhamento

“As crianças, professoras da escola acharam estranho, os pais também ao me verem assumir uma turma de educação infantil. Inclusive tinha uma turma um pouco menor e o secretário queria me trocar da turma que fui designado para essa e minha colega ficaria com a turma maior, que tinha mais alunos, talvez porque fosse mais fácil. A troca quem pensou foi o secretário mesmo, mas por uma questão burocrática da secretaria de educação não deu certo para ele mudar.” (Professor 06)

“Passei por três escolas. O que eu percebi é que quanto mais a comunidade é carente eles tem um olhar mais preconceituoso, pelo menos é o que eu passei. Em todas eu tive suporte.” (Professor 03)

Os trechos de fala do professor 03 e do professor 06 apresentam pontos em comum em relação aos estranhamentos a respeito da presença de pedagogos do gênero masculino, na condição de iniciantes esse estranhamento pode ocasionar um questionamento ainda maior a respeito da capacidade de exercer a docência nesse nível de ensino. No extrato do professor 06 podemos destacar elementos de enfrentamento e de fuga da escola em lidar com os conflitos que se evidenciam pela presença de um professor do gênero masculino em uma turma de educação infantil com crianças de cinco anos, o professor conta sobre a iniciativa do secretário escolar em trocá-lo de turma, o que nos parece sinalizar que buscava amenizar conflitos que poderiam ser causados pela rejeição da família dos alunos a um professor e não professora. Como hipótese da tentativa de direcionamento desse professor a uma turma menor, está

relacionado a possibilidade de atingir o menor número de familiares possíveis que facilitaria a resolução caso houvesse algum tipo de conflito, este se apresenta enquanto um elemento de fuga. Em relação ao enfrentamento está o comprometimento do professor em não desistir, mesmo identificando que houve um estranhamento e até uma rejeição relacionada a sua presença nesse nível de ensino, outro aspecto importante a ser destacado está na relação estabelecida entre as condições sociais e relacionais da escolas e as questões burocráticas institucionais que garantem o professoras e professores atuarem nessas turmas independente de gênero e sim de sua formação, não podendo esse ser direcionado a outra turma por interesse da escola ou do secretário escolar.

O professor 03 destaca ter passado por três escolas e faz a afirmações de que quanto mais carente a comunidade a qual a escola está localizada, maior o preconceito em relação a sua condição de gênero em uma turma de alfabetização, mesmo destaca a tentativa de permanecer sempre no primeiro ano. Entretanto, destaca ter tido suporte em todas as escolas que passou, ou seja, não só uma recepção acolhedora, como um suporte para enfrentar questões embaraçosas em torno das questões de gênero, contribuem para que esses professores possam assumir a profissão com menos traumas e um pouco mais de tranquilidade, estes elementos relacionais serão melhor discutidos nas seções seguintes.

Assim, sintetizamos que professores e professoras assumem a profissão de diferentes formas, a depender de sua recepção, apoio nas escola e principalmente de sua condição de gênero. Para compreender e estabelecer mais mediações a respeito do processo de inserção, destacamos como indicador partindo da empiria que esses professores também trazem diferentes **elementos pré-profissionais**, que acabam proporcionando um grau de conhecimento sobre a docência, mas que não são suficientes para amenizar de forma significativa as dificuldades de início da carreira e suas possibilidades de superação inclusive trazendo marcas sociais de gênero.

b) elementos pré profissionais – anteriores ao processo de inserção

Destacamos enquanto elementos pré-profissionais, as experiências que os professores trazem que são anteriores ao seu processo de inserção, que podem ajudar a amenizar o choque de realidade enquanto iniciantes. Esses elementos também os aproximam do reconhecimento enquanto professores e acontecem por exemplo: em as visitas a escolas por meio de pesquisas durante a formação inicial, pela participação em escolinhas de igreja, tendo como público as crianças pequenas, entre outras. Essas diferentes experiências possuem um caráter subjetivo, ao mesmo tempo em que convergem nas questões objetivas de preparação para reconhecimento dos professores iniciantes enquanto sujeitos referendados pela formação em nível superior, mas que carecem de acompanhamento e sistematização. Que diferente a docência enquanto ação intencional permeada por influências externas sobre o que é ser professor em um contexto marcado por diferentes relações de classe e gênero, alicerçadas nas estruturas de hierarquização e de poder.

*“Sim, na igreja. Cuidava de crianças e bebês, ensinando histórias bíblicas e etc. Eu era um dos mais jovens realizando esse tipo de trabalho e não tinha muita experiência. **Nunca reclamaram de meu trabalho, mas eu não tinha certeza de que era excelente. Pelo contrário, nunca me senti apto o suficiente.**” (Professor 11)*

*“Já tive contato com crianças pequenas em igreja ensinando as historinhas da bíblia como se fosse uma escola. **Na igreja tem um certo estranhamento que é uma função que geralmente mulheres escolhem, mulheres mais velhas, aí elas estranham.**” (Professor 03)*

Os estranhamentos em relação ao gênero não se dão apenas nas atividades desenvolvidas na escola, mas também em outros ambientes sociais que se apresentam como espaços ocupados majoritariamente por mulheres. Ter uma experiência anterior ao ingresso na carreira docente também pode trazer uma melhor compreensão do que realmente é realizado no ambiente escolar, e até mesmo de possíveis embaraços ocasionados pela condição de gênero, entretanto, são experiências que não se organizam com uma intencionalidade, baseadas em um constructo social que legitima tal atividade para além do saber pragmático reconhecido pelo senso comum, o que é destacado pelo no trecho de fala abaixo:

“Eu fui catequista na igreja numa turma que lá chamam de sementinha que equivale à educação infantil porque eles tem em torno

*de 5 e 6 anos de idade. Mas lá não tem muito questão da responsabilidade, a questão do realmente do pensar pedagógico. É diferente quando você tem direito à licença, quando você tem políticas públicas, quando você tem um regimento que orienta suas ações. **Você tem também um comprometimento social político estruturante para a construção do conhecimento daquelas crianças dentro da escola é diferente de uma catequese quando você pega só o viés religioso então tem uma grande diferença.**” (Professor 06)*

O sentido de escola e do conhecimento sistematizado para esse professor se apresenta enquanto instância fundamental do ato educativo, onde a escola não se evidencia como um aparelho ideológico do Estado por meio da reprodução de um saber, mas de vários saberes que se entrelaçam na perspectiva da diversidade nela contida, onde o professor por meio dos conhecimentos proporciona aos seus alunos a possibilidade de desenvolvimento crítico frente a compreensão de sociedade que está posta. Nesta perspectiva destaca também a importância da formação e da sistematização presente na escola enquanto organização social pela afirmação da especificidade da ação docente para além de uma visão pragmatista e estruturada em valores culturais e ideológicos do senso comum.

Outro elemento pré-profissional que se evidencia enquanto facilitador do processo de inserção para compreensão da docência se relaciona a vivência na escola pública por meio da família ou até mesmo a formação em nível, médio, fundamental ou superior.

*“O fato de eu ter crescido dentro do ambiente escolar também **já me deu toda uma noção da realidade, do que é uma escola, de como uma escola funciona,** então eu já tinha essa vivência que para mim facilitou o processo de inserção.” (Professor 04)*

O conhecimento do funcionamento da escola e das ações nela realizadas se apresenta enquanto facilitador do processo de inserção, outro aspecto interessante a ser mencionado diz respeito a escolha da profissão que em diferentes momentos das entrevistas são mediadas pela brincadeira, em que os professores acabam se interessando pelo brincar de ser professor, ou no desenvolvimento de atividades de lazer que se aproximam da docência:

*“**Me influenciou muito a questão de sempre dar aula de reforço,** comecei com 15 anos ajudando os filhos dos vizinhos que tinham alguma dificuldade e eu tentava auxiliar de alguma forma, comecei assim a dar aula de reforço e daí veio a ideia de fazer um curso de licenciatura. (Professor 05)*

No dar aula de reforço também está contida uma aproximação com a docência, principalmente no sentido de preparação para a resolução de dificuldades de aprendizagens inerentes ao ato educativo, entretanto, é importante alertar que não se apresenta nesta ação toda composição do que se entende pela ação do professor em seu processo de formação sistematizado que difere sua atuação a de outros profissionais ou até mesmo o conhecimento leigo para o exercício da atividade docente.

Assim, diferentes elementos se inter cruzam nas mediações que perpassam o processo de inserção desses professores e que apresentam similaridades ao processo de inserção de professoras, mas também se diferem quando consideramos as marcas sociais construídas em torno da categoria gênero no contexto da educação infantil e da alfabetização, assim para compor o todo articulado dos estruturantes da profissionalidade dos pedagogos do gênero masculino apresentaremos na seção a seguir as mediações presentes nos aspectos relacionais que esses professores estabelecem com diferentes agentes e instâncias dentro da escola.

c) os aspectos relacionais: mães/pais de alunos; crianças, pares e gestão

Os aspectos relacionais são compreendidos na mediação que os pedagogos do gênero masculino fazem com suas diferentes instâncias de formação e atuação. Entre elas o contato histórico e social com família, pais e mães de alunos, professores, gestores e principalmente, com a sociedade por meio de diferentes marcos regulatórios, históricos e culturais enquanto produção humana que constituem o trabalho e a atividade docente. Assim, para melhor organização da discussão e melhor compreensão dos dados, sintetizamos momentos em trechos de fala em que esses professores identificam marcas do gênero na construção de sua profissionalidade determinadas pelos aspectos relações com alunos e alunas, pares: aqui especificados enquanto professoras e professoras, gestão e pares de uma maneira geral, com as famílias das crianças e com a sociedade ao considerarmos as mediações culturais e sociais que perpassam essas relações:

Quanto à relação com seus alunos, os professores apresentam contradições que são mediadas e explicadas quando consideramos as diferentes marcas do gênero na atividade docente. Os sentimentos contraditórios são de satisfação-insatisfação com o trabalho, aproximação e afastamento, reconhecimento e negação da afetividade e principalmente em relação a crises frente as limitações que as construções em torno do gênero ocasionam.

“Os alunos vem com sede de aprender muita coisa, porque eles ainda não sabem, eles tem muitos conhecimentos mas o conhecimento técnico eles não sabem então assim é muito gratificante você ensinar um aluno do zero ensinar, desde as cores até escrever o nome dele para mim é mais gratificante por isso que eu gosto disso.” (Professor 04)

“A gente tinha que ser naquele momento também amigo de sentar e escutar o que eles precisavam falar. Esse é o tipo de coisa que às vezes passa despercebido, por achar que a criança não tem o que contar, não tem o que falar. Quando você para que você percebe que às vezes o que eles vivem na realidade que eles têm, eles acabam amadurecendo mais do que deveriam para época e você escuta coisas que você nunca imaginou escutar de um adulto.” (Professor 01)

“O primeiro ano eu gosto bastante pela questão de você vê o desenvolvimento da criança, você consegue ver um desenvolvimento bem maior dela e dá aquele orgulho que você vê uma criança aprendendo a ler, desenvolvendo leitura e escrita, mas acho que no

quinto ano eles tem um independência deles, exigem menos esforço físico o que torna o trabalho um pouco menos cansativo.” (Professor 08)

“Em geral a maioria dos alunos, pelo que percebia achavam único ter um professor homem, eles gostaram bastante de ter aula com um professor.” (Professor 07)

Os sentimentos de satisfação e reconhecimento, as ações de aproximação e afirmação afetiva são sinalizadas pelos professores iniciantes/ingressantes no desenvolvimento de sua ação educativa, principalmente em relação ao reconhecer no aprendizado dos alunos e nas alunas o sentido para o trabalho que desenvolvem. São mediações que vão constituindo a profissionalidade desses professores a medida que significam suas ações e despertam sensações de satisfação e pertença quanto a atividade que escolheram, referendadas por sua formação. Além disso, a própria condição de gênero no relacionamento com as crianças se mostra enquanto fator de novidade, que pode facilitar a empatia necessária para o relacionamento entre professores-alunos/alunas.

Em contrapartida também na relação as crianças é possível o afastamento e a negação de ações que se aproximem da afetividade, que se explica não só pela questão subjetiva como também pelas mediações objetivas que formam subjetividades que são objetivadas na negação da efetividade, inerente a ação educativa, principalmente no contexto da educação infantil e da alfabetização onde as crianças demandam essa característica.

“Os meus alunos eu sinto que às vezes eles sentem essa falta em relação a afetividade, acho que meu jeito um pouco mais seco acaba afastando eles um pouco, eu tive uma estagiária por exemplo e eles corriam para abraçar a estagiária, uma coisa que eles não fazem comigo, mas vejo que eles sentem falta, minha colega mesmo quando da um beijo nos meninos, eles pedem o beijo e abraço dela, mas comigo eles não fazem.” (Professor 06)

“Apenas nos aspectos emocionais/afetivos. Não me sinto à vontade para demonstrar a minha afetividade com meus alunos fisicamente através de abraços e carinhos e reconheço que em alguns momentos isso faz muita falta, não para mim mas para eles.” (Professor 11)

Os professores, então, se questionam quanto a sua capacidade profissional e também quanto a seu envolvimento com o público o qual atendem: crianças. Principalmente pelo reconhecimento da importância da afetividade no desenvolvido das aprendizagens das crianças. Tal elemento se caracteriza assim como parte de processo

de sofrimento, mediado também pelas limitações em torno das ações adequadas e inadequadas para homens no processo de trabalho da escola.

Na relação com as famílias das crianças destaca-se o estranhamento enquanto atitude comum frente a presença dos professores no exercício de sua atividade na educação infantil e na alfabetização. Principalmente pela condição histórica de naturalização da docência enquanto um espaço de atuação para mulheres no contexto da educação infantil e da alfabetização. Entretanto, tal estranhamento também pode assumir aspectos positivos, no grau de representação dos gênero para as crianças.

“Como a maioria do corpo docente era composta de mulheres em todas as escolas por onde passei, os pais das crianças por hora diziam que se sentiam muito confiantes por seus filhos serem estudantes de um professor e não de uma professora, por ausência de figura paterna em casa ou simplesmente pela questão da autoridade. Houveram, entretanto, alguns pais e mães se sentiam um pouco inseguros pensando se seus filhos não corriam risco de abuso por parte de uma figura masculina.” (Professor 11)

“Eu tinha medo e receio por pegar uma turma de crianças muito novinhas, tenho uma monitora, educadora social na sala, não sei se essa presença feminina muda alguma coisa. Estar ali com crianças pequenas, por tudo que já li, pela leitura sobre a questão de gênero, eu me surpreendi ao mesmo tempo que também fui surpreendido pela recepção da família, todos os pais vieram conversar comigo estranharam no primeiro olhar, perguntaram se eu era o professor, não sei se pela questão de gênero, ou por ser muito novo, mas teve esse estranhamento. Mas se acostumaram rápido e ninguém me impediu.” (Professor 10)

A questão da autoridade apresenta-se como fator que sinaliza a aceitação de homens em um espaço predominantemente ocupado por mulheres, que reflete o pensamento historicamente construído em torno do homem enquanto detentor da ordem. Para Minayo (2005)

Na visão arraigada no patriarcalismo, o masculino é ritualizado como o lugar da ação, da decisão, da chefia da rede de relações familiares e da paternidade como sinônimo de provimento material: é o "impensado" e o "naturalizado" dos valores tradicionais de gênero. Da mesma forma e em consequência, o masculino é investido significativamente com a posição social (naturalizada) de agente do poder da violência, havendo, historicamente, uma relação direta entre as concepções vigentes de masculinidade e o exercício do domínio de pessoas, das guerras e das conquistas. (p. 23-24)

Atitudes que os aproximem do cuidado assim comprometem as estruturas de poder em torno de papéis sociais arraigados em uma sociedade patriarcal, a presença dos professores acaba sendo questionada, resultando em limitações para seu exercício

profissional, que os restringe no desenvolvimento de diferentes elementos relacionais que compõem a construção da profissionalidade. Principalmente ao enfrentarem esses questionamentos de maneira direta:

*“Em uma das reuniões gerais, essas que fazem com todo mundo, os pais, um pai **questionou a direção se não achavam estranho um homem dando aula para alunos tão pequenos da educação infantil.** Foi a primeira vez que eu tive um problema que até então esse pai nunca tinha comentado comigo pessoalmente a questão da filha dele.” (Professor 01)*

“Uma mãe chegou a me questionar por eu ser homem educação infantil, como é que ia ser e tal, acho que tem um medo envolvido aí atrás por conta de uma cultura machista ou algum outro ideal que ela tenha na cabeça dela, mas o mais gritante assim que eu me lembro agora foi esse.” (Professor 04)

Os trechos apresentados compõem as relações que esses professores iniciantes estabelecem com as gestões das escolas ao qual ingressam na carreira docente, principalmente em relação ao grau de enfrentamento e apoio que elas se disponibilizam a fornecer a esses professores considerando sua condição de inserção, o que se destaca principalmente no apresentado pelo professor um que na resolução de seu problema de questionamento do pai, teve o apoio da gestão que o afirmou enquanto professor da turma em uma posição de enfrentamento, o que já não se apresenta da mesma forma para o professor 02:

*“Trabalhei no centro de educação infantil em Brazlândia em que eu fui tirado da escola porque a freira que era diretora da escola, era uma escola conveniada, ela não gostava de homens trabalhando com os meninos pequenos então assim eu **passei uns 3 meses sofrendo como se fosse uma perseguição** até que eu pedi para sair dessa escola e depois eu fui para escola Incra 9 e aí não tive mais problema nenhum.” (Professor 02)*

Assim o apoio da gestão da escola também constitui de maneira contraditória a profissionalidade desses professores, seja na afirmação de sua atuação mesmo com os estranhamentos causados pela condição de gênero, ou pela reprodução das marcas construídas em torno do professor ou professora ideal para cada nível de ensino, resultado em sofrimento e perseguição para esses professores.

Destacamos aqui a importância do apoio da gestão e coordenação no processo de inserção a professores iniciantes também mencionado pelos professores participantes da pesquisa, entretanto é importante destacar também a naturalização da falta de apoio das equipes gestoras para com professores iniciantes que acabam sendo naturalizadas e

significadas pela expressão “eu tive muita sorte”. Destaca-se também a importância do apoio no assumir a profissão em uma turma de alfabetização mesmo com uma construção prévia de não aceitação:

“Eu tive muita sorte em todas as escolas que passei, eu tive o apoio da coordenação e direção principalmente no início né que a gente fica meio perdido com relação à organização dos conteúdos, como ensinar esses conteúdos em sala então eu sempre tive muito apoio da direção e da equipe de coordenação em todas as escolas que eu passei.” (Professor 04)

“Então eu fui pegar uma turma de 1º ano com muito medo, mas a equipe da escola me recebeu muito bem, às vezes até a atividade pronta elas me davam, as professoras quase aposentadas me deram muitos materiais para que pudesse utilizar durante a minha carreira, elas falavam: você está montando agora sua vida na secretaria, guarda tudo que você puder, que você não sabe onde vai ficar no contrato.” (Professor 01)

As mediações presentes nas relações entre professores iniciantes-iniciantes, professores iniciantes-ingressantes, professores ingressantes-ingressantes, professores experientes-professores iniciantes também se materializam de forma contraditória, ao mesmo tempo em que a relação do professor experiente pode se evidenciar enquanto possibilidade de acompanhamento e tutoria pode assumir também características de perseguição, negação da capacidade de exercer o trabalho e hierarquização.

“Talvez eu me sinta discriminado em relação a minhas colegas de trabalho mulheres pelo fato de eu ser homem e fazer algumas coisas melhores do que elas. Fazer um trabalho digamos feminino melhor do que elas que são as mulheres.” (Professor 03)

“Não tive problemas por ser homem, mas tive problemas por ser iniciante, tinha uma professora da escola que me perseguia, me colocava em uma posição inferior a dela, como se eu fosse menor por ser mais novo, como se eu não tivesse nada a ensinar e ela não tivesse nada a aprender também. Isso me marcou muito e foi muito ruim.” (Professor 05)

“Péssimo! Eu não fui muito bem recebido, me tratavam como se eu fosse menor do que eles que já estavam a um mês, seis meses antes de mim, a recepção não foi das melhores não na escola em que eu trabalhava.” (Professor 02)

O relacionamento com pares, a possibilidade de compartilhar angústias, inseguranças se mostram enquanto ações de apoio no processo de inserção, esse apoio depende de diferentes variáveis: do grupo constituído na escola, do projeto coletivo ou individual construído na escola e também das questões de gênero que permeiam esse

espaço. Como apresentado pelo professor ao ser perguntado do sentimento em fazer parte de um grupo profissional com predominância de mulheres:

“Divertidíssimo! São sempre pessoas animadas, sempre tem uma palavra para te animar para te encorajar sempre tem as pegadinhas do 'primeiro você, porque você é o único homem né, do bendito fruto entre as mulheres'” (Professor 08)

É problematizar o sentido da expressão “bendito fruto entre as mulheres” enquanto um facilitador nas relações de trabalho desses professores também, que os colocam em evidência por serem minoria e resultam em um maior acompanhamento de suas dúvidas, receios e até mesmo no apoio na execução de tarefas que não conseguem desenvolver. Em contraposição, há entraves que intensificam o sentimento de solidão por fazer parte de um corpo coletivo de muitas mulheres e poucos homens, em relação ao silenciamento em torno do que a escola reproduz mesmo sem perceber a respeito das questões de gênero.

“Me sinto sozinho. Por exemplo, em muitas situações eu quero questionar o naturalizado e não consigo, eu não tenho pares que compartilham da mesma visão. Eu me sinto sozinho nas minhas lutas individuais e quando a gente se sente sozinho ficamos abafados, temos uma voz acanhada. Mesmo tendo outras professoras iniciantes na escola as professoras se sentem mais a vontade entre elas, elas comandam, eu não tenho muita voz, minha opinião é secundarizada. Não vejo nenhuma possibilidade de ser considerado na minha opinião na escola.” (Professor 10)

Os aspectos relacionais assim são tomados como importantes no processo de construção da profissionalidade, a mediação da categoria gênero na busca pela compreensão das diferentes relações que esses pedagogos se apresenta como possibilidade de problematização e desnaturalização das formas em que assumem a profissão e enfrentam as dificuldades em momentos de satisfação e insatisfação na interação com estudantes, família, pares e gestão.

Buscando mais descritores, na busca pela aproximação da totalidade da construção da profissionalidade desses professores apresentamos no próximo tópico sobre a condição de ser pedagogo do gênero masculino e iniciante nesse contexto.

d) ser homem: auto cobrança e estranhamento, um duplo ritual de passagem e uma dupla vulnerabilidade profissional

Consideramos a importância de analisar a questão do Pedagogo do gênero masculino bem como os processos de discriminação e exploração marcados pela questão de gênero em um caráter relacional, entendendo que as construções sociais se dão na relação dialética estabelecida entre homens e mulheres inseridos em um contexto social e histórico, permeado por questões objetivas e subjetivas. Consideramos que o processo de inserção não se dá mesma forma para professoras e professores, tanto em relação a suas subjetividades individuais, como também das condições materiais, sociais, culturas e concretas que permeiam a atividade de professores e professoras. Assim destacamos por meio dos indicadores sintetizados a partir da empiria que esses pedagogos apresentam elementos de diferenciação no processo de inserção, em relação as professoras, que são mediados pela questão de gênero: **auto cobrança e estranhamento, um duplo ritual de passagem e uma dupla vulnerabilidade profissional.**

A auto cobrança está situada na necessidade de afirmação da capacidade de desenvolver um trabalho associado no senso comum como próprio para mulheres:

“Então acaba que eu me destacava entre elas por ser homem e fazer melhor do que elas, então eu sempre procurei fazer melhor do que elas para não ter justamente o porque é um homem vai fazer de qualquer jeito, não. Eu era homem, mas fazia melhor do que elas, sempre procurei fazer melhor.” (Professor 03)

“Das colegas não cheguei a escutar, escuto sempre de mim mesmo. Como por exemplo, quando alguma aluna chega pedindo para amarrar o cabelo ou fazer uma xuxinha e aí preciso e peço socorro de alguma professora, mas essas coisas simples, mesmo, em relação ao ensino não.” (Professor 01)

Ao se cobrarem na tentativa auto afirmação em relação ao exercício do trabalho, acabam também tentando superar o trabalho desenvolvido pelas professoras e naturalizando elementos construídos historicamente em torno do gênero e da própria masculinidade como se houvesse uma competição e não uma colaboração entre os gêneros. Essa auto cobrança se manifesta enquanto um mecanismo de defesa a reações comuns de estranhamento, que se manifestam de maneira negativa e positiva:

“Olha eu na secretaria nunca vi assim algo ruim, a gente acaba escutando um comentário ou outro de surpresa "Nossa é um homem", mas isso é mais por uma questão de estranhamento, mas aqui mesmo uma mãe comentou que quando transferiu o filho pra cá e

*era um homem o próprio filho comentou "nossa mãe que legal é um homem é a primeira vez" **então foi uma das vezes que escutei um comentário que não foi de achar estranho e sim de felicidade.**"* (Professor 08)

Neste contexto, a tensão entre o desistir e o resistir, comum entre professores e professoras iniciantes, se materializa de forma ainda mais acentuada a professores do gênero masculino do que a professoras do gênero feminino, essas, embora por sua condição de iniciantes tenham sua competência profissional questionada, não sofrem com questionamentos referentes a competência por sua condição de gênero. O que se caracteriza para esses professores enquanto uma dupla vulnerabilidade profissional: ser iniciante e ser iniciante em um contexto em que sua condição de gênero se apresenta enquanto limitação.

*"**Eu já passei por aquelas questões de olhar, de estranhamento, mas, por eu ser uma pessoa muito ativa não sou muito recatado e nem de ligar muito para o que as outras pessoas pensam ou falam ou deixam de pensar não me interessa muito opinião deles, então assim eu meio que não dei muita bola para o que falavam não.**"* (Professor 02)

*"Trouxe por conta das olhadas. Eu peguei uma turma de primeiro ano e lá os professores que davam aula para as turmas de Bia que é o 1º 2º 3º ano de alfabetização eram mulheres então **elas meio que me olharam assim quando eu fui para turma de alfabetização, mas graças a Deus e o meu trabalho fez com que esse olhar de cantinho de olho meio diferenciado superasse a primeira reação, mas não foi por isso não, eu provei para mim mesmo entendeu porque essas olhadas fizeram com que eu duvidasse se eu era capaz de fazer isso entendeu? Acho que as coisas são encaradas assim e eu acho que muita gente sente ou já sentiu algo nesse sentido.**"* (Professor 09)

*"Atualmente a gente já não tem mais esse problema por conta de nessa comunidade a gente tem aqui cinco professores. Ano passado a gente tinha dois e a comunidade já não tem mais esse problema porque já tem muitos professores nos anos iniciais, **mas no início tinha sim aquelas olhada de canto de olho neles como quem diz "aqui não é seu lugar"** mas hoje em dia na medida do possível eu acho que a gente tá vencendo isso."* (Professor 07)

*"A princípio eu percebi que **achavam estranho, mas depois acostumaram.**"* (Professor 05)

O duplo ritual de passagem se caracteriza pela passagem da condição de aluno para a de professor e no caso de professores iniciantes do gênero masculino na educação infantil e na alfabetização, na comprovação de que esses professores são capazes, contra todos os estigmas que são construídos em torno da atuação de profissionais do gênero masculino nesse nível de ensino. O questionamento da competência profissional passa

assim pelo estranhamento ocasionado pela condição de gênero desses professores. Todo esse processo de provação e auto provação, também pode resultar na desistência da profissão e na perda de importantes descritores que compõem a profissionalidade.

*“Acaba que preciso provar que por ser homem que vou dar conta, sempre quando a gente começa em uma turma de BIA por exemplo a gente percebe que os pais tem uma certa rejeição, mas depois que começa o trabalho eles vão vendo **“nossa! O professor é bom, o professor é bom e tal”**. (Professor 08)*

*“Na verdade só o preconceito mesmo antes de conhecer o trabalho, mas **depois que conhecem o trabalho isso desaparece**. Tanto que é raramente eu não lembro ainda de nenhuma reclamação de ninguém dizendo, de virem aqui na escola ou de virem por onde eu passei e reclamarem do meu trabalho, até mesmo eu sempre pensei assim é meu nome que está em jogo né?” (Professor 03)*

*“Eu entrei substituindo uma professora contrato que já estava a um mês na turma. **E aí trocou a professora e agora um professor homem com criança, como é que funciona? Pode ou não pode, os pais têm que tem esses questionamentos com um homem na educação infantil.**” (Professor 04)*

*“**Alguns colegas já desistiram por serem homens, é um tanto triste né?**” (Professor 08)*

*“**Existe um estranhamento inicial quando os pais vão deixar as crianças na porta da sala e observam que é um professor homem, mas quando chegam na reunião de pais por exemplo já estão acostumados com o ritmo da turma, com o professor.**” (Professor 07)*

O estranhamento e o duplo ritual de passagem perpassam também pelo controle e vigilância do exercício profissional desses professores:

*“**Nos primeiros dias eu tive um acompanhamento**, agora eu tenho mais liberdade, mas a coordenadora **sentava comigo para ver meus planos de aula, ver o que estava fazendo, as atividades que estava levando, não sei se era por ser iniciante ou por ser homem, mas eu acredito ser pelos dois motivos.**” (Professor 10)*

*“**Não considero que as questões de gênero tenham significados profundos durante a minha formação inicial. Eu tive alguns problemas relacionados à minha inserção no mercado de trabalho pois foi muito difícil encontrar um estágio remunerado disponível para alguém do sexo masculino, mas após ser aprovado no concurso da secretaria de educação, nunca encontrei nenhum tipo de problema relacionado a isso. Acredito que as questões de gênero em minha formação foram até aí, a dificuldade para encontrar um estágio remunerado que aceitasse alguém do sexo masculino. Fora isso, não sou capaz de associar as questões de gênero a nada mais na formação inicial.**” (Professor 11)*

“Pensando em gênero eu acho que os homens têm que provar mais do que as mulheres nos sentidos da alfabetização porque as pessoas desacreditam que sejamos capazes de alfabetizar. Principalmente as famílias por acharem que os homens não saberiam cuidar como as mães cuidam como se as professoras tivessem que ser mães desses alunos, não tem nada a ver então assim, isso tem uma questão nesse sentido mais como eu disse eu nunca liguei muito para isso não, sempre chutei o pau da barraca.” (Professor 02)

A escola pública enquanto um espaço de resistência, também se abre para a atuação de professoras e professores independentemente de gênero, diferentemente de instituições particulares que em alguns casos tem negado a presença destes por legitimarem a ideologia que associa o exercício profissional desses professores na educação infantil e na alfabetização como inadequado. Pela forma de ingresso por meio de concurso na escola pública abre-se a possibilidade de construção de outras formas de se estabelecer as relações de gênero na escola.

Assim concordamos com Elisabeth Souza-Lobo (2011) ao destacar que “o objetivo da divisão de trabalho, reside não tanto na divisão das tarefas, mas essencialmente na separação entre a concepção e execução, e simultaneamente ao estabelecimento da hierarquia, do controle e da diferenciação das funções”. (p. 55).

Assim, a conservação das diferenças se tornam mecanismos de defesa do próprio sistema capitalista e patriarcal contra as possibilidades de ressignificação do espaço escolar, por vezes é proporcionada pela presença de pedagogos do gênero masculino desenvolvendo ações de cuidado, abalando as estruturas sociais em torno dos papéis atribuídos a homens e mulheres na escala produtiva, colocando em questionamento o pensamento masculino historicamente construído e por vezes contribuindo para a afirmação da ação de ensinar, contra seu processo de esvaziamento, como destacaremos na próxima discussão.

3.4 - A função docente: entre a afirmação e o esvaziamento

Consideramos importante discutir e analisar por meio dos extratos de fala de nossos entrevistados a clareza ou a falta dela em relação aos aspectos teórico-práticos e didático-pedagógicos que constituem a ação docente e assim retomar a discussão sobre de que maneira tais aspectos influenciam na construção da profissionalidade de pedagogos do gênero masculino.

Nos últimos anos no campo de estudos sobre formação de professores, têm se evidenciado a discussão a respeito da função docente, na busca pela especificidade da ação de professoras e professores. Em tempos de ofensiva do discurso neoliberal, conservador, do avanço de projetos que defendem o denominado “notório saber”,⁹ chega até os estudiosos do campo a demanda por maior clareza, de que formar professoras e professores incide em constituir diferentes formas de se estabelecer a construção da profissionalidade. As maneiras com que essas professoras e professores se constituem dependem de diferentes condições materiais, objetivas, subjetivas, em um processo de relação com o outro, historicamente, economicamente, culturalmente e biograficamente.

Para Saviani (1997, p. 21), o trabalho educativo “[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Sendo assim trabalho educativo é, portanto, a produção e reprodução do indivíduo humano e ao mesmo tempo a produção e reprodução do gênero humano. Concordamos com Curado Silva (2008) a respeito da contradição presente sendo

a função docente vista como exercício profissional e também humano, é próprio do trabalho produzir, de maneira intencional, necessidades cada vez mais elevadas em si próprio e em seus alunos, entrando em contato com o não-cotidiano, pelo ensino daquilo que de mais elevado tenha sido produzido pelo gênero no campo intelectual, não como mero instrumento de adaptação, mas como condição imprescindível para a mudança. (p. 18)

Neste sentido problematiza a necessidade de entender a função docente enquanto uma tarefa primordial para se compreender as

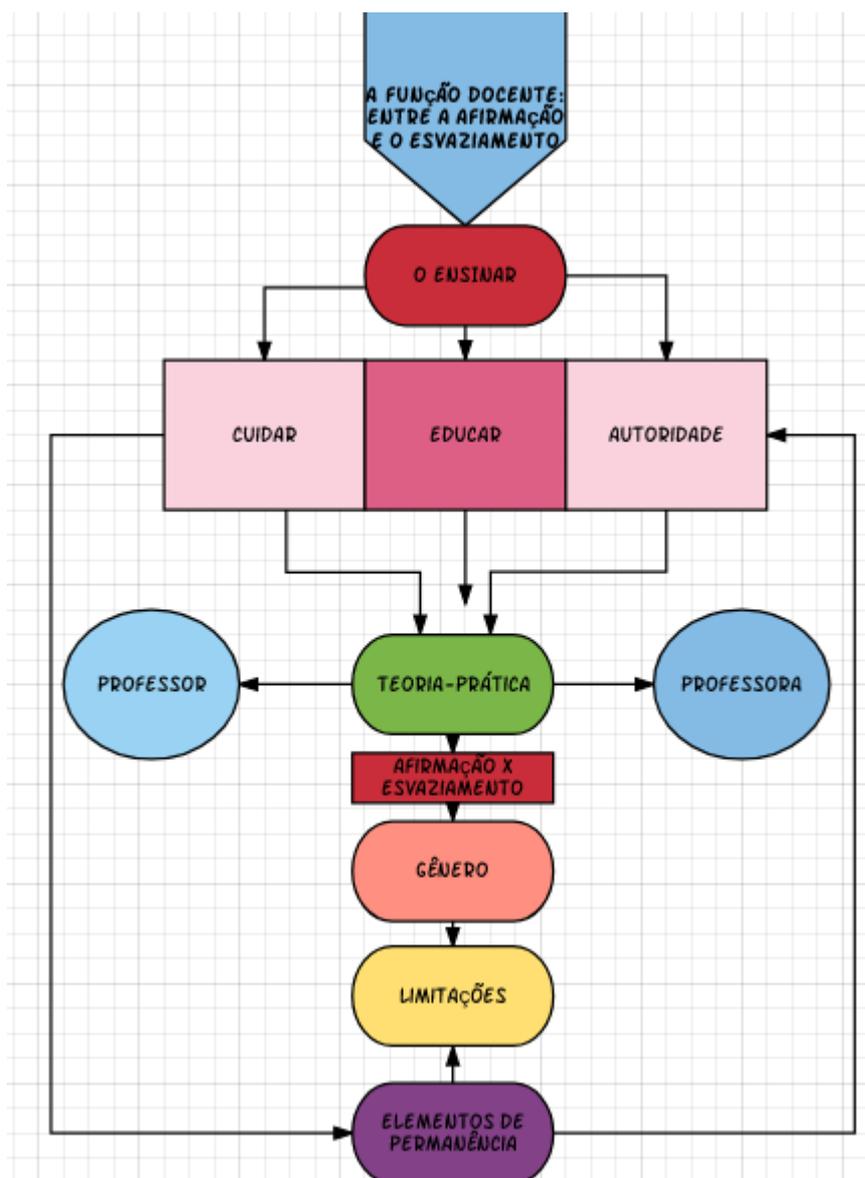
dimensões pedagógicas das relações sociais, bem como suas formas de realização por meio de diferentes práticas institucionais e não institucionais que produzem o conhecimento pedagógico, utilizando-

⁹ O “notório saber” é considerada uma medida de caráter excepcional para reconhecimento público de conhecimento.

as na complexa relação de mediar e transformar os saberes produzidos historicamente a favor da emancipação humana. Para realizá-la com competência, o professor deverá apropriar-se das diferentes formas de interpretação da realidade, que se constituem em objeto de vários campos de conhecimento, mas isso é insuficiente para sua atuação. Utilizando essas ferramentas, é preciso construir categorias de análise, a partir de uma síntese que permita dialeticamente compreender as concepções e intervir nas práticas educativas no sentido de transformação da realidade. (p. 88)

Partindo deste ponto, para a melhor compreensão do movimento da exposição, abaixo disponibilizaremos um esquema ilustrativo dos aspectos a serem discutidos:

Figura 12: A função docente: entre a afirmação e o esvaziamento



Fonte: Sousa, 2017

a) o ensinar: cuidar, educar e a autoridade

Para compreensão da real função docente, contra seu esvaziamento Roldão (2007) apresenta uma importante discussão ao caracterizar o **ensinar** como principal especificidade da ação docente. Este não seria qualquer ensinar, mas o ensinar algo à alguém com intencionalidade fazendo o outro aprender, que se diferencia das ações rotineiras das pessoas realizadas em seu cotidiano sem necessidade de uma formação específica. Tal perspectiva nos ajuda a ir contra o esvaziamento do papel de professoras e professores, que têm sido adjetivados de dinamizadores, mediadores, organizadores, interlocutores, tios/tias, intelectuais, etc.

A tese de Facci (2004) discute a respeito do esvaziamento da função docente, sendo necessário retomar e clarificar a real atividade do trabalho docente. A valorização da atividade de professoras e professores perpassa a função organizativa entre aluno, professor/professora e os conhecimentos elaborados pela humanidade no decorrer de seu processo histórico. A autora defende a luta contra o esvaziamento, retirada da principal atividade docente: o ensinar. Neste sentido critica diferentes correntes que tem influenciado de forma significativa o campo da formação de professores, como por exemplo, o professor reflexivo e a pedagogia das competências.

Compreende-se que formar docentes incide em constituir identidades e os estudiosos do campo da formação tem se debruçado em seus estudos a diferentes formas de se enxergar a constituição dessa identidade. Apple (1988) e Enguita (1991) têm apostado na compreensão de professores como trabalhadores, destacando e problematizando aspectos de sua autonomia, raça, classe e gênero.

Facci (2004) problematiza que para ir na contra mão do esvaziamento da docência é necessário empreender a prática e os estudos acerca do trabalho do professor, que só fará sentido por meio de uma intervenção na escola. O que é ser professor? Para nós o professor ensina algo a alguém, sendo seu objeto de trabalho o conhecimento, a ser desenvolvido por meio do ensino. Com sua ação é possível intervir e influenciar na formação do processo de consciência dos indivíduos que passam pela escola, contribuindo com seu processo de humanização. Para isso faz-se necessário a busca por respostas a perguntas simples, porém necessárias de esclarecimento: Qual a função da escola? Qual a função de professoras e professores?

Ao compreender a escola como rodeada por lutas ideológicas em um constante campo de forças, podemos considerar que a escola não lida com qualquer tipo de

conhecimento e que inclui alguns aspectos culturais e sociais, produzidos, reproduzidos, reconstruídos e fiscalizados por ela. Cury contribui a respeito dessa reflexão ao afirmar que

a função educativa, meio de implantação e consolidação da ideologia, pretende tornar coesa a classe que a gera. Pretende formular uma conceituação que reproduza a situação da classe. Mas sob o capitalismo a classe dominante também pretenderá se tornar hegemônica, isto é, mediante a difusão de sua ideologia, tornar coesa toda a sociedade, ocultando as diferenças sociais pela proclamação do discurso igualitário. Contudo, tal adesão não se faz por adição e sim por contradição. O que repõe de modo mais claro a questão da hegemonia. (CURY, 1989, p. 48).

As atividades desenvolvidas na escola estão marcadas por características ligadas intimamente ao feminino, como o cuidado e a vigilância. No entanto, podemos problematizar sobre a existência de modelos ideológicos que tendem a modelar meninos e meninas, homens e mulheres em formas específicas de sentir, pensar e se relacionar. Os modelos hegemônicos que são determinados pela sociedade capitalista, sobrecarregam o ser social de determinações em sua conduta, fragmentando sua forma de ser no mundo e os direcionando ao cumprimento e manutenção dos interesses da sociedade patriarcal em suas exigências constantes para que homens assumam posturas viris e distanciadas de ações que demonstrem sensibilidade, cuidado e afeto.

Demanda-se a clareza da função de professores e professoras e como ela tem sido mediada por outras funções que estes vem assumindo no contexto atual, sem perder a clareza do real objeto de trabalho: o conhecimento. Sendo assim consideramos que a principal ação do professor é ensinar e que para realizar essa ação surge a necessidade do uso de metodologias que facilitem essa ação, é quando estes acabam assumindo o cuidado, a autoridade em diferentes processos de mediação.

Duarte (2012) problematiza que existe a necessidade de

professores se organizarem na luta para que a escola torne-se uma instituição que inspire e aspire conhecimento. O foco de tudo o que se faz dentro da escola deve ser o conhecimento. Precisamos resistir às políticas educacionais que apontam em direção à descaracterização da escola e do trabalho do professor (p. 158).

Em relação aos pedagogos entrevistados entende-se que essa compreensão nem sempre está clara socialmente e que no contexto da educação infantil pode acarretar em inúmeros desconfortos que influenciam de forma considerável no processo de construção da profissionalidade desses professores.

Os discursos pedagógicos estão fundamentados na concepção de escola como um espaço que deve se aproximar das relações familiares, sendo suas atividades embasadas no afeto e na confiança. Nossa posição é de que o cuidado se relaciona ao processo educativo e que nos anos iniciais, em especial a Educação Infantil e os primeiros anos da alfabetização, este princípio foi incorporado à noção maternal, o que acaba por desconsiderá-lo dentro da constituição identidade do homem. Nesse contexto a relação sujeito/objeto envolve a razão, já a sujeito/sujeito perpassa pela emoção, pelo acolhimento presente no cuidado. Independente da feminização promovida pela sociedade patriarcal ao cuidado, ele é essencial na prática de educadoras e educadores, homens ou mulheres. Caso contrário, as relações promovidas dentro da escola não serão de sujeito para sujeito, e sim de sujeito para objeto, esta última promove a formação, entretanto, não promove a humanização de seres humanos, papel que para Saviani (2009) está como o maior objetivo da educação.

É importante esclarecer a nossa compreensão em relação ao ensinar na educação infantil como a ação intencional de professoras e professores com o objetivo de desenvolvimento da criança de acordo com suas demandas de desenvolvimento, não em uma perspectiva escolarizante de crianças enfileiradas em salas de aula desenvolvendo atividades de cartilha para que sejam alfabetizadas, mas também fora da defesa da educação infantil de caráter assistencialista e espaço que não exige profissionais formados em nível superior, condições de trabalho dignas e espaços adequados para o desenvolvimento do trabalho de professores que proporcionem uma aprendizagem de qualidade para alunas e alunos.

“A gente pega uma turma de primeiro ano que teve uma boa educação infantil é bem mais fácil para gente trabalhar, ele já vem com muita coisa desenvolvida, a coordenação motora bem preparada. Algumas crianças que não passaram pela educação infantil chegam sem conseguir pegar em um lápis ou como usar um caderno, o espaçamento, o social da criança, noção de quantidade fica muito difícil para gente esse processo. Sem contar que muitos que passaram pela educação infantil já vêm, dependendo da criança alguns já conseguem até desenvolver palavras simples, etc.” (Professor 01)

“Uma dificuldade que estou encontrando aqui na escola é porque é uma escola muito conteudista que quer que eu ensine português e matemática na educação infantil. Os meus alunos todos sabem escrever o nome e reconhece quase todas as letras o que eu acho muito precoce e eu vejo que dão muita atenção a isso. Eu tento colocar o brincar, a psicomotricidade, eu mudo a sala, eu gosto de bagunçar também com eles. Mesmo fora do dia que determinam de parquinho, etc eu tento quebrar as regras nesse sentido.” (Professor 10)

“As crianças que vem pra cá vem bem fracas da creche e quando eles chegam na escola além de fazer o trabalho de adaptação a gente tem que ensinar coisas muito básicas, são muito dependentes. Quando você observa a alfabetização e a educação infantil são dois mundos diferentes, eles quando chegam não tem noção, eles querem só brincar, eles acham que aqui é uma extensão da creche, que só vão brincar, dormir, cantar e aí já na minha sala não é assim.” (Professor 03)

“Então eu nunca vi empecilho no fato de ser homem para ensinar, pelo contrário, eu sempre fui muito esforçado então o gênero nunca me atrapalhou em nada não.” (Professor 07)

Na educação infantil o ensinar exige a indispensável mediação entre o binômio cuidar- educar, este primeiro compreendido na divisão sexual do trabalho como restrito a mulheres, sendo não só uma atuação desonrosa e desvalorizada para homens como também passível de desconfiança, resultando em um constante processo de vigia e regulação da ação docente. É importante destacar que de acordo com as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica no Brasil (BRASIL, 2013) o cuidar e o educar é considerado como princípio indissociável para a ação docente em todas as etapas da Educação Básica

Cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. [...]. Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza [...] do planeta. [...] Nota-se que apenas pelo cuidado não se constrói a educação e as dimensões que a envolvem como projeto transformador e libertador. A relação entre cuidar e educar se concebe mediante internalização consciente de eixos norteadores, que remetem à experiência fundamental do valor, que influencia significativamente a definição da conduta, no percurso do cotidiano escolar. [...] Cuidado é, pois, um princípio que norteia a atitude, o modo prático de realizar-se, de viver e conviver no mundo. Por isso, na escola, o processo educativo não comporta uma atitude parcial, fragmentada, recortada da ação humana, baseada somente numa racionalidade estratégico-procedimental. Inclui a ampliação das dimensões constitutivas do trabalho pedagógico. (BRASIL, 2013, p. 18).

Em contraposição a imagem e tipo de professor ideal para a educação infantil que influenciam na escolha profissional desses pedagogos, bem como resultam no seu afastamento de ações escolares que estejam relacionadas ao cuidado, destacamos a definição sobre o papel de professoras e professoras na educação infantil apresentada por Alves (2002), ao discutir o trabalho docente na educação infantil, destacando que o professor de educação infantil cria situações intencionais, conduz ações, favorece

motivação, observa, orienta, intervém, corrige e contrapõe (quando necessário), organiza o ambiente, propõe desafios e ensina, de maneira adequada às peculiaridades das crianças, individual e coletivamente, compreendendo os interesses, as características e necessidades infantis que devem ser atendidas para assegurar-lhes aprendizagem e desenvolvimento integral. Os professores em diferentes momentos de entrevista destacam o ensinar como uma atitude profissional inquestionável, e assim acabam afirmando o ensinar enquanto ação do professor, mas em detrimento do cuidar enquanto importante na ação pedagógica da educação infantil.

“O ensinar eu não fui questionado. O ensinar para mim é a troca pedagógica, eu saber o que eles sabem para poder levar algo novo que não sabem, é a troca de sala de aula, é o novo que eu levo para a escola, por exemplo, ontem estava chovendo e eu aproveitei para perguntar: “porque cai a chuva do céu?” na rodinha. Aí veio de tudo de respostas e não era tema da aula, mas levei algo novo para eles na aula. É o novo, principalmente na educação infantil, é o novo da descoberta do mundo e eu tenho que mediar essa descoberta do mundo pra eles, na educação infantil esse é o meu ensinar.”
(Professor 10)

O professor 10 apresenta uma importante conceituação do que se entende por **Ensinar** sendo este a troca pedagógica entre professor/professora e estudantes, na mediação que estabelecem com os conhecimentos científicos cotidianos e na apreensão e formulação de sínteses e conceitos, onde o cuidado perpassa todo esse processo enquanto elemento humanizador presente e indispensável para a dialética do ensinar-aprender.

Assim, podemos definir o cuidado como um modo de “ser-no-mundo”, o qual o ser humano constrói sua própria ótica sobre as coisas e desenvolve mecanismos na garantia da sobrevivência do que é importante para si e para todos. A dominação masculina presente no modo de produção capitalista masculinizou também as relações entre as pessoas, o cuidado fixou-se apenas como uma característica da mulher, a mãe, a que gesta, dá à luz e que acolhe. A responsabilização de mulheres pelo cuidado inicial de crianças pequenas configura-se como um dos elementos universais e duráveis da divisão sexual do trabalho.

“Mas às vezes eu trabalhava mais com os meninos acima de 12 anos, as pessoas acham que cuidar, que isso não é função do homem, como se a gente não tivesse filhos também, como se a gente também não desse banho nos nossos filhos ou em uma pessoa doente se assim precisar.” (Professor 02)

“Eu acho que por exemplo na educação infantil cuidar e educar e eu acho que os dois são dois eixos importantes na Educação Infantil. E o

cuidar é muitas vezes é visto pela escola pela monitora pela família como "eu não dou conta" do choro, do Preciso ir ao banheiro nariz escorrendo não sei o que vai acontecer as coisas deixa a monitora fazer chama não sei quem é como se eu não pudesse cuidar dos meus alunos, então é um certo tabu ainda, presente nessa relação entre o cuidar e o educar.” (Professor 10)

*“Um grande desafio por vários motivos para ser homem pegando apenas um eixo terceiro homem a figura masculina ela é vista dentro da Educação Infantil realmente com um certo olhar de desconfiança muitas vezes de incapacidade você pensar até a questão do material **se ele vai dar conta de ter o cuidado necessário com as crianças** como ele vai me dar é o momento de a criança fez xixi na roupa fez cocô na roupa levar essa criança no banheiro já aconteceu e eu fui com o menino com menino quando aconteceu com a menina eu não me senti muito à vontade de pedir para professor ao lado até por uma questão d receio de fazer e algum pai acha ruim então nesse momento eu peço ajuda as minhas colegas mas eu acho que é tão desafio porque eu não eu não me sentia preparado para assumir uma turma de educação infantil.” (Professor 06)*

Para Carvalho (1998) a diferença entre professores e professoras se articula as hierarquias de gênero, na qual a mulher incorpora o papel doméstico de mãe e “dona do lar”, trazendo para a escola habilidades domésticas, adquiridas nas distintas socializações. O “cuidado” na escola é apropriado como uma concepção universal da “intuição” e da vivência “feminina” que transcendem as supostas racionalidade e dedução “masculinas”.

Pelo forte caráter da educação infantil em relação ao cuidar e ao educar, os professores do gênero masculino vão se direcionando no decorrer da carreira a outras funções, sejam elas de gestão, coordenação e espaços administrativos. Outro aspecto interessante a ser destacado e identificado na fala dos entrevistados é o direcionamento a turmas de alunos maiores, onde podemos identificar outra mediação que perpassa a ação de ensinar de professoras e professores: o disciplinar, que na presente dissertação associamos ao conceito de autoridade.

*“Foi bem tranquilo, pois juntamente comigo outro professor também alocado na mesma escola. **Por se tratar de uma escola de periferia, nos disseram que era muito bom que fossemos homens por questões de autoridade e de presença de figura masculina, pois a escola tinha histórico de violência e problemas de autoridade.**” (Professor 11)*

Oliveira (1998) esclarece que nesta compreensão forja-se

uma imagem masculina associada à autonomia, autoconfiança, liderança, agressividade, força, aventura, arrogância, poder de decisão, capacidade de domínio, assertividade, rusticidade, orientação para realização etc. Já as mulheres tinham associadas às suas imagens capacidades sentimentais, emotivas, compreensivas, docilidade, dependência e submissão, além de estarem orientadas para a maternidade (p.103).

Diferentemente do cuidado, o ato de disciplinar se apresenta nas concepções sociais como uma das características inerentes a atividade masculina, ideal para o trabalho de pedagogo do gênero masculino em turmas com alunos de idades maiores. Entende-se que homens tendem a ser mais respeitados que mulheres e que estes possuem um forte apelo e facilidade na autoridade “exigida” a professoras e professores no trato com casos de indisciplina, por exemplo, mais comuns em turmas de alunos maiores.

A atividade docente exige como objeto de trabalho o conhecimento, a partir desse primeiro ponto compreendemos que para o desenvolvimento dos objetivos de sua ação professores e professoras precisam ensinar. Para ensinar lançam mão de diferentes metodologias a depender do contexto ao qual é desenvolvido o trabalho, sendo que na educação infantil o cuidar-educar apresenta-se como binômios indissociáveis para o exercício da função docente. Entretanto, a falta de clareza dessa função, reforçada por elementos e marcas do gênero contribui para o esvaziamento da profissionalidade docente que se constitui também por meio de sua especificidade.

*“Então, eles são crianças. Tem necessidades fisiológicas, eles choram precisam ir ao banheiro, fazer xixi, fazer cocô, nariz escorrendo, precisam de atenção que não é só uma atenção pedagógica. **Então o ensinar acaba passando pelo cuidar.** Em alguns momentos eu fui questionado, mas eu faço de tudo para cuidar dos meus alunos, não costumo terceirizar e mandar para outra pessoa fazer, eu faço, são coisas que eu consigo fazer, não é nada de mais.” (Professor 10)*

No contexto e na condição histórica que vivemos, a escola é um dos espaços que contribui para o desenvolvimento e aquisição do conhecimento, bem como a formulação de conceitos. Por esse motivo se apresenta como um sedutor campo de tensão e disputa. Esta vem sendo sobrecarregada por diferentes tarefas e funções, alheias ao seu real objetivo, que a responsabilizam e atribuem (assim como os trabalhadores que nela atuam) a “salvação” do mundo, provocando o seu esvaziamento.

Tal perspectiva de responsabilização apresenta-se uma acentuada frequência na fala de nossos entrevistados:

*“Quando peguei uma turma eu tive muito medo de ensinar e a criança não aprender e vir a cobrança dos pais, esse era o meu maior medo, a questão de gênero nem passava pela minha cabeça, tive um ou outro probleminha também mas na época nem passava na minha cabeça, **o medo realmente era ir pra sala, ensinar, a criança não aprender e os pais virem cobrar de mim e eu me sentir incapaz e pensar: “poxa, será que é alguma coisa comigo?”.** (Professor 01)*

Fica evidente na fala a responsabilização que traz para si quando diz **“o medo realmente era ir pra sala, ensinar, a criança não aprender e os pais virem cobrar de mim eu me sentir incapaz e pensar: “poxa, será que é alguma coisa comigo?”**. Quando afirma sentir medo de ensinar e a criança não aprender, se responsabiliza e não considera que o aprendizado de uma criança não depende somente do quanto o professor sabe ou não ensinar, mas envolve também suas condições sociais, econômicas, emocionais, etc. Essa responsabilização desconsidera tanto as condições do trabalho docente quanto aspectos sociais dos alunos, além das políticas educacionais que afetam o trabalho docente e que podem ser entraves na busca por bons resultados.

“Já tive aluno me chamando de pai e eu tive que sentar com ele e explicar que eu era o tio e professor dele. Aí a gente pensa “poxa falta de uma presença masculina” que às vezes é nutrida em uma sala de aula e a gente acaba percebendo e separando um pouquinho do tempo para se atentar a esse tipo de problemática e ter uma relação também de amizade para ele ser aquela referência aqui que às vezes em casa eles não têm. A gente acaba desenvolvendo uma sensibilidade maior como pessoa.” (Professor 01)

Retomando o discutido anteriormente, a escola apresenta-se como um espaço que no senso comum e até mesmo nas práticas desenvolvidas em seu interior se confunde com o ambiente doméstico, com o realizado no lar, o que também contribui para o esvaziamento da função de professoras e professores, professoras por vezes são confundidas e tomam para si, mesmo que de forma não tão intensa, a responsabilidade de mães e os professores de pais: **“Já tive aluno me chamando de pai e eu tive que sentar com ele e explicar que eu era o tio e professor dele.”** Na própria fala o professor apresenta a contradição de corrigir o aluno quanto a sua função enquanto professor, entretanto deixa a responsabilidade de pai, para assumir o posto de tio.

Apresenta-se a concepção do “professor/professora salvadores”, assumindo novamente a responsabilidade de dar conta dos elementos/fatores para além de **“ensinar algo a alguém”** (ROLDÃO, 2007). Embora se reconheça enquanto professor, também atribui a responsabilidade de **“ser amigo de sentar e escutar o que eles precisam falar. (Professor 01)”** O que carrega em si a relação educar-cuidar, mas se apresenta numa linha tênue de conflito entre o esvaziamento e a função de ensinar. É importante a compreensão de que de que uma postura afetuosa se constitui como um meio para a aquisição do conhecimento, o professor carece da necessidade afetuosa com seus alunos e alunos, afinal estamos nos referindo a relações humanas. Entretanto, é importante

também o reconhecimento do limite dessas posturas, o processo de aprendizagem não depende apenas do professor e a responsabilidade pelo sucesso de seus alunos não é só dele, mas de uma sociedade como um todo: Estado, família e escola. É admirável ver que a afetividade e o altruísmo desse professor estão aflorados. No entanto, essas carências afetivas e materiais que alunas e alunos da comunidade a qual atua estão acometidas, principalmente as carências afetivas, afetam também o afetam ponto de se responsabilizar a dar conta de múltiplas funções. Essa sobrecarga de funções/papéis (professor, psicólogo, amigo, pai, mãe, orientador, assistente social, etc) não fortalecem a docência enquanto constituição do trabalho do professor e podem desgastá-lo emocionalmente, levando ao adoecimento e até mesmo ao abandono da profissão.

Antunes (2006) afirma que, para que exista uma vida cheia de sentido fora do trabalho, é necessária uma vida dotada de sentido dentro dele. Não é possível compatibilizar trabalho assalariado, fetichizado e estranhado, com sentimentos de satisfação, realização e pertença que trazem sentido à vida dos indivíduos. Uma vida desprovida de sentido no trabalho é incompatível com uma vida cheia de sentido fora dele. O trabalho assim para Viegas (1989) se constitui enquanto fonte de desenvolvimento da vida:

Trabalho é a forma humana de fazer jus à vida, é a forma humana de produzir, não no sentido de criar objetos reificados, simplesmente, mas no sentido de criar significações. [...] o trabalho acrescenta o que sou ao que não sou, acrescenta o que não sou ao que sou. Ele dá uma dimensão virtual para o meu ser. (VIEGAS, 1989, p. 10-11).

Nesta perspectiva o conhecimento vem sendo secundarizado, atribuindo aspectos de sofrimento as profissões de serviço e ao trabalho de professoras e professores em suas atividades enquanto trabalhadoras/res que lidam com o conhecimento, remetendo a necessidade de clarificação da função docente. Em tempos em que o discurso conservador tem se manifestado de forma significativa na garantia do controle das atividades a serem desenvolvidas por esses/essas trabalhadores/trabalhadoras, a escola pública vem perdendo a cada dia o seu valor social perante a sociedade, e sua autonomia enquanto espaço de transformação, o que torna urgente se pensar e agir por meio de estratégias que resgatem o seu papel social e transformador e na contramão desse processo de esvaziamento.

b) a teoria-prática e suas relações com a formação

Rocha (2016) defende uma escola que seja um ambiente propiciador que se relacione com a comunidade, com as atualidades e com a conjuntura histórica dos sujeitos. Do mesmo modo, levamos esse sentido à formação de professoras e professores - condicionada a limitações de saberes sistematizados. A formação inicial pode oferecer os conceitos teóricos fundamentais em unidade com a prática, contribuindo para uma melhor receptividade de professores iniciantes. Ao considerar a inserção na carreira como um outro nível de aprendizagem da profissão, é possível fazer a mesma relação só que de forma mais profunda, responsabilizada, relacionada com o choque de realidades e descobertas, que influenciam diretamente na constituição da profissionalidade docente.

Para melhor compreensão da discussão da presente seção, sintetizamos o trecho de fala do professor 10 que abarca muitas questões apontadas pelos demais professores, a relação entre o conhecimento aprendido nas faculdades-universidades e as ações imediatas e conflituosas do cotidiano escola, principalmente quando consideramos áreas com especificidades por vezes vistas como simples, mas que costumam apresentar aspectos de embraço na ação dos professores e na materialização presente nas relações entre teoria e prática.

“Pretendo continuar na escola. A escola quando a gente é universitário ela é uma utopia, por mais que a gente procure fazer extensão, que a gente procure estágios, ela ainda é uma utopia e muitos os professores que nós temos nunca foram professores da Educação Básica, a única experiência deles mesmos na escola enquanto estudantes. É importante conhecer a escola, o que é ser professor, o que é importante um professor saber, quais as limitações, dificuldades, etc. Por isso quero voltar para a academia depois dessa experiência. Acho que a gente também tem que quebrar a cara para aprender, agora no momento eu preciso da prática.” (Professor 10)

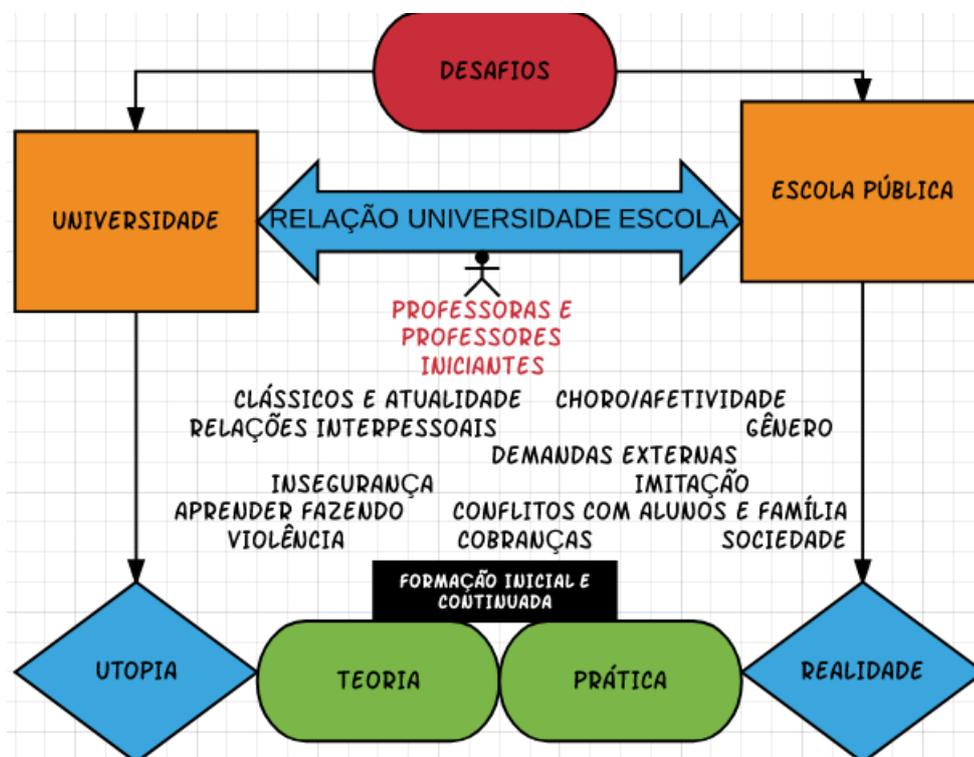
Os professores tem apontado inúmeras contradições no que diz respeito a relação universidade escola e a relação teoria e prática quando se remetem aos cursos de formação inicial e a prática efetiva em sala de aula, entre as questões apontadas está o afastamento da universidade do chão da escola, problematizam questões referentes ao currículo dos cursos de formação, do “excesso de teoria” e da “ausência de prática”. Além disso caracterizam a universidade enquanto perspectiva utópica que não se evidencia enquanto facilitadora para a resolução de atividades cotidianas como por exemplo o relacionamento com as famílias, questões que se relacionam a violência e de

gênero, o cuidado com crianças pequenas, o choro, bem como outras necessidades formativas não supridas pela formação inicial mas que se apresentam enquanto desafio para o exercício da atividade docente.

Destacamos anteriormente que os elementos pré-profissionais por vezes se tornam um importante facilitador do conhecimento da escola em suas necessidades reais da materialidade, neste sentido o professor ressalta a importância de se conhecer a escola para saber assim quais as possíveis limitações se apresentam no exercício da docência e como resolver os conflitos que perpassam essa ação.

Para sintetizar o movimento apresentado pela fala do professor 10 e das demais falas em relação aos elementos da teoria e prática e a formação e a articulação entre universidade e escola, apresentamos a seguir um esquema de sistematização do que será problematizado e discutido:

Figura 13: A relação universidade-escola e a relação teoria-prática



Elaboração: Sousa, 2017

Para Vasquez “as relações entre teoria e prática são formuladas em bases falsas, seja porque esta última tende a desligar-se da teoria, seja porque a teoria se negue a vincular-se conscientemente com a prática.” (SANCHEZ VAZQUEZ, 1968, p. 210). O campo da formação de professores tem se apresentado em disputa frente aos princípios de compreensão da relação teoria-prática, de um lado está a defesa da formação inicial

em uma lógica pragmatista, de professoras e professores em formação técnica, onde o útil apresenta-se como critério de verdade e satisfação da necessidade imediata e aplicabilidade da teoria. Por outro lá estão as discussões em torno de um projeto de formação que se alie a unidade teoria e prática na perspectiva da práxis, em uma negação do caráter pragmatista e a afirmação de uma teoria da ação que contribua para um movimento crítico da realidade e de sua transformação para além da luta de classes.

Nesta perspectiva os professores tem apresentado concepções que se originam da perspectiva de formação hegemônica a qual tem sido formação, na epistemologia da prática. Nesta há uma super valorização da prática em detrimento da teoria, uma desvalorização dos clássicos e principalmente a dificuldade de articulação entre o conhecimento produzido no decorrer da história e a resolução dos conflitos do exercício cotidiano de professoras e professores.

“Na Faculdade eu acho que a preparação teórica mesmo ainda é muito insuficiente, a gente escuta muita coisa, o que a gente estuda acaba que são pensadores muito antigos e a gente tem uma realidade muito diferente do que eles viviam, não desmerecendo eles, eles revolucionaram muita coisa, mas nós estamos vivendo em épocas diferentes então algumas coisas acabam não sendo aplicáveis. Às vezes quando a gente vai colocar em prática não é exatamente da mesma forma e você tem que dar aquele jeito brasileiro e mudar um pouquinho as coisas para poder atender as necessidades das coisas.” (Professor 01)

“As faculdades, elas formam estudiosos em educação, mas elas não estão formando mais professores propriamente ditos, é como eu te disse, as disciplinas que mais me ajudaram em sala de aula foram de estágio porque foi onde eu presenciei o que era uma sala de aula e a didática que me ensinou a como importar em sala de aula, as outras disciplinas elas me dão muita teoria mas não me dão a prática do que a entrar em sala de aula, do que é montar um plano de aula, do que é ter um objetivo para aquela aula então assim eu vejo que a educação e pedagogia hoje eles se prendem muita teoria e pouca prática e ainda assim na teoria é uma teoria superficial que não aborda os conteúdos comuns do currículo em movimento que a gente tem que trabalhar na Secretaria de Educação.” (Professor 04)

A teoria apresenta assim o valor de aplicabilidade, caso não possa ser aplicada, não é considerada útil. Na concepção apresentada, o formar professor é estabelecido na relação direta entre o conhecimento aprendido nas universidades e sua aplicabilidade como critério de legitimidade nos desafios da sala de aula. Duarte (2014) em sua dissertação sobre o “Tornar-se docente” identificou por meio de pesquisa com professoras iniciantes a compreensão da relação entre o conhecimento aprendido nos

cursos de formação e a atividade prática desenvolvida nas escolas. Que se convergem a concepção apresentada pelos professores do presente estudo.

“As disciplinas de didática foram muito importantes porque quando a gente entra na sala de aula de graduação a gente vê muita teoria e a didática nos leva para a prática. A gente sai da faculdade entra em sala de aula a gente vê um buraco muito grande entre a teoria-prática então a gente precisa se aprofundar mais na prática e as disciplinas de didática e os estágios supervisionados durante a minha graduação facilitaram ajudaram nesse processo.” (Professor 05)

*“A docência você vai aprendendo com os anos e com os colegas bons, então eu fui observando os meus colegas bons que eu fui tendo ao longo da minha carreira e fui pegando o que era bom de cada um. Até hoje eu faço isso. **Eu observo meu colega e penso: isso é legal dele, vou usar no meu método**”. (Professor 03)*

Em uma lógica pragmatista os professores e as professoras vão aprendendo por meio do aprender fazendo, na maioria das vezes pela experiência ou pela imitação de práticas de nas relações com colegas experientes. Assim apontam disciplinas como estágios e didáticas em uma separação do conhecimento teórico e do conhecimento prático, não em unidade, mas um em detrimento do outro. O conhecimento passa assim de ação teórica, crítica e reflexiva, para aplicação e reprodução de tarefas cotidianas, sem questionamento e possibilidade de afirmação da práxis na ação educativa de professoras e professores.

Para as professoras iniciantes existe uma incompatibilidade entre o conhecimento apreendido na formação inicial e os conhecimentos necessários para exercer a profissão. Esse conflito se deve a compreensão da teoria como algo que dever ser aplicado a uma realidade predefinida, que não se altera e que é constituída por modelos ideais. Contudo, o professor ao chegar à escola se depara com uma realidade que não corresponde à visão idealizada de instituição e de aluno, o que faz que a teoria apreendida não possa simplesmente ser aplicada, essa tensão entre teoria e prática gera um sentimento de despreparo e insegurança. (DUARTE, 2014, p. 118)

A concepção de formação de professores que está posta enquanto hegemônica é impulsionada pelas políticas de redução de custos na área educacional, na busca pela formação de professores e professoras em uma perspectiva técnica, que se alia a reprodução e manutenção da ordem vigente, como discutido por Saviani (2011)

A política educacional vigente vem se guiando pelo seguinte vetor: redução de custos, conforme o princípio do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio (investimento). Em relação à formação de professores, isto é traduzido pelo objetivo de formar um professor técnico e não um professor culto. Ora, o professor técnico é entendido como aquele que é capaz de entrar numa sala de aula e, aplicando

regras relativas à conduta e aos conhecimentos a serem transmitidos, seja capaz de se desempenhar a contento diante dos alunos. Diversamente, o professor culto é aquele que domina os fundamentos científicos e filosóficos que lhe permitem compreender o desenvolvimento da humanidade e, a partir daí, realiza um trabalho profundo de formação dos alunos a ele confiados. O empenho dos governantes em formar professores técnicos em cursos de curta duração os leva a criticar a universidade acusando seus docentes de se preocuparem mais com o aspecto teórico deixando de lado a formação prática dos novos professores. Daí, o dispositivo da LDB prevendo a criação de Institutos Superiores de Educação e de Escolas Normais Superiores.(p. 13)

Entretanto, destaca-se também a importância das leituras para a resolução de problemas e conflitos, e da importância da teoria e prática enquanto combinação indissociável.

“As leituras também me ensinaram muito e o próprio estágio né porque a gente vai entendendo que a prática sem teoria não combina muito então assim eu li bastante e gostei muito do que li dos autores brasileiros de autores estrangeiros também. E aí isso me ajudou muito na prática e eu juntei as duas coisas.” (Professor 02)

É necessário trazer para o debate a compreensão da relação entre universidade e escola, por meio de sua integração é possível também que a universidade e a escola trabalhem em conjunto para a formulação de teorias da ação que proporcionem não só a resolução dos conflitos cotidianos como também a intervenção crítica frente aos processos que precarizam o trabalho e a formação de professores que os encarcera em uma lógica de resolução de conflitos e dificultam momentos de suspensão do cotidiano, reflexão e ressignificação de suas próprias práticas, inclusive de que forma suas ações os afirmam enquanto profissionais ou esvaziam o sua função enquanto professores e também a função da escola enquanto espaço de construção de novas perspectivas contra-hegemônicas.

“A gente ainda não tem ainda essa percepção de que somos profissionais, porque até o curso de formação que tem não nos passa essa idéia, não é, não nos é dada essa ideia de que somos profissionais.” (Professor 08)

“A pedagogia, ela forma estudiosos em educação e nós estamos amparados pelo currículo e pela LDB tem diversos debates e conteúdos que estão contidos no currículo em movimento que não são abordados na faculdade.” (Professor 04)

É importante delimitar os espaços de alcance da formação inicial frente aos desafios impostos por uma sociedade cada vez mais caótica, informatizada, em

constante disputa pela formação de professores, interferências de grupos conservadores no currículo, nas ações desenvolvidas por professores sejam eles da educação básica ou do ensino superior. Nesta perspectiva compreendemos a necessidade de articulação entre a formação e inicial e formação continuada e as problematizações que se estabelecem por sua dissociação estão relacionadas a precarização da formação e principalmente a manutenção da compreensão de escola em um projeto muito claro de continuidade de estereótipos e de esvaziamento da escola pública.

“Eu acho que deveriam ter mais cuidado na elaboração do currículo dos cursos de formação para uma base para educação infantil. Destacando como ela é vista dentro das escolas como é realmente a abordagem da educação infantil dentro da escola, como ela acontece abordando também os documentos. Não de uma maneira apenas de leitura, mas como realmente trabalho em campo, de você analisar, de você verificar, de você sentir como é o ambiente na educação infantil e porque ele é diferenciado.” (Professor 06)

Assim o currículo da educação infantil também se apresenta como disputa na matriz dos cursos de formação inicial, que se evidencia enquanto uma deficiência para a formação de professores e sua atuação no exercício da função, principalmente pelas interferências da construção histórica e social de gênero em um contexto que demarca os espaços de atuação e a compreensão da educação infantil enquanto etapa ligada a esfera doméstica reprodutiva e não em uma perspectiva de formação para a emancipação dos seres sociais que atuam nesses processo. Assim, quais as limitações desses professores no contexto da educação infantil e da alfabetização?

c) as limitações profissionais

Os professores entrevistados sinalizaram diferentes limitações no exercício profissional que relacionam a sua condição de gênero, a maioria dessas limitações se associa ao acentuado grau de dependência do público atendido na educação infantil e nos primeiros anos do processo de alfabetização. Como por exemplo, o contato físico, a afetividade e o relacionamento com as famílias.

*“Quando as crianças chegavam: **‘Tio preciso de ajuda no banheiro’** aí tinha que pedir ajuda mesmo de alguma monitora ou professora de outra turma. **Porque além de não ser apropriado não tinha mesmo condições de eu ir auxiliar**, porque às vezes elas se sentiam bem para contar alguma coisa, ou mais a vontade com as professoras.” (Professor 01)*

“Uma criança por exemplo se sentar no colo da professora não tem problema para ninguém, agora se ela senta no meu colo como algumas vezes eles querem fazer eu peço pra levantar, eu fico ali um pouquinho mas peço para levantar porque na visão das pessoas é uma coisa ruim, associa a pedofilia.” (Professor 03)

Oliveira (1998) lembra que a masculinidade hegemônica “representa a estrutura de poder das relações sexuais, buscando excluir qualquer variação de comportamento masculino que não se adequa a seus preceitos”. (p. 104) Nesta perspectiva ajudar a criança a ir ao banheiro apresenta-se como uma limitação a homens, mas se caracteriza como um aspecto de tensão também para mulheres existe um verdadeiro campo de controle sobre as ações de professoras e professores quando se considera os aspectos relativos ao cuidado, a afetividade de alunas e alunos, inclusive esse se caracteriza como um argumento de distanciamento de homens na educação infantil e nos anos iniciais, em especial na fase em que as crianças são mais dependentes, tal tensão se relaciona a possíveis alegações de pedofilia.

A interpretação do cuidar por meio de gestos e carinhos implicando um contato corporal levantam alguns problemas na competência dos profissionais da educação infantil e dos anos iniciais. Os elementos da atividade profissional relacionados ao cuidado continuam sendo associados ao feminino, fazendo com que alguns educadores evitem contatos corporais com as crianças, se distanciando e se protegendo de supostas alegações de assédio e abuso sexual.

Aparece também o apontamento sobre o grau de resistência de mães e pais em relação a professores do gênero masculino no contato com seus filhos, que acabam resultando em conflitos na atuação profissional desses professores:

*“Mas teve sim algumas coisas principalmente de pais né **quando eu fui fazer estágio**, quando eu estava terminando a faculdade, **uma mãe tirou a filha da sala porque disse que não queria um homem levando a filha dela ao banheiro e eu falei eu não levo sua filha ao banheiro porque não é minha função** eu estou aqui para dar aula para eles e não para levá-los ao banheiro e entrar com eles no banheiro não.”* (Professor 02)

*“Essa questão mesmo era extracurricular, **às vezes eu tinha que pedir um auxílio** já que as meninas geralmente se sentem mais a vontade com a presença feminina e eu tinha que pedir esse auxílio. Mas em relação ao ensino, nada me atrapalhou por ser homem. É essa questão mesmo de levar ao banheiro, arrumar um cabelo, eu tinha que pedir esse auxílio.”* (Professor 01)

Esse contexto gera um clima de tensão, o cuidar de crianças exige contato físico constante e posturas afetivas por parte dos profissionais, e estes são atributos cultural e socialmente femininos. Logo, quando os pedagogos utilizam gestos, carinhos e até contato corporal, isso pode ser visto como algo não recomendável por parte destes profissionais às crianças no ambiente escolar. Badinter (1993) defende que essa responsabilidade pelo cuidado se aprende no fazer diário e que não tem sexo, levando a crer que tanto homens quanto mulheres são capazes de cuidar da mesma forma, mas dependem das experiências de seu contexto sociocultural.

*“**Não me impede de fazer nada. Se eu precisar levar uma criança por exemplo, que nem a gente tem aqui crianças cadeirantes, crianças que usam fralda** Se eu precisar dar banho nelas trocar, eu vou fazer isso com maior cuidado com maior respeito entendeu, para não deixar essa criança em nenhuma situação vexatória.”* (Professor 02)

*“**A questão de gênero no meu caso não**, mas é por conta disso eu sou muito desligado, deve ter acontecido, mas o único caso evidente foi o dessa mãe mas a não ser isso eu nunca me importei com isso não, eu sou meio de chutar o balde.”* (Professor 09)

*“**Eu vejo que no trabalho de alguns professores há um distanciamento alguns professores não tem uma relação afetiva que é um pouquinho mais distante do que a relação afetiva da professoras no caso né?**”* (Professor 08)

Embora o cuidado seja uma limitação e sua negação se apresente enquanto uma estratégia de fuga para afirmação da presença de pedagogos do gênero masculino neste nível de ensino, também se veem em situação de conflito entre o assumir o cuidado considerando a atividade que desenvolvem como uma atividade humana, social e de desenvolvimento de crianças pequenas, entram em conflito com a questão ética de

exercício da atividade, cuidar e ser questionado ou não cuidar e não cumprir com sua atividade profissional?

De acordo com o Currículo em movimento, documento que orienta as ações de professores e professoras da Secretaria de Educação do Distrito Federal o cuidar

Vai além da atenção aos aspectos físicos e educar é muito mais do que garantir à criança acesso a certos conhecimentos. São ações e intenções indivisíveis, que também podem ser ampliadas para a análise que em todas as relações humanas pressupõem a necessidade do cuidado, assim os processos educacionais implicam cuidar. (2013, p.36).

Uma vez que a escola ainda é permeada por esses valores, percebe-se a cada dia um desvio de profissionais do gênero masculino da profissão docente nos anos iniciais. Entretanto antes que isso acontece identificamos diferentes momentos de enfrentamentos frente as determinações que limitam a prática profissional desses professores:

“Se precisar limpar e cuidar de menino a gente também tá para cuidar, porque a gente não vai deixar a criança sem o cuidado, mas a nossa função não é só cuidar, educar e esse lugar é um espaço de aprendizagem, não para serem educados no sentido de valores que a gente acaba ajudando porque as famílias confundem hoje em dia essa questão acho que a função da escola é ensinar. Essa educação de valores de respeito que não é nossa a gente tem só que aprimorar o que vem de casa.” (Professor 02)

*“A única coisa que eu não faço é entrar no banheiro das meninas, não mexo com as meninas em coisas muito pessoais. Com os meninos eu também **evito** algum tipo de contato, **evito** sempre, já a professora ela tem uma liberdade maior, ela pega no aluno, se precisar tirar a roupa do aluno ela tira, **eu não faço isso, por conta de ser homem**. Aí pensando eu já percebo uma carga de gênero, tipo o aluno se sujou, ou fez a necessidade física lá, nesse caso ou eu procuro outra pessoa, ou eu ligo para os pais. Agora eu ir lá e intervir eu tenho receio de alguma pessoa discriminar e molestar por ter **essa visão errada de que o homem vai molestar, sendo que mulher também molesta né?** Mas pensa mais que o homem pode molestar o filho, então eu evito pegar, tocar, evito sempre.” (Professor 03)*

*“Colo não dou colo para criança pela visibilidade. **Como é que os outros vão interpretar ao verem uma menina ou um menino sentado (a)s no meu colo? Eu tenho que me privar de algumas coisas para não ser mal interpretado, ser visto como pedófilo, como um assédio**. Então eu não vou dar um beijo em uma aluna por exemplo, em um aluno, por ser homem, acho que isso sim é uma limitação.” (Professor 10)*

Monteiro (2014, p. 56) discute a esse respeito evidenciando que o medo de violência sexual partindo de docentes do gênero masculino está arraigado nas

discussões do senso comum que está atrelado a “preocupações que partem do ponto de vista de que o homem seria um potencial abusador” (p. 56).

“O outro único ponto é que não me sinto confortável nas relações afetivas, pois tenho muito receio de que minhas atitudes em relação às crianças possam ser interpretadas como pedofilia e em relação às professoras como assédio. Por isso sou muito moderado no que se diz ao toque físico e aos diálogos, mantendo-os no campo mais profissional o possível.” (Professor 11)

Essas tensões e limitações também se manifestam no afastamento em relação ao relacionamento entre professores e professoras, em que os professores também se sentem de certa forma acuados na relação com suas colegas, evitando qualquer alegação de assédio por exemplo. Assim acabam afirmando sua profissionalidade se afastando o máximo de ações que os aproximem de relações domésticas, por vezes de amizade e proximidade pessoal e não profissional. São aspectos que vão constituindo a profissionalidade desses professores e por vezes são naturalizados, não discutidos e não evidenciados, mas que se apresentam enquanto desafios no cotidiano escolar, provocando crises que possibilitam problematizações dentro da própria escola a respeito das construções de gênero e afirmação profissional de professoras e professores, momentos que resultam em uma mudança coletiva no interior da escola e de suspensão do cotidiano.

Por fim destacaremos os elementos de permanência. O que faz com que esses professores resistam na profissão e contribuam para a ressignificação de sua atividade docente, de suas colegas e da escola como um todo?

d) elementos de permanência

Professoras e professores vão construindo sua profissionalidade situados em um contexto social, sob fortes influências da cultura, da economia, das relações com elementos de sua formação, das concepções de educação, do que é ser professor, de seu relacionamento com pares, alunos e alunas, pais de alunos e alunas, gestão família e outras instâncias sociais.

Com base em todos os elementos que apresentamos até aqui, é importante destacar o porquê mesmo se constituindo em um campo de disputa, produção, reprodução da vida social, acabam permanecendo por meio de diferentes mecanismos de resistência e estratégias de enfrentamento. Neste sentido destacamos em suas falas tais elementos que não deixam de ser mediados por inúmeras contradições.

*“Trabalhar com crianças me faz sentir **satisfeito** com a minha profissão, a criança ela demonstra com sinceridade ela nunca vai fingir para você e ela gosta de você, **se ela tá aprendendo ou não** você vai perceber com sinceridade dela tudo que ela tá aprendendo o que ela sente com respeito a você então é gratificante saber que nosso trabalho, tem esse **reconhecimento** e esse retorno.” (Professor 01)*

A **relação com as alunas e alunos** se apresenta como um elemento de permanência, ao mesmo tempo em que essa relação se constitui também como um fator para a desistência. O grau de dependência de alunos faz com que esses professores assumam diferentes atitudes profissionais, de afastamento afetivo, de negação do cuidado, quando este está direcionado ao contato corporal, bem como outros indicativos, além disso, com crianças menores o professor tem maior clareza de seu processo de aprendizagem, como já demonstrado a maior consequência de prazer apresentada por nossos entrevistados é ver que seu trabalho está dando certo, que sua função de ensinar está sendo desempenhada com sucesso por meio do efetivo aprendizado de seus alunos e alunas. Neste sentido destacamos que ao mesmo tempo que esses professores se reconhecem enquanto profissionais na relação com seus alunos, também se negam enquanto capazes de desempenhar funções de sua atividade pelo grau acentuado de dependência apresentado por elas e eles, onde novamente se evidencia as influências das relações de gênero em sua atividade.

*“Permaneço porque eu gosto, **é a profissão que me permite ser a criança que eu gosto de ser.**” (Professor 01)*

Outro elemento de contradição está no *“é a profissão que me permite ser a criança que eu gosto de ser.”* Existe uma relação de conflito presente entre o **ser criança** e a **necessidade da escolarização**, embora seja a profissão que permite ser a criança que gosta de ser, o modelo de escola a qual esses professores tem se submetido acabam por tirar deles aspectos básicos de sua própria personalidade, como o brincar, que acaba sendo secundarizado e engolido por diferentes conteúdos que precisam ser ensinados com rapidez visando a adequação de programas que garantam a alfabetização na idade certa, por exemplo.

*“Quando você é bem visto e é acolhido em uma profissão, você não quer sair então de qualquer forma eu me sinto útil não só na minha sala de aula em contato com meus alunos, como **querido por minhas colegas professoras.**” (Professor 01)*

É importante reconhecer a importância do **relacionamento com pares** como fator de permanência, este também se constitui enquanto forma de acompanhamento a professores iniciantes, entretanto vale ressaltar que a própria condição de gênero acaba por acentuar esse processo, o fato desses professores seres minoria em um espaço marcado pela presença feminina, faz com que não sejam invisibilizados nas ações desenvolvidas em sua sala de aula e durante o processo de inserção, diferentemente do que poderia acontecer com uma professora, sendo esta integrada ao grupo de professoras como se estivesse em sua biologia o dom e a vocação para ensinar, portanto o dever de saber de tudo independentemente de seu tempo de atuação na docência.

*“O que me faz permanecer é a **minha vontade de provar que ser professor é tudo isso**, é lapidar essa pedra bruta que tá ali na sua frente que você pode devolver para a sociedade o sujeito muito melhor formado né. Uma pessoa consciente de seus deveres e seus direitos e que ele possa se inserir se relacionando nessa sociedade de forma decente e de forma igualitária respeitosa entendeu? **Eu acho que isso é que me faz acreditar na minha profissão.**” (Professor 02)*

É importante destacar para futuros estudos sobre os tipos de expectativas que professores atribuem a seus alunos e de que forma estas se manifestam enquanto elemento de permanência ou desistência.

*“**Ver o resultado, ver as crianças aprendendo, ver as crianças conseguindo vencer** seja dentro da escola ou seja fora dela, conseguir ver a educação como **instrumento transformador da vida da sociedade, das crianças.**” (Professor 04)*

*“**Não pensei em desistir, já pensei em mudar de escola. Eu quero continuar porque eu acredito que a educação vai chegar, eu posso ajudar eu posso ser um diferencial dentro da mudança que a***

educação necessita. Isso para mim é um grito na escuridão.”
(Professor 06)

Em uma sociedade cada vez mais caótica e individualista, fazer parte de um **projeto de humanização pela educação** se mostra enquanto movimento para a contra hegemonia: *“instrumento transformador da vida, da sociedade, das crianças”* (Professor 04) formar um ser *consciente de seus deveres e seus direitos e que ele possa se inserir, se relacionando nessa sociedade de forma decente e de forma igualitária, respeitosa entendeu? **Eu acho que isso é que me faz acreditar na minha profissão.**”* (Professor 02) Ressalta-se uma concepção de educação para a emancipação, o que nos faz repensar que mesmo a escola e atividade de professores estando cercada por condições alienantes de intensificação, precarização, desprofissionalização e reprodução, se materializa também enquanto espaço político de mudança e de resistência e o acreditar em um projeto de educação emancipador para as futuras gerações também se mostra enquanto elemento de permanência e de prazer na profissão.

*“Eu permaneço no primeiro ano porque é onde **você planta ali, você consegue colocar na criança as ideias corretas para a vida, os valores, então ensino a valorizar a mulher, olha aí para não discriminar depois, valorizar a mulher, a ser educado, a tratar tudo bem, essas coisas.**”* (Professor 03)

Outro aspecto importante a se destacar diz respeito às permanências e rupturas em relação ao pensamento pedagógico que vem formando professores por meio de seu trabalho e de concepções a respeito do projeto de diferentes projetos de educação desenvolvidos no interior das escolas. Principalmente em relação a criança que será ensinada e preparada para estabelecer relações na sociedade, assumindo a escola a função de construir valores, condutas corretas para que essas crianças possam florescer e dar bons frutos. Entretanto, esses valores podem ser emancipatórios ou de reprodução de uma ideologia, principalmente ao se considerar diferentes projetos que tem como pretensão tirar a pouca autonomia que ainda resta na atividade de professores e professoras, como já mencionamos. Na lógica de tais projetos **“o ensino a valorizar a mulher, olha aí para não discriminar depois, valorizar a mulher.”** (Professor 04) por meio das discussões a respeito dos papéis designados a homens e mulheres em nossa sociedade e a igualdade de gênero funcionaria como forma de doutrinação a favor da ideologia de gênero.

Nesta perspectiva, destacamos na fala dos professores entrevistados diferentes mecanismos de resistência e contraditoriamente de desistência por dentro da própria escola, onde esses professores ao serem submetidos a inúmeros questionamentos quanto sua capacidade acabam se direcionando a outras áreas que resgatem o seu sentido de estar ali, mesmo que de forma determinada por diferentes marcas externas a sua vontade. Neste sentido chegamos a síntese de que são conceitos que constituem um ao outro dialeticamente em ações cotidianas dentro e fora da escola. Giroux (1986) discute a necessidade de se compreender na dinâmica das atividades docentes os processos de acomodação e resistência que operam em uma dinâmica complexa que serve não só aos interesses das relações de dominação, mas também em possibilidades de emancipação.

Os elementos de permanência contraditoriamente não se evidenciam apenas na vontade própria desses professores, mas se constituem na trama das relações sociais, já que são sujeitos historicamente situados. Logo os extratos de fala discutidos até aqui se levantam como hipóteses em relação a permanência desses professores, sendo necessário analisa-los também em outros tempos de suas carreiras, destacando outros elementos que vão aparecendo durante o processo de constituição do que é ser professor. Discutimos que o desistir e o resistir está condicionado a diferentes variáveis, entre elas a posição que professores ocupam dentro da escola e para onde são direcionados.

Retomamos assim, a perspectiva da escola como um espaço de aquisição de conhecimentos, do saber acumulado pela humanidade e da cultura aberto a contradição e da resistência. Curado Silva e Cruz (2015) ao analisarem a categoria cultura na perspectiva de Gramsci contribuem para essa problematização ao afirmarem que

A escola se ocupa do trabalho educativo que nesse caso é transmitir o saber acumulado, o resultado da produção humana até o momento histórico vigente. É a instituição responsável por mediar o acesso dos indivíduos a esses bens culturais. Nessa ótica, o que circula na escola deve ser o resultado das produções humanas, a cultura, o que inviabiliza considerar a instituição escolar como um mundo à parte e específico, desvinculada da forma como a vida se organiza. Isso não implica em desconsiderar a influência da escola na compreensão do processo de constituir-se docente, porém, este não se restringe somente a escola, que aparece como uma das particularidades atuantes no processo de construção da profissionalidade docente. (p. 191)

O acreditar na escola pública se apresenta enquanto estratégia de resistência, afirmação da função social da escola e de reconhecimento do sentido do trabalho de professoras e professores nesse contexto. Além disso, mesmo em meio a dificuldades e

contradições, os professores apontam e resgatam o sentimento de esperança de novas formas de se construir as relações sociais. A profissionalidade docente é constituída então em diferentes espaços de atuação de professoras e professores, com possibilidade de exercício da militância, um dos meios capazes de promover problematizações e ações contra concepções hegemônicas que estão postas, bem como da possibilidade de emancipação social da classe majoritariamente atendida na escola pública, a classe trabalhadora.

“Eu acredito na escola, eu reconheço a função da escola. A função social que a escola tem. Pra mim é contraditório assim, sem a escola eu não sei o que seria hoje. Eu fui o primeiro da minha família a entrar no ensino superior, então eu acredito na transformação social pela escola e por acreditar estou nela hoje. Acredito nos alunos, nas crianças e eu vejo que muitos professores não acreditam nela e eu acho que quem acredita na transformação pela escola deve estar na escola, é por isso que estou nela hoje e não vou desistir. A escola para mim é o maior espaço de militância, muito mais do que as discussões que fazemos em movimentos, por isso acho necessário a militância lá fora acompanhar a nossa militância dentro da escola, tem que caminhar junto, não vamos conseguir fazer nada sozinhos.”
(Professor 10)

Assim, o fazer aprender algo à alguém perpassa por construções objetivas e subjetivas do que é ser professor e professora. Por isso ressaltamos a necessidade de compreensão destes e destas enquanto profissionais na luta pelo reconhecimento de características que legitimam a profissão docente, que quando não reconhecidas oferecem o risco de perda do sentido do trabalho que desenvolvem. Assim sintetizamos que o trabalho e o gênero vêm formando professoras e professores em seus elementos contraditórios, que vão assumindo diferentes configurações: positivas e negativas, em um processo dialético de reconhecimento-negação, de resistência-conformação, em um contexto de alienação, mas também aberto a novas possibilidades de objetivação do trabalho na luta por dentro para construção de uma revolução que promova a emancipação de trabalhadoras e trabalhadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Hoje temos a impressão de que tudo começou ontem. Não somos os mesmos, mas somos mais juntos. Sabemos mais um do outro. E é por esse motivo que dizer adeus se torna tão complicado. Digamos, então, que nada se perderá. Pelo menos, dentro da gente.”

João Guimarães Rosa

Essa dissertação se desenvolveu por meio da análise do processo de construção da profissionalidade de onze rapazes que relataram por vezes acordar ainda no escuro, noites sem dormir permeados por dúvidas a respeito de suas escolhas, calculando sucesso profissional ao mesmo tempo em que teciam desejos a respeito de ideais e barreiras que teriam que ser ultrapassadas ou superadas. Em meio a tantos pensamentos tecem, embora não sem todas as influências externas, um futuro. Linhas claras, de cores nem sempre vistas com bons olhos, consideradas por vezes muito femininas. Delicados, cuidadosos, espirituosos vislumbram um horizonte.

Diferentes instâncias da vida social vão se constituindo e tecendo seus destinos, entre os amigos ao preferirem o giz e o quadro branco em meio a brincadeiras, ao invés das bolas de futebol. No contexto da família ao trocar as expectativas de negócios de grande retorno financeiro, o *status* de um paletó, por canetas, lápis de cor e cadernos. E o tecer de um longo tapete de sonhos, resistências, contradições e realizações apenas começava. Talvez não de realização financeira, mas em uma perspectiva mesmo que inconsciente de formação humana, no e pelo trabalho.

Primeiro contato, ainda estudantes para a troca de posição como professores, continuaram a tecer, mesmo que ainda sob tantas influências e se constituindo por meio da relação com colegas de curso, professoras e professores. Em meio à atividade de tear, refletiam se realmente estavam no lugar certo, mas continuavam a construir, a se constituir, a acreditar que poderiam desempenhar tantas funções, contra todo um sistema que insistia em dizer que não poderiam exercer determinadas ações, que precisariam ser viris, fortes, sem qualquer demonstração excessiva de cuidado e afeto. Mas resistindo conseguiram, não sem estranhamento, vencer a primeira etapa: já eram professores, especificamente pedagogos.

Coragem, atributo humano em contato com a realidade injusta, desigual e economicamente insustentável, começaram a vivenciar o trabalho idealizado que seria substituído pelo trabalho assalariado, embora esteja contraditoriamente presente o

prazer por desempenhar um serviço visando a humanização da humanidade pela educação, o trabalho educativo, mas seria necessário a venda de sua força de trabalho, a exploração de uma pessoa por outra, a descaracterização de um princípio de sobrevivência ontológico, comunal e de manutenção da existência, categoria fundante do ser social: o trabalho.

Mesmo assim continuam resistindo, e tecendo quase que por teimosia um caminho oposto ao socialmente determinado, sem desanimar com os olhares de julgamentos, com ofensas ou até mesmo dúvidas em relação à sexualidade. Continuando a tecer o curso de sua própria história, em condições favoráveis e desfavoráveis de constituição da especificidade da ação docente, que por estar situada em um contexto de profunda competição e desumanização, vem sendo atingida de todas as formas, submetida a condições de trabalho precarizado e uma intensificação escancarada. Entretanto e em contradição, por serem constituídos enquanto seres sociais capazes de mudar sua própria história acabam assumindo o papel contra hegemônico de unir, de humanizar, e de produção de novas formas de se pensar e agir na sociedade.

Inseridos em um contexto, até então desconhecido, em conflito com a teoria vivenciada e aprendida durante sua formação, são confrontados com a realidade prática e institucionalizada, por vezes solitários, sem apoio, sem rumo e crises de autoridade. Assumindo o agravante de estarem em um ambiente por vezes negados a eles mesmo que de forma simbólica, não seria essa uma atividade honrosa a ser exercida por homens?

Confrontando os papéis determinados a serem exercidos por homens e mulheres e contribuindo para a ressignificação de um espaço, com o apoio de suas colegas que escolhem acreditar no potencial enquanto professores começando a refletir sobre as amarras atribuídas a eles e elas que esvaziam a condição enquanto grupo profissional capaz de ensinar algo a alguém, contra o reducionismo de encará-las e encará-los como meras e meros cuidadoras e cuidadores, consequência da reprodução na escola do que é desempenhado em casa e designado exclusivamente a mulheres, mas que constitui-se como prática fundamental para o desenvolvimento humano a ser exercido independente do gênero: a educação e o cuidado.

Continuam a tecer, a promover mesmo que de forma micro o movimento da ressignificação, reflexão e problematização das amarras constituídas socialmente, alicerçadas sob um modo de produção que acirra a luta de classes, que se constitui como um campo de disputa ao colocar a escola na posição de importante aparelho ideológico,

de manutenção da ordem vigente e dos privilégios da classe dominante, detentora dos meios de produção, que tenta de todas as formas preservar sua posição privilegiada em meio à luta de classes. Mas também compreendendo a escola enquanto espaço de resistência capaz de formar para a luta pela emancipação da classe trabalhadora.

Neste contexto, mesmo que de forma nem sempre consciente, são agentes da luta de classes e por meio da clareza de sua função marcham determinados contra os papéis impostos pelo gênero, se reconhecendo no próprio trabalho que desenvolvem, mesmo que por vezes negando que o trabalho desenvolvido não constitui aquilo que são, e ao mesmo tempo constituem. Reconhecem-se enquanto professores, professoras, trabalhadoras e trabalhadores da educação e vão se construindo enquanto docentes capazes de contribuir para o movimento de mudança, se reconhecendo enquanto seres importantes para o desenvolvimento social, em seu contato com alunos, aprendendo e ensinando, resgatando o sentido do trabalho, mesmo que imerso (a)s a um intenso e cruel processo de alienação.

Em suas relações com pares, alunos e alunas, família e modos de produção da vida material, constituem sua profissionalidade, marcada pelas múltiplas determinações do capital no trabalho, atribuindo sentido aos conhecimentos teórico-práticos apreendidos ao longo da vida pessoal e acadêmica, em um contexto profissional marcado por construções de gênero, a funções atribuídas apenas a mulheres, que as desvalorizam enquanto profissionais, e as reduzem a atividades da vida privada: a educação infantil e a alfabetização na atividade docente com crianças pequenas. Não deixando de ressaltar um importante aspecto, o tempo a ser considerado pela condição como professores iniciantes, resistir ou desistir? O processo de inserção constitui-se como importante fator nessa decisão. Tão importante saber por que desistem também essencial conhecer o porquê resistem, porque enfrentam e quais estratégias utilizam para permanecer, mesmo que tenham se afirmado por via do pensamento historicamente construído em torno dos papéis sociais, sendo o homem o detentor da razão e a mulher da emoção.

A presente dissertação foi estruturada nessa perspectiva, de compreensão, problematização e ressignificação da docência em uma dimensão além do gênero, mas destacando professores e professoras enquanto seres sociais, parte da classe trabalhadora, indivisível ao gênero, sendo todas e todos: trabalhadores e trabalhadoras da educação. E parafraseando Marina Colasanti em seu conto “**A moça tecelã**” como se ouvisse a chegada do sol, os rapazes em parceria com pares escolheram linhas claras,

mas também de luta, ressignificando todo o arco íris, sem amarras, exercendo a atividade a qual escolheram: a docência. Se constituindo no e pelo trabalho. E foram passando-a por meio de diferentes experiências, devagar entre os fios, delicados traços de luz, que a manhã repetia na linha do horizonte.

As imposições feitas aos pedagogos do gênero masculino os fazem questionar sua capacidade de realizar e desenvolver o trabalho ao qual se capacitaram para fazer. Isso causa uma crise de pertencimento em relação à profissão. É importante lembrar como evidência em pesquisas realizadas, que o conhecimento superficial sobre as condições materiais do trabalho do pedagogo contribui negativamente sobre a concepção do trabalho desenvolvido por professores. Ao promover discussões a respeito dessa temática e sobre a presença de Pedagogos do gênero masculino e a construção de sua profissionalidade por meio de um trabalho consciente e de resistência, é possível que ocorra uma subversão a naturalização do estado atual das coisas, visando transformações e reconstruções de significados a respeito das concepções hegemônicas que preservam as relações de poder e de gênero.

Acreditamos assim, que a luta pela emancipação das mulheres e homens são parte de um projeto maior de revolução, fundamentado por uma filosofia crítica que ofereça elementos para a materialização da ação enquanto *práxis* revolucionária que possa transformar a realidade. No tocante as ações que envolvam o trabalho docente, no seu processo de humanização do ser humano por meio da educação, podem elucidar que somente dessa forma torna-se possível pensar na extinção de toda e qualquer forma de exploração e opressão sofrida por mulheres, homens, negra (o)s, indígenas, entre outras frentes de luta, presentes e que estão em constante oposição às ordens impostas pela sociedade capitalista e patriarcal.

Partindo do pressuposto que esse conceito ainda está em construção, podemos pensar a construção de uma profissionalidade que considere as formas de ser e estar na profissão em suas múltiplas determinações, considerando a potencialidade de professores/professoras enquanto “seres sociais” e situados/situadas, que influenciam e são influenciados/influenciadas por concepções de mundo e ideologias da profissão docente, esta vem sendo permeada e mediada por concepções em torno de papéis sociais de gênero. Tais aspectos influenciam e ajudam a construir a escola e suas relações de forma dialética e histórica. Portanto, essas determinações interferem diariamente na construção da profissionalidade de professoras e professores, de maneira objetiva e subjetiva, como forma de exteriorização e exercício da atividade profissional.

O principal desafio de construção da presente dissertação se evidenciou no afastamento do pesquisador e pedagogo do gênero masculino que vivenciou a condição de iniciante em um contexto profissional majoritariamente composto por mulheres, neste sentido foi necessário o afastamento, mas sem perder de vista as mediações que se materializam, interferem e desafiam a atividade desses professores seja na educação infantil ou na alfabetização.

Foram inúmeras contradições sinalizadas nas relações que esses pedagogos estabelecem com as diferentes instâncias sociais que influenciam na constituição dos elementos estruturantes de sua profissionalidade entre elas o afastamento e a negação da afetividade, a afirmação da função docente enquanto ação de ensinar algo à alguém, mas por vezes em detrimento da negação do cuidado enquanto ação inerente ao ato de ensinar, a dupla vulnerabilidade profissional e um duplo ritual de passagem provocado pelo estranhamento na presença desses pedagogos em um contexto de realização do trabalho ocupado em sua maioria por mulheres.

Destacamos assim a necessidade de aprofundamento das diferentes questões que permeiam o trabalho docente e a necessidade de análise pela perspectiva de gênero, para além da dimensão histórica da feminização, mas também pelas relações que influenciam nas diferentes categorias que explicam o trabalho que professoras e professores desenvolvem e as discussões em torno da afirmação da profissão em um contexto de perda de direitos e de esvaziamento da função docente e da função da escola pública, sem perder de vista a formação inicial e continuada de professoras e professores na condição de iniciantes em um processo de inserção e importante momento para a construção da profissionalidade.

Assim a presente dissertação abre diferentes leques para aprofundamento, principalmente na relação que esses professores estabelecem enquanto sujeitos, que por sua condição de gênero ocasionam diferentes momentos de crise na escola e possibilidades de suspensão do cotidiano, na busca pela resolução de problemas ocasionados pelo estranhamento em relação a sua condição de gênero, são problematizadas concepções naturalizadas em torno da atividade de professoras e professores e também de ressignificação das relações de gênero na escola. Afirmamos assim a necessidade dessa suspensão, não só para se pensar as relações de gênero na escola, mas também as ações nela desenvolvidas que descaracterizam, por vezes, as atividades de professoras e professores e esvaziam sua função de ensinar, fazendo com

que a mesma apenas absorva determinações externas que fragilizam sua contradição também de resistência.

A questão de gênero informa e contribui para o campo da formação de professores quando ao se pensar as dificuldades inerentes ao processo de inserção à docência problematiza-se também sobre as determinações sociais presentes no trabalho docente, tudo que se pode ou não fazer e como se deve ou não ser para exercer tal atividade. Consideramos assim a necessidade de formulação e discussão de uma concepção de formação de professores que se dá no trabalho e pelo trabalho, nas relações mediadas pela unidade teoria-prática, aliada a uma formação política que vise a desconstrução de estereótipos que se relacionam ao gênero e à docência.

Neste sentido é possível e necessário discutir a respeito das contradições presentes nas relações estabelecidas por professoras e professores, e da, em alguns casos, negação da atividade docente a pedagogos do gênero masculino por sua condição de gênero. O que torna fundamental nos estudos do campo a valorização da categoria gênero como importante mediadora no desenvolvimento de pesquisas que se aliem a essa perspectiva de construção/desconstrução. Entretanto, nota-se que ainda existe certo silenciamento em relação a estudos que aprofundem essa categoria e temática. O que demanda maior atenção a problematizações que evidenciem como a questão de gênero influencia em outras categorias que permeiam o trabalho e a atividade docente no campo da formação de professores.

Portanto, destacamos a intenção de trazer para o campo da formação de professores as variáveis do presente estudo em relação a perspectiva de construção da profissionalidade situada nas relações estabelecidas entre capital e trabalho, nos processos de inserção mediados por diferentes variáveis e na discussão necessária a respeito da afirmação ou esvaziamento da função docente, seja numa perspectiva de desvalorização da escola pública, ou pela desvalorização e esvaziamento do trabalho docente, tendo o gênero como importante categoria mediadora desses processos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. **Apreensão dos sentidos:** aprimorando a proposta dos núcleos de significação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos [online]. 2013, vol.94, n.236, pp. 299-322. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812013000100015&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 15 set. 2016.
- _____. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos.** Psicologia: Ciência e Profissão, Brasília, 2006, v. 26, n. 2, 222-245.
- _____; SOARES, Júlio Ribeiro e MACHADO, Virgínia Campos. **Núcleos de significação:** uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. Cadernos de Pesquisa. 2015, vol.45, n.155, pp. 56-75.
- _____. Palestra proferida pela professora doutora Wanda Maria Junqueira de Aguiar na Universidade de Brasília sobre a proposta metodológica de núcleos de significação. Em 12 de maio de 2017.
- ANDRADE, J. E. J. **O Marxismo e a Questão Feminina:** As articulações entre gênero e classe no âmbito do feminismo revolucionário. 2001. 210f. Tese (Doutorado em Sociologia)-Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2006.
- _____. **Dimensões da precarização estrutural do trabalho.** In: FRANCO, T.; DRUCK, G. (Org.). A perda da razão social do trabalho: terceirização e precarização. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 13-22.
- _____. **Os Sentidos do Trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. Ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.
- _____. (Org.). **Riqueza e Miséria no Brasil III.** São Paulo: Boitempo, 2014.
- ANTUNES, Ricardo. Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANTUNES, Ricardo (Org.). **A Dialética do Trabalho:** escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- APPLE, M. **Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo n.60, p. 3-14, fev. 1987. APPLE, Michael W. Educação e Poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos:** economia política de classe e gênero em educação. Porto Alegre: Artemédicas, 1995.
- _____. **Ideologia e Currículo.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, Angela Maria Carneiro; FERREIRA, Verônica Clemente. **Sindicalismo e Relações de Gênero**. In: ROCHA, Maria Isabel B. da. (org.) Trabalho e Gênero: mudanças, permanências e desafios. São Paulo, Editora 34, ABEP, NEPO/ UNICAMP, CEDEPLAR/UFMG, 2000, pp.309-346.

ARAÚJO, Ângela Maria Carneiro de. (Org.). **Cadernos pagu: desafios da equidade**, 2001.

BADINTER, Elizabeth. **XY: Sobre a identidade masculina**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BANDEIRA, Lourdes. **Brasil: fortalecimento da secretaria especial de políticas para as mulheres para avançar na transversalização da perspectiva de gênero nas políticas públicas**. In: PEREIRA DE MELO, Hildete & BANDEIRA, Lourdes. *A pobreza e as políticas de Gênero no Brasil*. CEPAL. Série Mujer y Desarrollo. N.66. Jun/2005. pp.43-76.

BARISI, G. **La notion de “professionnalité” pur lês syndicats em Italei, L’Emploi enjeux économiques & sociaux**. Colloque de Dourdan, Paris, 1982, p. 379-394.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. **Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária**. In: BASTOS, Maria Helena Camara; STEPHANOU, Maria (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BOURDONCLE, R. **La professionalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises e américaines**. *Revue Française de Pédagogie*. Paris, n° 94, jan/mar1991, p. 73-91.

BRABO; T. S. A. M.; ORIANE; V. P. **Relações de gênero na escola: feminilidade e masculinidade na Educação Infantil**. *Educação Unisinos (Online)*, v. 17, maio/ago, 2013. p. 145.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista: A Degradação do Trabalho no Século XX**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A., 1987.

BRASIL, **Currículo em movimento da educação básica. Educação Infantil**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2013.

BRUSCHINI, C.& AMADO, T. **Estudo sobre a Mulher e Educação: Algumas Questões sobre o Magistério**. *Cadernos de Pesquisa*, 64, 1988, pp. 4-13.

CARDOSO, Solange. **Professoras iniciantes da Educação Infantil encantos e desencantos da docência**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto. Mariana, 2013.

CARLOTO, C. M. **O conceito de gênero e sua importância para a análise das relações sociais**. *Serviço Social em Revista, Londrina*, v. 3, n. 2, p. 201-213, 2001.

CARVALHO, Ana Márcia de Oliveira. **Vozes masculinas no cotidiano escolar: Desvelando Relações De Gênero na Educação Infantil sob a Perspectiva**

Fenomenológica de Alfred Schutz. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual) Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Araraquara, 2015.

CARVALHO, Marília. **Gênero e política educacional em tempo de incerteza**. In: HYPOLITO, Álvaro; GANDIN, Luiz. (orgs). Educação em tempos de incertezas: Belo Horizonte : Autentica , 1998.

CATANI, D. et al. **História, Memória e Autobiografia da Pesquisa Educacional e na Formação**. In: CATANI, D. et al. (org.) Docência, memória e gênero: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CHAMON, Magda Lucia. **Relações de Gênero e a trajetória da feminização do Magistério em Minas Gerais (1830-1930)**. FaE/UFMG. (Tese de Doutorado), Belo Horizonte – Minas Gerais, 1996.

CISNE, M. **Marxismo: uma teoria indispensável à luta feminista**. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/cemarx/ANAIS%20IV%20COLOQUIO/comunica%E7%F5es/GT4/gt4m3c6.PDF>>. Acesso em: 27 out. 2016.

CORTEZ, Mariana. **Educar no Feminino e Masculino**. In: Estudos Políticos e Sociais. Lisboa. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, 2008. p. 293-471.

COSTA, Marisa Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CURADO SILVA, K. A. C. P. C.; FERNANDES, Rodrigo Fideles; LIMONTA, S.V. ; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **Professores Iniciais na Rede de Educação Pública da Educação Municipal de Goiânia: análises preliminares**. In: *IV Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência*. Curitiba: 2014.

CURADO SILVA, Kátia A. P. C. **Pensamento Pedagógico na Formação do Pesquisador em Educação**. In: SILVA, Maria Abádia; CURADO SILVA, Kátia A. P. C. (Org.). **Pensamento Político e Pedagógico na Formação do Pesquisador em Educação**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

_____. **A formação de professores na perspectiva crítico Emancipadora**. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

_____. **Professores com Formação Strictu Sensu e o Desenvolvimento da Pesquisa na Educação Básica da Rede Pública de Goiânia: Realidade, entraves e possibilidades**. 2008. 292f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

CURADO SILVA, Kátia A. P. C.; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A QUESTÃO DA CATEGORIA CULTURA: contribuições do marxismo**. Revista Lugares de Educação [RLE], Bananeiras-PB, v. 5, n. 10, p. 181-196, Jan-Jul. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rle/article/view/21684/pdf>>

CURADO SILVA, Kátia A. P. C. **As dificuldades e descobertas do trabalho docente no cotidiano da escola.** Trabalho Encomendado I GT08 – 38 reunião nacional da ANPED. 2017. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoencom_3anped_2017_gt08_i_textokatiacurado.pdf> Acesso: 10/11/2017.

CURY, C.R.J. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** 4ª edição. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1989.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental:** sentidos atribuídos às práticas por professores da rede municipal de ensino Recife. UFPE, 2012, 278 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **Professor Polivalente:** Profissionalidade docente em análise. 1ª edição, Curitiba: Appris editora, 2017.

DIDONET, Vital. **Creche:** a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.

DUARTE, Newton (Org.). **Sobre o Construtivismo:** contribuições a uma análise crítica. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

_____. **A Individualidade Para Si:** contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. Luta de Classes, Educação e Revolução. In: SAVIANI, Dermeval.; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia Histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Stephanie Marina Cardoso Araújo. **Tornar-se Docente:** o início da carreira e o processo de constituição da especificidade da ação docente. Dissertação (Mestrado em Educação), Brasília, 2014.

DUBAR, C. **Socialização:** Construção das Identidades Sociais e Profissionais. Coleção Ciências da Educação; 24. Porto: Porto Editora, 1997.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira. 1980

ENGELS, Friedrich. Prefácio de Engels para a terceira edição alemã. In: MARX, Karl. **O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann.** Trad. de Leandro Konder e Renato Guimarães. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

ENGUIITA, Mariano F. **A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização.** Teoria & Educação. Porto Alegre, n.4, p.41-61, 1991.

FACCI, M.G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (capítulo IV).

FERRARO, Alceu Ravanello. **Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista.** Pró-posições, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 129-146, jan/abr. 2012.

FERREIRA, Rodolfo. **Entre o sagrado e o profano: o lugar social do professor.** 2ª Ed. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

FERREIRA, Liliana Soares; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Uma análise sobre o tema “trabalho” nos eventos da REDESTRADO em 2008 e 2011. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, v. 13, n. 51, p. 27-41, jun. 2013. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/4110/4448>>. Acesso em: 16 mar. 2016.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Construção de identidades docentes: entre a vocação, as necessidades objetivas e os processos sociais. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 106-113, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8672/6133>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

_____. Gênero e valorização profissional da docência. **Mátria: a emancipação da mulher**, Brasília, ano 13, p. 30-31, mar. 2015. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/publicacoes/revistamatria/revista-matria2015.html?limitstart=0>>. Acesso em: 26 mar. 2016.

FERREIRA, L. A.; REALI, A. M. de M. R. **Aprendendo a ensinar e a ser professor: contribuições e desafios de um Programa de Iniciação à Docência para professores de Educação Física.** 2005. Disponível em: <<http://www.ANPed.org.br>>. Acesso em: 21 mar. 2016.

FINCO, Daniela. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas relações de meninos e meninas na pré-escola.** (Dissertação de Mestrado) Faculdade de Educação da UNICAMP, 2004.

GARCIA, Carlos. Marcelo. **Formação e professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto, 1999.

_____. A Identidade Docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v.01, n.01, p.109-131, ago./dez. 2009.

_____. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, n.9, set./out./nov./dez., p.51-75, 1998.

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação docente**, v. 2, n. 3, p. 11-49, dez. 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/8/18/1>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

GIFFIN, Karen. **Violência de gênero, sexualidade e saúde**. Cadernos de saúde pública, Rio de Janeiro, v. 10, suplemento 1, p. 146-155, 1994.

GIL, Carlos A. **Métodos e técnicas de pesquisa social** – São Paulo, SP: Atlas, 1994.

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOMIDES, Wagner Luiz Tavares. **Transitando na fronteira: a inserção de homens na docência da Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014.

GONÇALVES, Josiane Peres. **O perfil profissional e representações de bem-estar docente e gênero em Porto Alegre**. Tese. (Doutorado em Educação) PUC-RS, Porto Alegre, 2009.

GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados; Araraquara, SP: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2005. – (Coleção polêmicas do nosso tempo).

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a História**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HIRATA, Helena. **Nova divisão sexual do trabalho? Um olhar voltado para a empresa e a sociedade**. São Paulo: Bontempo, 2002. (Coleção Mundo do Trabalho)

HIRATA, H.; KERGOAT, D. **Divisão sexual do trabalho profissional e doméstico: Brasil, França, Japão**. In: BRUSCHINI, ET AL. Mercado de Trabalho e Gênero: comparações internacionais. Rio de Janeiro, FGV, 2008.

HOYLE, Eric. Professionalism, professionalism and control in teaching. **London Educational Review**, Hove: University of London Institute of Education, v. 3, n. 2, p. 13-19, 1974.

_____. Professionalization and de-professionalization in education. In: Hoyle, Eric; Megarry, Jacquetta (Orgs.). **World yearbook of education 1980: the professional Development of Teachers**. Londres: Kogan Page, 1980. p. 42-56.

HOLMSTROM, Nancy. **Como Karl Marx pode contribuir para compreensão do gênero?**. In: CHABAUD-RYCHTER, D. et al. O gênero nas ciências sociais: releituras críticas de Max Weber a Bruno Latour. São Paulo: Editora UNESP, 2014.

HUBERMAN, Michael. **O Ciclo de Vida Profissional dos Professores**. In: NÓVOA, António (Org.). Vida de Professores. Porto: Porto Editora, 2000, p. 31-62.

HYPOLITO, Álvaro M. e VIEIRA, Jarbas. S. **Reestruturação educativa e trabalho docente: autonomia, contestação e controle**. In: HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas S.; GARCIA, Maria Manuela Alves, org. Trabalho Docente: Formação e Identidades. Pelotas: Seiva Publicações, 2002. p. 271-283.

HYPOLITO, Á. M. **Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise**. Teoria & Educação. Porto Alegre, nº.4, p.3-21, 1991.

_____. **Relações de gênero e de classe social na análise do trabalho docente**. Cadernos de Educação, FaE/UFPel, Pelotas, nº4, p.5-18, jan./jun. 1995.

_____. **Trabalho Docente, Classe Social e relações de Gênero**. Campinas/SP : Papyrus, 1997.

_____. Processo de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

KERGOAT, Daniele. **Relações sociais de sexo e divisão sexual do trabalho**. In: LOPES, M. J. M.; MEYER, D.E.; WALDOW, V.R. (Orgs.) Gênero e saúde. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p.55-61.

KERGOAT, Danièle. **Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo**. In: HIRATA, Helena et al. (Orgs.). Dicionário Crítico do Feminismo. São Paulo: UNESP, 2009, p. 67-75.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. NEVES, Célia; TORÍBIO, Alderico. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KREUTZ, L. **Magistério: vocação ou profissão?** Educação em Revista. Belo Horizonte, n. 3, p. 12-16, jun. 1986.

KUHLMANN JR., Moisés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX**. In: MONARCHA, Carlos, (Org.). Educação da infância brasileira: 1875- 1983. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 3-30 (Coleção educação contemporânea).

LEFEBVRE, Henri. **Lógica Formal/Lógica Dialética**. 5ª. Ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBANELO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira:** escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres .2011.

LISBOA, T. K. . **Políticas públicas com perspectiva de gênero - afirmando a igualdade e reconhecendo as diferenças**. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos, 2010, Florianópolis. Seminário Internacional Fazendo Gênero 9. Florianópolis: UFSC, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

MARIANO, A. L. S. **Aprendendo a ser professor no início da carreira:** um olhar a partir da ANPEd. 2005. Disponível em: <<http://www.ANPEd.org.br>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

_____. **O início da docência e o espetáculo da vida na escola:** abrem-se as cortinas. In: LIMA, E. F. (Org.). *Sobrevivências no início da docência*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A Sagrada Família**. São Paulo: Boitempo, 2003, p. 219.

MARX, Karl. Divisão do trabalho e manufatura. In: *O Capital*. São Paulo: Difel, l. 1, v. 1, 1982. p. 386-422.

_____. **O Capital**. l.1, v.1. São Paulo: Bertrand Brasil-Difel, 1986. p. 423-550.

_____. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. SP: Escrava, 1968.

_____. **O Capital:** crítica da economia política. Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1985a. Livro 1, v.1, t.1. (Os economistas).

_____. **O capital:** crítica da economia política. São Paulo: Victor Civita, 1983.

MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez, 1982.

Minayo, M. C. de S. (2005, março.). **Laços perigosos entre machismo e violência**. *Ciência Saúde Coletiva*.(10)1. Acesso em junho de 2016, de <http://www.scielo.br/pdf/csc/v10n1/a03cv10n1>

- NOVAES, Maria Eliana. **Professora primária: mestra ou tia**. São Paulo: Cortez, 1984.
- NÓVOA, Antonio. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1993.
- _____. **Processo histórico de profissionalização do professorado**. In: NÓVOA, A. Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1995.
- NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009
- NUNES, Suzana Mary de Andrade. **Professor, uma profissão professada: o homem no exercício do magistério (1975 - 2005)**. Dissertação. (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Sergipe, Aracajú, 2008.
- NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. N. **Processos de Formação de Professoras Iniciais**. 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08>>. Acesso em: 15 de Junho de 2015.
- OLIVEIRA, Letícia Marinho Eglem de. **A construção da profissionalidade no processo de inserção profissional na educação infantil**. 2017. 278 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lucia Oliver. **As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, 2010.
- PARO, V.H. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 1986.
- PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: introdução crítica**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- PAZ, Cláudia Denis Alves da. **"Eu tenho esse preconceito, mas eu sempre procurei respeitar os meus alunos"**: desafios da formação continuada em gênero e sexualidade. 2014. 221 f., il. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- PEREIRA, Flavia Goulart; **Homens no Curso de Pedagogia: As Razões do Improvável**. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- PEREIRA, Maria Artete Bastos. **Professor Homem Na Educação Infantil: A Construção de uma Identidade**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2012.
- RABELO, Amanda Oliveira. **A escolha profissional dos homens pela docência na escola "primária"**. Educação em Questão, Natal, n. 27, v. 41, jul/dez. 2011. P. 06-37.

_____. **Debates sobre gênero na docência:** O professor do sexo masculino no ensino primário nas séries iniciais do Rio de Janeiro – Brasil e Aveiro – Portugal. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 48, abril./jun. 2013. p. 207-234.

_____. **Professores discriminados:** um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, n. 4, v.39, out/dez. 2013. p. 907-925.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GUATHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino:** perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RÊSES, Erlando Silva. **Singularidade da profissão de professor e proletarização do trabalho docente na Educação Básica.** *SER Social*, Brasília, v. 14, n. 31, p. 419-452, jul./dez. 2012.

ROCHA, Deise Ramos. **Os Sentidos Políticos Atribuídos à Educação Escolar pelos Professores Iniciantes:** continuidade, utopia, resistência e revolução. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

ROLDÃO, M.C. **Profissionalidade docente em análise** - especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação*. São Paulo, Ano XI, v. 12, n.13, jan/dez, 2005. 105-126p.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional.** *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

ROLDÃO, Maria do Céu. **A Formação de Professores como Objeto de Pesquisa – contributos para a construção.** *Revista Eletrônica de Educação. Revista Bilíngüe do programa de Pós-Graduação. Universidade Federal de São Carlos. Campinas. SP. v.1, n.1.2007.*

ROSA, Fabio José Paz da. **O Dispositivo da sexualidade enquanto enunciador do Professor-homem no magistério das Séries Iniciais e na Educação Infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação, Comunicação e Cultura em Periferias Urbanas) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2012.

RIZZO, Gilda. **Creche:** organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SACRISTÁN, G. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores.** In: NÓVOA, António. *Professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiova. **A mulher na sociedade de classes:** mito e realidade. São Paulo: Quatro Artes Editora, 1969.

SAFFIOTI, H.I.B. **Rearticulando Gênero e Classe Social**. In: COSTA A.O. e BRUSCHINI, C. (orgs.) Uma Questão de Gênero. Rosa dos Tempos, FCC. São Paulo e Rio de Janeiro, 1992.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

_____. **Gênero, patriarcado, violência**. 1ª ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SALGADO, João Sérgio Macedo. **A voz de homem e a voz do homem: as representações sociais masculinas do magistério**. Dissertação (Mestrado em Psicologia)-Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Alienígenas na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 1995.

SARMENTO, M. J. **Profissionalidade**. Porto, Portugal: Porto, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas. SP: Autores Associados, 2009.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

_____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2007, vol.12, n.34, pp.152-165.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.

SAVIANI, D. **Filosofia da educação: crise da modernidade e o futuro da filosofia da práxis**. In: FREITAS, M. C. A reinvenção do futuro: trabalho, educação, política na globalização do capitalismo. São Paulo: Cortez & UNIFRAN, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6 ed. Campinas: Autores Associados, 1997. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; v. 40).

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na História da Educação Brasileira**. Anais ANPED, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação**. In: BIANCHETTI, Lucídio e MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). A bússola do escrever. São Paulo: Cortez; Florianópolis: UFSC, 2002.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Educação do Senso Comum à Consciência Filosófica**. 15. ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores no brasil: dilemas e perspectivas**. *Póesis Pedagógica*, V.9, N.1, pp.07-19, jan/jun.2011.

SAYÃO, Déborah Thomé. **Não basta ser mulher... Não basta gostar de crianças...** “Cuidado/educação” como princípio indissociável na Educação Infantil. *Educação Santa Maria*. v.35. jan/abril. 2010. p. 69-84.

SCOTT, j. W. (1994). **A mulher trabalhadora**. In: DUBE, G. ; PERROT, M. *Histórias das mulheres no Ocidente*. Porto, Edições Afrontamento, vol. IV.

SCOTT, Joan W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, vol. 2, n. 20, p. 71-99, jul./dez., 1995.

SCOTT, Joan W. **A invisibilidade da experiência**. *Projeto História*, São Paulo, (16), p. 297- 325, fev., 1998.

SCOTT, Joan W. **O enigma da igualdade**. *Estudos Feministas*. Florianópolis-SC, vol. 13 (1), p. 11-30, jan./abr., 2005.

SILVA, Peterson Rigato da. **Não sou tio, nem pai, sou professor!** A docência masculina na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SILVA, Tomaz T. da. **O que produz e o que reproduz em educação**. *Ensaio de Sociologia da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SOUZA, Iael de. **Educação e Gênero (Humano) – Mediações Negligenciadas**. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v.5, n.1, p. 122-134, jun. 2013.

SOUSA, José Edilmar de. **“Por acaso existem homens professores de educação infantil?”: um estudo de casos múltiplos em representações sociais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011

SOUSA, J. V. **Método materialista histórico-dialético e pesquisa em políticas educacionais – uma relação em permanente construção**. In: CUNHA, C; SOUSA, J. V; SILVA, M, A. (Org). *O método dialético na pesquisa em educação* Ed. Autores Associados. Brasília, 2014.

SOUZA LOBO, Elizabeth. **A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência**. 2ª Ed., São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

SOUZA, Mára Isis de. **Homem Como Professor De Creche: Sentidos E Significados Atribuídos Pelos Diferentes Atores Institucionais**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SOUZA, Rosiris Pereira de. **Panorama das Pesquisas Sobre Professores Iniciais na Educação Infantil**. In: *VI Encontro Estadual de Didáticas e Práticas de Ensino*. Goiânia: 2015.

SOUZA, Sérgio Ricardo. **Comentários à lei de combate à violência contra a mulher**. Curitiba: Juruá, 204 p, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____.RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000. Acesso em: 26 jul. 2015.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente, a pedagogia e o ensino**. Interações humanas, tecnologias e dilemas. In: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Capítulo 3.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 2013.

VAZQUEZ. Adolfo Sanches. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VIANNA, C. **Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica**. Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 2, p. 127-143, mai./ago. 2012.

VIEGAS, S. **Trabalho e vida**. In: CONFERÊNCIA PARA OS PROFISSIONAIS DO CENTRO DE REABILITAÇÃO PROFISSIONAL DO INPS. 1989, Belo Horizonte.

VIEIRA, Andréia Amorim. **A feminização do magistério e séries iniciais da rede pública do Distrito Federal**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília. Brasília, 2003.

WENZEL, R. L. **Professor: Agente da educação?** Campinas: Papyrus, 1994.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

APÊNDICE

ROTEIRO DA ENTREVISTA PILOTO

INFORMAÇÕES BÁSICAS

Idade: _____ anos.

Ano de conclusão: _____.

Tempo de atuação na alfabetização: _____.

Tempo de atuação na Educação Infantil: _____.

Área de atuação atual: _____.

Formação: _____.

PARTE I: A FORMAÇÃO INICIAL

1. Conte um pouco sobre a sua trajetória.
 - a) Influências, fatos, família, possibilidades de acesso ao Ensino Superior...
 - b) O que te levou a ser professor/pedagogo?
2. Qual foi a reação de seus familiares e amigos em relação a essa escolha?
3. Como suas/seus colegas de curso e professora (e)s lidavam com o fato de você ser homem no curso de pedagogia?
4. Como você se sentiu a partir das relações de gênero?
5. Em algum momento você sentiu vontade de desistir do curso de Pedagogia? Por quê?
6. Você fez algum tipo de estágio/pesquisa/extensão na educação infantil ou alfabetização durante sua formação inicial? Se sim, como foi essa experiência?
7. Você atuou com crianças pequenas em outros espaços? Como foi essa experiência?
8. Quais elementos foram significativos em sua formação inicial para seu início de carreira?

PARTE II: A INSERÇÃO NA CARREIRA

1. Por quantas escolas passou após ter assumido o cargo de professor efetivo na SEEDF?
2. Quando você assumiu o cargo de professor da Secretaria como foi recepcionado em sua primeira escola e nas demais?
3. A questão de gênero trouxe elementos específicos para a sua inserção na carreira?
- Elementos relacionais (pais, alunos e equipe da escola) e pedagógicos.
4. Para você: O que é ser professor do gênero masculino na educação infantil/ BIA?
5. Qual foi o primeiro momento que você se viu como professor? Relate esse momento.
6. Você está satisfeito com sua profissão?
7. Em algum momento pensou em desistir? Por quê? Por que você permanece como professor da Educação Infantil ou Alfabetização?

PARTE III: O GÊNERO E O TRABALHO DOCENTE/PROFISSIONALIDADE

1. Em algum momento a sua competência como professor da Educação Infantil ou Alfabetização foi questionada pelo fato de ser do gênero masculino?
2. Você percebe alguma limitação em sua prática profissional por ser homem?
3. Como a comunidade escolar lida com o fato de você ser homem na Educação Infantil- BIA? (alunos, pais, professoras, equipe gestora)
4. Você percebe alguma diferença entre o seu trabalho e o trabalho das professoras? Caso sim, relate alguma situação.
5. Em relação aos conteúdos, existe alguma área que você tem mais afinidade ou que acha mais apropriada a professores ou professoras?
6. Qual o seu sentimento de fazer parte de um grupo profissional predominantemente composto por mulheres?
7. Quais seus planos futuros para sua carreira profissional?