



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ZÉLIA DANTAS ARAÚJO CORRÊA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES E PROFESSORAS
SOBRE A ATUAÇÃO MASCULINA NO MAGISTÉRIO DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A AUSÊNCIA/PRESENÇA
EM SALA DE AULA**

**RIO DE JANEIRO
2014**

ZÉLIA DANTAS ARAÚJO CORRÊA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES E PROFESSORAS
SOBRE A ATUAÇÃO MASCULINA NO MAGISTÉRIO DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A AUSÊNCIA/PRESENÇA
EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Nailda Marinho da Costa Bonato

**Rio de Janeiro
2014**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Zélia Dantas Araújo Corrêa

“Representações sociais de professores e professoras sobre a atuação masculina no magistério dos anos iniciais do ensino fundamental: a ausência/presença em sala de aula”

Aprovado(a) pela Banca Examinadora
Rio de Janeiro, 24 / 02 / 2014

Prof.^a Dr.^a Naldia Marinho da Costa Bonato - UNIRIO
(orientador)

Prof.^a Dr.^a Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho – UNIRIO
(membro interno)

Prof.^a Dr.^a Maria Vitória Campos Mamede Maja – UFRJ
(membro externo)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, força maior que me ilumina, não por acreditar que Ele existe num firmamento distante, e sim que habita dentro de todos os seres e, especialmente, no/na homem/mulher que busca viver de acordo com os valores morais, se tornando, assim, divino.

À professora e orientadora Nailda Marinho da Costa Bonato, agradeço pela confiança, dedicação, pela orientação criteriosa e por dividir comigo o saber construído na sua trajetória acadêmica.

À banca examinadora, nas pessoas das professoras Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho e Maria Vitória Campos Mamede Maia, por terem realizado a leitura crítica deste trabalho e pelas valorosas contribuições que fizeram para a sua conclusão.

A todos os diretores e funcionários das escolas pesquisadas, Escola Municipal Capitão Silvino Azeredo, Escola Municipalizada Engenho Pequeno, Escola Municipal Manoel João Gonçalves e Escola Municipal Paulo Roberto Fiorenzano Araújo. E um agradecimento especialíssimo a todos os professores que confiaram a mim suas entrevistas.

A todos os professores e funcionários do PPGEdU da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Um agradecimento especial àqueles cujo contato foi mais direto, por terem sido meus professores: Guaracira Gouvêa, Miguel Angel de Barrenechea, Carmem Irene C. de Oliveira, Angela Maria Souza Martins. Cabe também agradecer a Ricardo Luiz Ferreira, secretário do PPGEdU/Unirio, pela eficiência e gentileza no desenvolvimento do seu trabalho.

À Capes, pela bolsa concedida através do Programa de Bolsas REUNI de Assistência ao Ensino, que contribuiu financeiramente com este estudo.

Da PROPG, destaco especialmente a pessoa da Barbara Ribeiro Barradas que me acompanhou nesta caminhada como responsável pelas bolsas do Programa Reunio.

Aos alunos do 1º período do Curso de Pedagogia das turmas nas quais tive oportunidade de estagiar no período de agosto de 2012 a fevereiro de 2014, na disciplina História das Instituições Escolares.

A todos os professores que acompanharam minha trajetória acadêmica. Destaco a professora Ana Valéria Figueiredo, que se tornou grande amiga presente ainda hoje, acompanhando e torcendo pelo meu êxito acadêmico; Claudio de Souza Freitas, pois através de suas aulas, eu conheci a teoria de Moscovici, nos tornamos amigos e sua amizade mesmo distante, me dá força.

Aos participantes do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Educação Brasileira (NEPHEB), orientandos Prof^ª. Nailda: Adriana (bolsista PDS/Capes), Gilton, Elisabete, Priscila, Natacha (bolsista PIBIC/CNPq), Luiza (bolsista IC/UNIRIO), Flávia (bolsista Permanência), Maraisa (bolsista IC/Faperj), Ana (bolsista IC/Faperj), Safira (bolsista Monitoria/Unirio) Raffaella, Thabata e aos orientandos Prof^ª. Angela Martins: Carlos Eduardo (bolsista PDS/Capes), Aldenira (bolsista PDS/Capes), Isabela, José Renato (bolsista PBR-Reuni/UNIRIO) e Ellen.

Neste momento, peço licença às regras acadêmicas e permito que meu coração transborde toda emoção em agradecer aos familiares e amigos que acompanharam todo processo de construção deste trabalho.

Ao meu esposo, Sonilton Corrêa: agradeço o amor, carinho, incentivo e a paciência de suportar minhas ausências.

Agradeço aos meus filhos, Carlos Nilton e Luís Rafael, pelo amor e aprendizado que cada um me proporciona a todo o momento.

Agradeço às minhas noras, Bianca Angelo e Fernanda Mariano, que cada uma, com suas características, me oferecem a oportunidade de grande aprendizado.

Agradeço aos meus irmãos, Expedito Romualdo de Araújo e Zeneida Gomes Dantas, pelo carinho e o amor que sempre me dedicaram.

Os amigos enfeitam e dão um colorido especial à nossa vida.

No período acadêmico, não adquirimos apenas conhecimentos, criamos laços. Assim, na graduação construí belos e fortes laços, portanto agradeço a: Eloisa, Monise, Ingrid, Gabriela, Carla, Simone, Fátima, Maricene.

Às amigas, Priscila Caetano, primeiro encontro afetuoso no mestrado, ainda no período do processo seletivo, e Maria Elizabete do Vale Mansur, pessoa de grande coração e sorriso largo, agradeço pelo crescimento intelectual que suas pesquisas me proporcionaram e pela amizade que floresceu nesse período acadêmico.

Agradeço a Anelyze Pires Reynozo da Silva, pela amizade e disponibilidade em ajudar sempre. A Edson Cordeiro dos Santos e Clarisse Duarte Magalhães Cancela, também pelo aprendizado durante as aulas e os trabalhos realizados.

Agradeço a Mirna Juliana Santos Fonseca, pela força incentivo e amizade, mesmo envolvida em suas tarefas, se disponibilizou em ajudar, revisando e formatando o meu trabalho.

A todas as pessoas citadas, todo meu amor e minha admiração.

Daquilo que eu sei

Ivan Lins e Vitor Martins

Daquilo que eu sei
Nem tudo me deu clareza
Nem tudo foi permitido
Nem tudo me deu certeza...

Daquilo que eu sei
Nem tudo foi proibido
Nem tudo me foi possível
Nem tudo foi concebido...

Não fechei os olhos
Não tapei os ouvidos
Cheirei, toquei, provei
Ah, eu!
Usei todos os sentidos
Só não lavei as mãos
E é por isso que eu me sinto
Cada vez mais limpo!
Cada vez mais limpo!
Cada vez mais limpo!

RESUMO

O presente texto dissertativo aborda a ausência/presença masculina no magistério dos anos iniciais do ensino fundamental e tem como objetivos: (a) identificar e analisar concepções de professores/professoras, em torno da ausência/presença masculina no exercício do magistério dos anos iniciais de ensino fundamental; (b) contribuir para fomentar a discussão em torno do tema, a partir das falas de professores e professoras, trazidas por essa investigação, entendidas como profissionais participantes e atuantes no meio escolar e social. O estudo tem como fundamentação teórica a teoria das representações sociais de Serge Moscovici. A metodologia abarca estudos e revisões da literatura sobre representação social, gênero, história da educação, além de entrevista com 17 professores e professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, em quatro escolas da rede municipal de Nova Iguaçu-RJ: utiliza como técnica de investigação entrevistas semiestruturadas, gravadas (como autorização dos entrevistados) e para análise das falas a técnica “análise de enunciação” de Laurence Bardin. O trabalho de análise é importante na busca identificar, nas falas dos professores e professoras entrevistados, o que ficou explícito, mas também o implícito, o que não foi expresso por algum motivo. Porém, a pesquisa no meio social não se desenvolve em um campo neutro: “pesquisador e pesquisado” são sujeitos inseridos no mundo, cada qual possui sua posição ideológica, seus valores, moral e costumes. Dessa forma, o estudo se enquadra em um tipo de pesquisa qualitativo, no contexto atual. Muito além de buscar respostas, a importância da presente pesquisa se insere no campo acadêmico como uma reflexão sobre a docência dos anos iniciais do ensino fundamental, para entender a sua configuração feminina. Assim, constatamos que a família, de uma forma ou de outra, teve influência na escolha profissional dos professores e professoras entrevistados; com relação à motivação para que permanecessem atuando no magistério do primeiro segmento, foram citadas expressões como o amor à profissão e às crianças; representações que ligam o magistério dos anos iniciais às características do gênero feminino, como sensibilidade, instinto maternal, paciência, carinho e afeto, foram outras expressões que estiveram presentes nas falas dos entrevistados.

Palavras-chaves: Representações sociais. Serge Moscovici. Magistério dos anos iniciais do ensino fundamental.

ABSTRACT

This work discusses the male absence/presence as a teacher on early school years, and has as its main targets: (a) to identify and to analyze teacher's conceptions in regard to the male absence/presence in the Elementary School; (b) contribute to discussion on this topic, departing from the words of teachers brought into this investigation, which are understood as active professionals on the scholar and social scenes. This study has as theoretic foundation the social representations theory from Serge Moscovici (1961). The methodology literary research and reviews about Social Representation, Gender and Education History, in addition to interviews with 17 teachers from the first years of the Elementary School, on four institutions from Nova Iguaçu. It uses the investigation approach of semistructured interviews, recorded (with the interviewees' permission). For the discourse analysis we employed the "Enunciation Analysis" from Laurence Bardin (2009). The analytic work is important, as it aims to identify in the speech of the interviewed teachers not only what is explicit, but also what remained implicit, not expressed for some reason. However, a research on social environment isn't neutral: both the researcher and the researched are subjects in the same world, each one of them having his own ideologic position, inner values, morals and traditions. As such, the study is classified as a qualitative research. More than looking for answers, the value of this work has a place in the academic field as a reflection about teaching in the Elementary School, to understand his female configuration. And so, we determine that, one way or another, family had influence on the professional choice of interviewed teachers; with relation to the motivation for them to stay working in Elementary School, were cited expressions like love for the profession and for the children; representations that link the mastership to female gender's characteristics, as sensibility, maternal instinct, patience, care and affection, were expressions that were present marking the interviewees' speech.

Keywords: Social representations. Serge Moscovici. Elementary School Mastership.

LISTA ILUSTRAÇÕES

Imagens

Imagem 1 – Ruínas da Antiga Vila de Iguazu	43
Imagem 2 – Atual sede da prefeitura de Nova Iguazu.....	43
Imagem 3 – Fachada da escola	46
Imagem 4 – Fachada da escola	48
Imagem 5 – Fachada da escola	50
Imagem 6 – Fachada da escola	52

Gráficos

Gráfico 1 – Distribuição dos docentes de diferentes níveis educacionais, por sexo, a partir de Carvalho (2008).....	36
Gráfico 2 – Distribuição dos docentes de diferentes níveis educacionais, por sexo, conforme levantamento na base de dados do Inep-2011	37

Mapas

Mapa 1 – Região Metropolitana do Rio de Janeiro	41
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações e teses produzidas entre 2009 e 2012.....	18
Quadro 2 – Número de entrevistado de acordo com o sexo.....	35
Quadro 3 – Número de entrevistados de acordo com o ano que leciona	35
Quadro 4 – Números de turmas e docentes das escolas pesquisadas.....	44
Quadro 5 – Informações gerais	46
Quadro 6 – Perfil dos professores entrevistados	47
Quadro 7 – Informações gerais	48
Quadro 8 – Perfil dos professores entrevistados	49
Quadro 9 – Informações gerais	50
Quadro 10 – Perfil dos professores entrevistados	51
Quadro 11 – Informações gerais	52
Quadro 12 – Perfil dos professores entrevistados	53
Quadro 13 – Perfil profissional dos professores entrevistados	54
Quadro 14 – Trajetória até a profissão docente.....	57
Quadro 15 – Distribuição do número de ocorrências.....	57

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZANDO O TEMA E O REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO: A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE SERGE MOSCOVICI E OS CAMINHOS PERCORRIDOS	22
1.1 O conceito de Durkheim e a teoria de Serge Moscovici	22
1.2 Referencial e procedimentos metodológicos	31
<i>1.2.1 A definição do número de entrevistados(as)</i>	34
<i>1.2.2 A construção do roteiro de entrevista e a análise dos dados</i>	38
CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA: O MUNICÍPIO, AS ESCOLAS, OS ENTREVISTADOS	41
2.1 O município de Nova Iguaçu	41
2.2 Apresentação das escolas e professores da pesquisa	44
<i>2.2.1 Escola Municipal Capitão Silvino Azeredo</i>	46
<i>2.2.2 Escola Municipal Engenho Pequeno</i>	48
<i>2.2.3 Escola Municipal Manoel João Gonçalves</i>	50
<i>2.2.4 Escola Municipal Paulo Roberto Fiorenzano Araújo</i>	52
CAPÍTULO III – AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: O DISCURSO QUE MARCA O LUGAR FEMININO NO MAGISTÉRIO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	56
3.1 Influência familiar e representações femininas marcam a escolha profissional	56
3.2 Trabalho docente: motivações e importância	72
3.3 Papel da família/lugar do professor: representações que se confundem	79
3.4 O exercício do magistério é uma questão de gênero?	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	99
ANEXOS	103

INTRODUÇÃO

Em 1976, iniciei o curso Normal e em virtude de motivos pessoais, fui obrigada a interromper os estudos. Transcorridos 30 anos, retornei aos bancos escolares, em 2006, concluindo, então, o ensino médio¹. Ainda com o interesse voltado para a educação e disposta a dar sequência aos meus estudos, ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Estácio de Sá². O caminho percorrido na graduação correspondeu a uma etapa de florescimento e de desenvolvimento intelectual. Esses foram momentos privilegiados, tendo em vista que as reflexões nascidas das leituras empreendidas ao longo do curso trouxeram novos olhares e posturas de como encarar o cotidiano escolar.

A minha trajetória acadêmica se desenvolveu com esforço e empenho na superação de lacunas advindas do período em que estive afastada do meio escolar. Esse afastamento não significou a destruição do sonho de ser professora; muito pelo contrário, esse sonho se manteve inalterado até o momento de sua realização. Como um marco na minha formação, destaco o período de Estágio Curricular, realizado em 2008/2009, quando tive a oportunidade de atuar na Escola Municipal Manoel João Gonçalves, da rede pública do município de Nova Iguaçu, acompanhando e participando das atividades junto às turmas da educação infantil e do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Além disso, foi de grande importância nesse momento, a observação do trabalho do coordenador pedagógico e da gestão escolar, acrescentando experiências práticas aos conhecimentos teóricos.

Ao término do estágio curricular, participei do Projeto Cidade Universitária, desenvolvido pela rede municipal de Nova Iguaçu, no âmbito do Programa Bairro-Escola³. O projeto oferecia estágio remunerado aos universitários da área de educação para atuar nas escolas integrantes desse programa. Dessa forma, estagiei na Escola Municipal Engenho Pequeno, no bairro Engenho Pequeno daquele município, visando o reforço escolar em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, no período de novembro de 2009 a dezembro de 2010.

¹ Ensino médio concluído em 24 de julho de 2006, na modalidade EJA, no Colégio Graciliano Ramos, situado na Rua do Trabalho, nº 20, Bairro Carolina, Nova Iguaçu-RJ

² Graduação em Pedagogia concluída em 2010 na Universidade Estácio de Sá – Campus Nova Iguaçu.

³ Conforme Marlene Lira Barra (2009, p. 92.), “de acordo com o Informativo nº 4 de 2007, da Secretaria Municipal de Educação, desde 2005, sob a gestão do prefeito Lindberg Farias, o município de Nova Iguaçu procurou implementar políticas públicas no campo da educação com a finalidade de oferecer à sociedade uma escola pública de qualidade, entendida como garantia do acesso, da permanência e da aprendizagem. Este documento cita que a criação do Programa Bairro-Escola no município procura superar os problemas sociais enfrentados na cidade, oferecendo Educação Integral aos escolares, Requalificação Urbana, Democratização da Cultura, Defesa da Vida, Participação e Sustentabilidade Social e da Juventude.”

Convivendo nesses espaços escolares, foi possível observar que o número de professoras atuando na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental era consideravelmente superior ao número de professores. A presença feminina também era majoritária no período de formação, já que, na universidade, as turmas do curso de pedagogia apresentavam número reduzido de homens, em relação ao número de mulheres.

Nesse caminhar da observação à reflexão surgiu o estranhamento, crescendo o interesse em pesquisar para entender as razões da pouca presença masculina no quadro docente da educação infantil e do primeiro segmento do ensino fundamental no exercício do magistério. Desse modo, o tema foi objeto da monografia do final do curso de graduação⁴, a partir das seguintes questões: (a) por que o universo dos professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental se constituem basicamente por professoras?; (b) por que um número ínfimo de homens atuando nesses segmentos? Entretanto, ao iniciar o trabalho de pesquisa outros questionamentos surgiram: “Como abordar de forma científica o tema que me propus investigar? Qual deveria ser o embasamento, o referencial teórico-metodológico?” (CORRÊA, 2010, p. 20).

Nas aulas da disciplina Metodologia da História⁵, foi apresentada a teoria das representações sociais de Serge Moscovici, ocorrendo, dessa forma, o primeiro contato com tal teoria. O estudo empreendido apontou que a teoria deste autor não se prende a uma área do conhecimento, pelo contrário, esta possui uma característica transdisciplinar, atravessando vários campos de saberes como o da educação, saúde, trabalho, ciência, entre outros. Esse movimento possibilitou o encontro teórico-metodológico para a realização do trabalho de pesquisa monográfica em que entrevistei seis diretoras de escolas que atendiam a educação infantil e o primeiro segmento do ensino fundamental, sendo três diretoras de escolas públicas e três diretoras de escolas particulares do município de Nova Iguaçu, buscando identificar em suas falas as representações sociais sobre a atuação masculina no magistério da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. A escolha em entrevistar a direção escolar deveu-se ao entendimento de que ao interagir com todos os que fazem parte do ambiente escolar, suas falas poderiam também sinalizar como pais, alunos e os(as) professores/professoras percebiam essa presença. A realização do trabalho monográfico foi importante e enriquecedora para uma pesquisadora iniciante, porém necessitava de

⁴ Intitulada “A representação social sobre a atuação masculina no exercício do magistério das séries iniciais do ensino fundamental”, a monografia foi orientada pela Prof.^a Dr.^a Ana Valéria de Figueiredo e apresentada à Universidade Estácio de Sá, como requisito para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia, em 2010.

⁵ Ministrada pelo professor Claudio de Souza Freitas.

aprofundamento⁶.

Dessa forma, depois de concluído o curso de Pedagogia, prossegui na busca de um espaço de atuação profissional. Com tal objetivo, participei de vários concursos públicos, sendo aprovada para exercer a função de Supervisão Educacional nos municípios de Mesquita, Belford Roxo e Itaguaí e para a função de Professor II no concurso de São João de Meriti, municípios da Baixada Fluminense⁷. O caminho percorrido com o objetivo de uma colocação no mercado profissional também foi composto de estudos que possibilitaram a ampliação e atualização dos conhecimentos.

Visando continuar o investimento no campo acadêmico, no curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Psicopedagogia, realizado na Universidade Candido Mendes/Instituto a Vez do Mestre (IAVM), empreendi um estudo de caso para a elaboração do trabalho monográfico final intitulado: “As representações sociais sobre os portadores da síndrome de *down*”⁸.

Nessa trajetória acadêmica, e perseguindo o aprofundamento dos estudos à luz da teoria das representações sociais de Serge Moscovici, participei do processo seletivo de 2012 do Programa de Pós-graduação – Mestrado em Educação da Universidade Federal do estado do Rio de Janeiro (Unirio) para a linha de pesquisa Subjetividade, Cultura e História da Educação⁹, obtendo aprovação com um pré-projeto intitulado “As representações sociais de professores e professoras sobre a atuação masculina no magistério das séries iniciais do ensino fundamental”.

Assim, o meu ingresso no mestrado trouxe a oportunidade de aprofundamento na teoria de Moscovici (1961), já que o projeto aprovado tinha como perspectiva investigar a presença/ausência do professor do sexo masculino na docência dos anos iniciais do ensino fundamental, tendo como referência a teoria das representações sociais deste autor. O tema se apresentava como um novo desafio, já que, nesse momento, procurava entrevistar não mais as diretoras, mas os(as) professores(as) regentes de turma tendo, assim, a possibilidade de conhecer as representações que os próprios docentes possuem sobre a profissão que exercem.

⁶ Os resultados da pesquisa monográfica foram apresentados no SIMPED V Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Educação, ocorrido na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco, no município de Resende-RJ, proporcionando divulgação e debate do trabalho em outra instituição.

⁷ Professor II é a categoria docente que atua nos anos iniciais do ensino fundamental, conforme plano de cargos e salários. Os concursos foram realizados em 2010 e 2011, respectivamente. Tomei posse em São João de Meriti, entretanto pedi exoneração devido à realização do mestrado. Neste, a partir de agosto de 2012 concorri e fui contemplada com uma Bolsa REUNI de Assistência ao Ensino PBR-UNIRIO (bolsa de pós-graduação prevista nos Planos de Reestruturação e Expansão das universidades federais).

⁸ Foram entrevistadas a avó (cuidadora) de um portador da síndrome de *down* e duas professoras da escola onde o jovem estudava. A monografia foi concluída em 2011.

⁹ Em 2013, as linhas de pesquisa “Subjetividade, Cultura e História da Educação” e “Políticas Públicas em Educação” se juntaram, formando a linha denominada “Políticas, História e Cultura em Educação”.

Iniciados os estudos nas disciplinas e a orientação individual e coletiva no âmbito do Núcleo de Estudos em História da Educação Brasileira (NEPHEB), o pré-projeto foi transformado no projeto de investigação de mestrado, cujos resultados apresento à banca examinadora em forma de texto dissertativo para avaliação.

Se a pesquisa de graduação procurou escutar as diretoras de escolas públicas e particulares, sobre a atuação masculina como professor do primeiro segmento do ensino fundamental, na investigação para elaboração dessa dissertação foram ouvidos somente professores da rede pública, objetivando identificar representações sociais em suas falas sobre o que pensam a respeito de pessoas do sexo masculino¹⁰ desenvolverem atividades docentes para turmas do primeiro segmento de ensino fundamental. Dessa forma, cabe destacar que o grupo de entrevistados é formado por professores(as) de quatro escolas públicas da rede municipal de Nova Iguaçu-RJ. No segundo capítulo, serão apresentados tanto os(as) professores(as) entrevistados(as), quanto as escolas onde eles exercem o magistério.

A investigação se desenvolve a partir das seguintes questões: *o que os professores e professoras pensam sobre a ausência/presença masculina no magistério dos anos iniciais do ensino fundamental? Esse segmento de ensino é considerado referência de profissão mais adequada ao gênero feminino pelos próprios professores e professoras? Como os(as) professores/professoras desse segmento se veem representados enquanto profissionais docentes?* Considerando as questões postas, o trabalho procurou alcançar os seguintes objetivos: (a) identificar e analisar concepções de professores/professoras, em torno da ausência/presença masculina no exercício do magistério dos anos iniciais de ensino fundamental; (b) contribuir para fomentar a discussão em torno do tema, a partir das falas de professores e professoras, trazidos por essa investigação, entendidos como profissionais participantes e atuantes no meio escolar e social.

No plano teórico-metodológico, esta é uma pesquisa qualitativa, e considerando o tema dessa investigação, duas categorias de análise lhes são necessárias: as de representação social e gênero, na perspectiva relacional. Os dados coletados foram analisados à luz da teoria das representações sociais, desenvolvida por Moscovici (1961). Para esse pensador, a teoria das representações sociais confere um novo *status* ao conhecimento produzido de forma consensual, mostrando a sua importância e utilidade. As representações são símbolos que carregam as marcas de uma realidade social, fazendo com que cada sujeito possa, dentro de certa autonomia, se sentir parte integrante do seu grupo. Portanto, as falas dos (as) professores

¹⁰ Aqui, o termo “sexo masculino” foi usado no seu sentido dicionarizado. A discussão sobre gênero somente se faz presente à medida que as falas dos(as) entrevistados(as) nos levaram a isso.

(as) são o elemento principal da presente pesquisa. Tal teoria nos ajuda a compreender de que forma os indivíduos, de modo consensual, constroem o conhecimento, se apropriando e reelaborando as informações que circulam no seu meio social. Portanto, para a investigação proposta, acreditamos¹¹ que a teoria nos ajudou na compreensão do fenômeno investigado.

Além de Moscovici, são trazidos para esse estudo, seus seguidores e comentadores como, por exemplo, Ângela Arruda (2002), que estuda o conceito de representações sociais, fazendo uma aproximação com as teorias de gênero; Celso Pereira de Sá (1998), autor de diversas obras que abordam o tema, entre elas o livro: “A construção do objeto de pesquisa em representações sociais”, fruto do Programa de Integração entre a Graduação e a Pós-Graduação (PROIN), da Coordenação a Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), desenvolvido na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). O referido Programa contava, entre suas atribuições, a articulação de duas disciplinas “Teoria das representações sociais” – Mestrado em Psicologia, e “Tópicos Especiais em Psicologia: representações sociais”, ambas ministradas no 1º período letivo de 1997. Podemos citar, ainda, o primeiro capítulo do livro: “O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social” (SPINK, 2004), que trata de estabelecer as representações no contexto das tradições psicológicas e sociológicas, ressaltando a visão da psicologia social; Denise Jodelet (2001), uma das principais colaboradoras de Moscovici, realizou um estudo sobre uma comunidade rural e sua convivência com doentes mentais; e Maria Cecília de Souza Minayo (2008), que trabalha o conceito de representação social dentro da Sociologia Clássica.

Quanto à categoria gênero, foram de grande relevância os estudos de Joan Scott (1990), tendo em vista a relação com o tema de investigação. Dessa forma, eis o que afirma esta autora, como contribuição sobre a definição de gênero:

O núcleo essencial da definição baseia-se na conexão integral entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseada nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre à mudança nas representações de poder, mas a direção da mudança não segue necessariamente um sentido único. Como elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre diferenças percebidas entre si: primeiro – símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações múltiplas (frequentemente contraditórias) – Eva e Maria, como símbolo da mulher, por exemplo, na tradição cristã do Ocidente, mas também mitos da luz e da escuridão, da purificação e da poluição, da inocência e da corrupção. Para os(as)

¹¹ A partir desse ponto mudamos a pessoa do discurso de “eu” para “nós”, pois trataremos daqui por diante dos aspectos da pesquisa e não mais das informações pessoais da pesquisadora.

historiadores(as), as questões interessantes são quais as representações simbólicas evocadas, quais suas modalidades, em que contextos? Segundo – conceitos normativos que colocam em evidência interpretações do sentido dos símbolos que tentam limitar e conter as suas possibilidades metafóricas. Esses conceitos são expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas e tipicamente tomam a forma de uma oposição binária que afirma de forma categórica e sem equívoco o sentido do masculino e do feminino. (SCOTT, 1990, p. 86).

Portanto, como expõe a autora, o gênero se constitui no meio social como a primeira forma de expressar relações de poder, cuja diferença é percebida como oposição e o “diferente” é colocado em campos opostos, gerando disputas e hierarquias nas relações. Desse modo, pelas diferenças biológicas são construídas representações de feminino e masculino que colaboram para fixar padrões morais, de comportamento, entre outros, de homens e mulheres, conforme cada cultura e cada época.

Pierre Bourdieu é outro autor cujo pensamento é relevante para esta pesquisa. Em sua obra “A dominação masculina” (2002), descreve como homens e mulheres, ao longo do processo histórico, receberam uma educação diferenciada, apoiada nos aspectos biológicos. E, como a partir das diferenças físicas, eles foram separados socialmente, cabendo aos homens o espaço público e às mulheres o espaço privado, constituindo assim uma superioridade e, conseqüentemente, uma *dominação masculina* na sociedade daqueles sobre estas. O mesmo autor reflete sobre a relação entre homens e mulheres, mostrando que as diferenças biológicas são utilizadas como justificativas para legitimação de uma suposta superioridade masculina e uma divisão dos espaços sociais e de trabalho.

Os estudos de Gonçalves (2006) foram imprescindíveis na elaboração de um pensamento sobre a categoria gênero. No livro “História e gênero” a autora nos esclarece o que se entende por gênero em sua perspectiva relacional:

Explicando melhor, a introdução da categoria gênero desafiou os estudos sobre as mulheres – e não apenas os históricos – a levar em conta o aspecto de que a **construção das várias identidades femininas só poderia se processar em relação às identidades masculinas** fosse por oposição, de forma hierarquizada, com acento nas desigualdades, fosse por realce apenas nas diferenças. (GONÇALVES, 2006, p. 80, grifos nossos).

Na perspectiva relacional, o gênero procura compreender o ser homem e o ser mulher nas múltiplas identidades masculinas e femininas, constituídas na interação social e atravessadas por um conjunto de forças geradas e hierarquizadas nessa interação. Ainda na perspectiva de gênero, autoras como Louro (2012), Demartini (2002), Bonato (2002), Bruschini e Amado (1988), Carvalho (2008), entre outros, contribuíram com esse estudo.

Na perspectiva metodológica, utilizamos a técnica de entrevistas semiestruturadas, definida por Minayo (2008, p. 64) como a “[...] que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada.” As entrevistas foram gravadas (com autorização) e transcritas, sendo analisadas à luz do método exposto no livro “Análise de conteúdo” de Laurence Bardin (2009), denominado “análise da enunciação” que será explicado melhor no primeiro capítulo.

A fim de justificar a relevância deste estudo dissertativo, realizamos um levantamento da produção acadêmica (dissertação e teses) na área de educação, nos últimos 4 anos, no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior (Capes)¹², por meio de palavras-chave relacionadas ao tema de investigação, como traz o quadro a seguir, com o demonstrativo dos resultados encontrados:

Quadro 1 – Dissertações e teses produzidas entre 2009 e 2012

Palavras-chaves/Anos	2009	2010	2011	2012	Total
Representações sociais, magistério, masculino	1	0	0	0	1
Representações sociais, magistério, gênero	2	3	0	1	6
Representações sociais, magistério, anos iniciais	1	1	1	1	4
Representações sociais, professor/professora, gênero	0	0	0	0	0
Total	4	4	1	2	11

Fonte: Elaboração da autora, a partir dos dados do banco de teses da Capes.

Neste levantamento, estabelecemos o período de 2009 a 2012 para a pesquisa, ao compreender que em 4 anos era possível ter uma amostragem significativa de trabalhos publicados em relação à temática pesquisada. Ao todo, foram 11 teses e dissertações encontradas nesse período.

Assim, ao cruzar as palavras-chaves: representações sociais, magistério, masculino, encontramos a tese intitulada “O perfil profissional e representações de bem-estar docente e gênero em homens que tiveram carreiras bem-sucedidas no magistério”, de Josiane Peres Gonçalves (2009)¹³, a qual merece destaque entre as demais, pois dialoga com o tema desta dissertação. Os objetivos dessa tese foram: investigar o perfil de homens que tiveram carreiras bem-sucedidas no magistério, evidenciando porque conseguiram triunfar numa carreira tipificada como do sexo feminino e quais as representações de gênero e de bem-estar docente

¹² Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/#20>>. Acesso em: 8 nov. 2013.

¹³ Doutorado realizado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS).

que eles possuíam. Por meio de entrevistas semiestruturadas, a autora entrevistou cinco professores, com idade entre 38 e 64 anos, que fizeram a opção pelo magistério como principal profissão e tiveram carreiras consideradas como bem-sucedidas. Como conclusão, Gonçalves (2009) constatou que os entrevistados entendiam que o bem-estar docente sofre influência do meio social e que depende da postura do educador se sentir bem numa carreira considerada socialmente feminina. Além disso, a pesquisa ressaltou que os professores veem como importante o aumento da quantidade de homens no magistério.

No segundo grupo de palavras-chaves: representações sociais, magistério, gênero, surgiram seis trabalhos, dentre os quais destacamos a dissertação intitulada “Políticas educacionais e representações de professores da educação básica sobre o trabalho docente”, de Crislaine Maria Groxko (2011)¹⁴. Tendo como proposta analisar a relação entre as políticas de formação de professores e as representações de professores do ensino fundamental (anos/séries iniciais) sobre o trabalho docente de um município da região metropolitana de Curitiba-PR, a autora investigou a representação dos professores em relação à escolha profissional e expectativa sobre a profissão; a relação entre a trajetória de formação de estudantes ao profissional professor tendo em vista as representações dos professores sobre o trabalho docente. A metodologia empregada conta com entrevistas semiestruturadas com 20 professores de uma escola municipal. Conforme a autora, os resultados do estudo com professores apontaram semelhanças, com os da pesquisa realizada com estudantes de licenciatura. Os professores afirmam que é preciso gostar de crianças e gostar da profissão, tendo como discurso principal a profissão docente como vocação. Também foi constatada uma insatisfação em relação à formação recebida e sentimentos antagônicos sobre o futuro e temor quanto à violência, desrespeito, dificuldades, além da desvalorização da profissão docente.

Com relação ao terceiro grupo de palavras-chaves utilizadas no levantamento: representações sociais, magistério, anos iniciais, merece destaque a dissertação intitulada “Anos iniciais da escolarização e relações de gênero: representações de docentes sobre gênero” (2010)¹⁵, de Diana Lusa. Esse trabalho teve como objetivo analisar o que os discursos, as práticas docentes e as interações entre professores(as) e alunos(as) mostram sobre as relações de gênero. Como metodologia, a autora utilizou entrevistas semiestruturadas e também observou o trabalho de duas professoras e um professor. Como conclusão, Lusa

¹⁴ Defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR).

¹⁵ Defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).

(2010) aponta que a docência é uma ocupação feminina, mesmo que o docente seja contrário a essa ideia. Conforme a pesquisadora explica, não foi percebida diferença no tratamento dispensado pelos professores a meninas ou meninos; ela também não percebeu, por parte dos docentes, expectativas diferenciadas com relação ao desempenho de meninos e meninas.

Do cruzamento das palavras-chaves: representações sociais, professor/professora, gênero, não encontramos nenhum trabalho no período estabelecido. As outras pesquisas localizadas no banco de teses, embora abordassem temas semelhantes não possuíam uma aproximação direta com o assunto da presente dissertação, no que se refere às representações sobre a atuação masculina no magistério dos anos iniciais do ensino fundamental.

O presente texto está estruturado da seguinte forma: no primeiro capítulo, destacamos a teoria das representações sociais de Serge Moscovici, em que o autor, lançando mão dos conceitos sociológicos de representações coletivas e representações individuais já elaborados por Durkheim, promove a integração entre estes. Assim, veremos que a teoria das representações sociais apresenta um sujeito como representante do seu tempo, seu espaço geográfico, inserido num grupo social. É importante situar a teoria e seu autor como referencial, mas vale destacar que o objetivo é apenas situá-lo no que serve a essa investigação. Ainda nesse capítulo, abordamos a metodologia de pesquisa, descrevendo passo a passo o caminho percorrido, bem como as técnicas e procedimentos utilizados no desenvolvimento do trabalho.

No segundo capítulo, nos dedicamos a descrever o espaço geográfico onde foi realizada a pesquisa. Para tanto, trazemos um breve cenário histórico do município de Nova Iguaçu; em seguida, apresentamos as escolas e o perfil dos professores entrevistados. Desse modo, tendo em vista responder as questões e os objetivos deste trabalho, cabe sinalizar que foram entrevistados 17 docentes que atuam no magistério dos anos iniciais do ensino fundamental, que trabalham em quatro escolas que pertencem à rede municipal de Nova Iguaçu. Essas escolas atendem da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental, a saber: E. M. Capitão Silvino de Azeredo, E. M. Engenho Pequeno¹⁶, E. M. Manoel João Gonçalves e E. M. Paulo Roberto Fiorenzano Araújo.

No terceiro capítulo, trazemos as falas dos(as) docentes entrevistados(as), que foram analisadas segundo o referencial teórico-metodológico que fundamenta este estudo. Desse modo, à medida que fomos identificando representações expressas acerca do magistério dos anos iniciais e a sua composição majoritariamente feminina pelos(as) entrevistados(as),

¹⁶ A Escola Municipalizada Engenho Pequeno, em 9 de maio de 2013, teve seu nome mudado para: Escola Municipal Professor Roberto Nunes Maia.

empreendemos um diálogo entre a teoria das representações sociais, o contexto histórico que aborda o processo de escolarização e as questões de gênero, como forma de compreender se as representações que foram expressas, de algum modo contribuem para que o magistério dos anos iniciais seja visto como mais adequado ao gênero feminino.

Na sequência, trazemos o primeiro capítulo da dissertação que expõe um panorama da teoria das representações sociais, elaborada por Moscovici (1961), destacando sua origem ligada aos conceitos sociológicos de representações coletivas e representações individuais de Durkheim. Ainda no primeiro capítulo, descrevemos o referencial, procedimentos metodológicos da pesquisa, finalizando-o com a definição do número de entrevistados e o processo de construção do roteiro de entrevista.

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZANDO O TEMA E O REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO: A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE SERGE MOSCOVICI E OS CAMINHOS PERCORRIDOS

1.1 O conceito de Durkheim e a teoria de Serge Moscovici

David Émile Durkheim nasceu em 15 de abril de 1858, na cidade francesa de Épinal, em uma família judia. Era um estudioso que se preocupava com as questões da sociedade de sua época. É considerado um dos fundadores da sociologia como disciplina, por ter continuado o trabalho iniciado por Augusto Comte, que havia nomeado de “sociologia” essa nova ciência. Tura (2002) afirma que Durkheim entendia a sociedade como um organismo vivo, composto por estruturas e buscava entender o funcionamento do “corpo social” através de leis gerais.

Dessa forma, o teórico assumiu a tarefa de estabelecer as bases de regulamentação da nova ciência, sua especificidade e seus métodos, nas palavras de Durkheim, suas “regras”. Nas ciências naturais, o autor busca os parâmetros que serviram de base para os seus estudos. Observando e comparando os sistemas sociais existentes, Durkheim compõe a base do método sociológico. Ele defendia que o pesquisador deveria estar atento às seguintes premissas: a) neutralidade da investigação científica; b) as observações realizadas deveriam ser livres de preconceitos, sem juízo de valor e sem tomada de posições, portanto, neutras. Durkheim é reconhecido como uma das maiores referências da sociologia do século XIX. Assim, para Durkheim (2007, p. 157-158):

As **representações coletivas** são o produto de uma imensa cooperação que se estende não apenas no espaço mas no tempo também; para fazê-las, uma multiplicidade de espíritos diversos associaram, misturaram e combinaram suas ideias e seus sentimentos; longas séries de gerações acumularam aí sua experiência e sua sabedoria. Uma intelectualidade muito particular, infinitamente mais rica e mais complexa que a do indivíduo, aí está como que concentrada. Compreende-se desde então como a razão tem o poder de ultrapassar o alcance dos conhecimentos empíricos. Ela não o deve a não sei qual virtude misteriosa, mas simplesmente ao fato de que, segundo uma fórmula conhecida, o homem é duplo. Existem nele dois seres: **um ser individual** que tem sua base no organismo e cujo campo de ação se encontra, por isso mesmo, estreitamente limitado, e **um ser social** que representa em nós a mais alta realidade, de ordem intelectual e moral, que só podemos conhecer pela observação, qual seja, a sociedade [...]. (Grifos nossos).

Serge Moscovici nasceu em 1925, na Romênia, e instalou-se na França, em 1948. Na obra *La psychanalyse, son image, son public*, apresentada em 1961, o autor expõe a teoria das representações sociais, desenvolvida a partir dos conceitos de representações individuais e representações coletivas de Durkheim, estabelecendo a integração entre estes.

Durkheim (2007) entende o homem como um ser dual, a sociedade como um “organismo” e as representações coletivas como uma construção do “organismo social”, pois são mais complexas que as representações individuais, por serem uma construção coletiva. Sendo assim, as representações coletivas demonstram os valores, a moral, enfim, o modo de pensar e agir do grupo a qual pertencem, são exteriores e capazes de exercerem coerção nos indivíduos¹⁷.

Moscovici (2012) reconhece o potencial do conceito de Durkheim, mas entende que é muito abrangente por se referir a objetos tão variados como crenças, mitos, idiomas, imagens, religiões, tradições e o direito. Essa abrangência torna o conceito pouco operacional, criando uma lacuna no que se refere às questões atuais. Por isso, como explica Arruda (2002, p. 135), “Moscovici vai proceder à remodelagem do conceito durkheimiano e assim buscar preencher essa lacuna. Ele caminhou guiado pela necessidade de atualizar o conceito.” Assim, podemos compreender que, para Moscovici (2012) as representações coletivas se referem às ideias e crenças, as representações sociais se referem a um modo particular de compreender e se comunicar, relacionado à sociedade atual, onde a informação circula por diversos meios e formas, não tendo tempo de se enraizar.

Voltemos atrás, mais precisamente em Durkheim. Em sua reflexão, **as representações sociais** constituíam uma classe muito geral de fenômenos psíquicos e sociais compreendendo o que chamamos de **ciência, ideologia, mito etc.** Elas diferenciavam o aspecto individual do aspecto social, e paralelamente a vertente perceptiva da vertente intelectual do funcionamento coletivo [...]. (MOSCOVICI, 2012, p. 39, grifos nossos).

O autor esclarece que, para Durkheim, as representações coletivas eram a produção intelectual organizada do pensamento social, diferente das representações individuais que estão ligadas às percepções de cada indivíduo. Na perspectiva de Moscovici (2009, p. 46):

As **representações sociais** devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos. Elas ocupam, com

¹⁷ Durkheim (1999) compreende que a sociedade precede o indivíduo, sendo o indivíduo produto do organismo social. A sociedade se impõe sobre o indivíduo, que desde o nascimento tem que se adaptar às regras e normas já estabelecidas, como por exemplo, a língua, os costumes, as leis, etc. Assim, a sociedade organiza e controla as ações dos indivíduos. “[...] todo indivíduo come, bebe, dorme, raciocina, e a sociedade tem todo o interesse em que essas funções se exerçam regularmente.” (p. 1).

efeito, uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que têm como seu objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa. (Grifos nossos).

Desse modo, na teoria das representações sociais, Moscovici entrelaça os conceitos de representações individuais e representações coletivas, entendendo que as representações sociais são geradas na dinâmica da comunicação social, em que indivíduo e sociedade interagem, construindo formas de compreender, organizar, comunicar e dar sentido ao mundo.

Arruda (2002, p. 128) destaca que o conceito de representação social, na sua complexidade, percorre as Ciências Humanas e Sociais, não se fixando particularmente numa área específica: “Ele [o conceito] tem fundas raízes na sociologia, e uma presença marcante na antropologia e na história das mentalidades.” Assim como afirma a autora, as bases do conceito estão indiscutivelmente ligadas à sociologia. Porém, é na Psicologia Social¹⁸ que o conceito de representação social é trabalhado e atualizado por Serge Moscovici.

A mencionada proposição investiga como no dia a dia indivíduo e sociedade interagem na produção do conhecimento, sendo que esta produção ocorre de modo consensual. Portanto, a teoria das representações sociais estuda como os indivíduos constroem conhecimentos a partir de elementos próprios do seu meio social, do que lhes é familiar. Dessa forma, estuda questões subjetivas e trabalha com metodologias diversas. Com um vasto campo de investigação, a teoria de Moscovici vem sendo aprofundada por seus seguidores, entre eles se destacando Jodelet (2001, p. 22) que assim define as representações sociais:

É uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e **que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social**. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. (Grifos nossos).

As representações sociais se caracterizam como uma forma de saber prático, construído e partilhado consensualmente dentro de um grupo social. A abordagem teórica de Moscovici trabalha as representações sociais na interface da relação indivíduo-sociedade, com interesse voltado para a cognição. Assim, a teoria moscoviciano reflete como os indivíduos

¹⁸ Psicologia social é um ramo da psicologia, que estabelece pontes com outras ciências sociais como a antropologia, a sociologia, a ciência política. O “Dicionário de Ciências Humanas” assim define: “A psicologia social, visa compreender os comportamentos humanos levando em consideração os fatores implicados, geralmente de maneira conjunta: individuais, interpessoais e institucionais. A psicologia social interessa-se mais que a sociologia pelo indivíduo como ator e por seus processos internos (pensamentos, atitudes, emoções). O grupo também faz parte de suas preocupações teóricas e de suas pesquisas experimentais, mas pelo viés das relações estabelecidas entre os indivíduos. E contrariamente à psicologia geral, a psicologia social se dedica a descrever a maneira como as dimensões sociais agem sobre o funcionamento individual.” (DORTIER, 2010, p. 718).

inseridos nos grupos sociais elaboraram seus conhecimentos de acordo com as suas vivências no meio social, cultural aos quais pertencem. Enfim, como interação sujeito e sociedade para construir a realidade em parceria. De acordo com Moscovici (2009, p. 30):

A psicologia social é, obviamente, uma manifestação do pensamento científico e, por isso, quando estuda o sistema cognitivo ela pressupõe que: 1. os indivíduos normais reagem a fenômenos, pessoas ou acontecimentos do mesmo modo que os cientistas ou os estatísticos, e 2. compreender consiste em processar informações.

Ao apresentar sua teoria, o autor em questão analisou o impacto da psicanálise sobre a sociedade parisiense. Ele avalia como essa ciência e suas especificidades foram sendo assimiladas e incorporadas por diferentes grupos sociais franceses, através dos discursos veiculados pelos meios de comunicação; também observou que essa ciência estava muito ligada à figura de Freud e a algumas palavras específicas.

Vemo-la [a psicanálise] personificada na figura, nos supostos traços pessoais e nos detalhes da biografia de Freud. Além da imagem desse grande pensador, algumas palavras – complexo, recalque –, alguns aspectos particulares da existência – a infância, a sexualidade – ou a atividade psíquica – o sonho, o lapso – cativaram a imaginação e afetaram profundamente a maneira de enxergarmos os homens. (MOSCOVICI, 2012, p. 20).

Em seu estudo, o autor constata que a psicanálise, ao se difundir na sociedade parisiense, era tida como algo “estranho”, perturbador, um “tratamento médico sem remédio” e na tentativa de compreender o “estranho” tratamento, o conceito é separado da percepção, para tornar “comum” o que era “incomum” e alguns grupos irão fazer uma interpretação da psicanálise, traduzindo-a segundo parâmetros próprios. Assim, os católicos irão associar o tratamento psicanalítico à confissão e, como se refere Moscovici (2009, p. 57), “[...] algumas pessoas irão comparar [psicanálise] a uma ‘confissão’ na tentativa de definir e tornar mais acessíveis as práticas do psicanalista para com seu paciente.”

Já outro grupo, os comunistas, veem a psicanálise como uma ciência burguesa, como expressa o autor:

Se a psicanálise, aos olhos de muita gente, constitui um “indício” dos Estados Unidos (daí a expressão “psicanálise americana” do conservadorismo político ou então a expressão “ciência reacionária”, entre outros) é porque um valor nacional e político a liga a uma noção ou a um grupo social. (MOSCOVICI, 2012, p. 58-59).

Feitas as constatações, o objeto de estudo da psicologia social é descrever como os contextos sociais agem sobre as questões individuais. O meio social é território de constantes trocas de informações e a teoria de Moscovici procura conhecer como indivíduo/sociedade interagem para construir o conhecimento de modo consensual. A principal característica das representações sociais é fazer com que o desconhecido seja conhecido. Como bem coloca o autor, “o estranho” passe a integrar o universo próximo.

Dessa forma, a teoria trabalha os fenômenos que são marcados pelo subjetivo, apreendido indiretamente e com metodologias que fugiam aos padrões da psicologia desenvolvida na época, pois dependia da interpretação do pesquisador, escapando dos padrões de normalidade científica. A teoria não tinha espaço para despontar porque o enfoque na psicologia e nas ciências sociais estava voltado para o behaviorismo¹⁹, e o método experimental²⁰ estabelecia o que era científico, como o teórico explica: “Vivemos em um mundo behaviorista, praticamos uma ciência behaviorista e usamos metáforas behavioristas.” (MOSCOVICI, 2009, p. 42).

No entanto, a teoria das representações sociais quer ir além porque, nas palavras do próprio autor (MOSCOVICI, 2009, p. 42): “Ela [a teoria] vê o ser humano enquanto ele tenta conhecer e compreender as coisas que o circundam”, enfim enquanto tenta responder suas indagações existenciais. Assim, estudar as representações sociais é estudar o ser humano enquanto questiona, busca resposta, e não enquanto ele se comporta.

Moscovici (2009, p. 44) pergunta: “O que é uma sociedade pensante?” Ele diz rejeitar ao mesmo tempo a concepção que crê ser predomínio nas ciências humanas, que “uma sociedade não pensa, ou, se pensa, esse não é atributo seu.” (p. 44). Assim, para o autor, o negar que uma sociedade “pensa” pode assumir duas posições:

- a) afirmar que nossas mentes são pequenas caixas pretas, dentro de uma caixa preta maior, que simplesmente recebe informação, palavras e pensamentos que são condicionados de fora, a fim de transformá-los em gestos, juízos, opiniões, etc.
- b) assegurar que grupos e pessoas estão sempre e completamente sob controle de uma ideologia dominante, que é produzida

¹⁹ Segundo o “Dicionário de Ciências Humanas”, “[...] o termo ‘Behaviorismo’ [ou comportamentalismo] foi criado por J. B. Watson num artigo publicado em 1913 na *Psychological Review*, “*Psychology as the behaviorist views it*” [Psicologia como o behaviorista a vê].” (DORTIER, 2010, p. 45). Assim, temos que behaviorismo é o estudo do comportamento.

²⁰ O método experimental surge no XVII, causa uma verdadeira revolução nas ciências naturais. Galileu Galilei (1564-1642), Francis Bacon (1561-1626), entre outros, são os precursores do experimentalismo na ciência. Pelo sucesso do método nas ciências naturais, psicólogos adotam o método experimental. Desse modo, o “Dicionário de Ciências Humanas”, afirma que “[...] o primeiro laboratório psicológico é criado na Alemanha por Wilhelm Wundt em 1879. [...] O procedimento experimental supõe criar situações artificialmente provocadas em que o experimentador possa controlar todas as variáveis.” (DORTIER, 2010, p. 199).

e imposta por sua classe social, pelo Estado, igreja ou escola e que o que eles pensam e dizem apenas reflete tal ideologia. (MOSCOVICI, 2009, p. 44).

Para o autor, o homem e os grupos não são passivos, sabem pensar de forma independente, criam e comunicam suas representações para solucionar suas questões. A teoria das representações sociais, em sua avaliação, demonstra que existem formas diferentes de conhecimento e de comunicação que são orientadas por objetivos diferentes, formas que são móveis, definindo duas formas de conhecimento: a consensual e a científica – cada uma constituindo seu espaço na sociedade. As duas formas de conhecimentos são diferentes, mas não significa que estejam sobrepostas e nem que exista total separação entre elas, apenas possuem finalidades diversas.

Como afirma Moscovici (2009, p. 49), “[...] a sociedade é uma criação visível, contínua, permeada de sentido e finalidade, possuindo uma voz humana, de acordo com a existência humana [...]”, logo, o universo consensual é aquele que se estabelece na conversa informal, nas ruas, bares, no dia a dia, na vida cotidiana. O conhecimento consensual é aquele adquirido na interação social, cuja informação é partilhada e através da conversação todos podem se expressar livremente.

No universo científico, adverte Moscovici (2009, p. 50), “[...] a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade [...]”. O universo científico é aquele que possui sua linguagem própria e sua hierarquia interna. O conhecimento científico é metódico, coisificado e a palavra cabem aos especialistas. As duas formas, mesmo tendo propósitos diferentes, são eficazes e imprescindíveis para vida humana. Na vida cotidiana, nas conversas informais, existe o consenso, não havendo impedimento, pelo menos de modo perceptível, todos podem falar de tudo; no campo científico, só falam os especialistas, os que conhecem a fundo determinado tema.

A teoria das representações sociais coloca a necessidade de promover uma reavaliação do senso comum, do saber popular, do conhecimento nascido no cotidiano: “Em outras palavras, existe uma necessidade contínua de re-constituir o ‘senso comum’ ou a forma de compreensão que cria o substrato das imagens e sentidos, sem a qual nenhuma coletividade pode operar [...]”. (MOSCOVICI, 2009, p. 48). Com o avanço da ciência, o saber do dia a dia passou a ser considerado duvidoso, contraditório, equivocado entre o meio científico, pois o universo da ciência com suas regras estabelecem como verdade o que é comprovado através de métodos “racionais”.

Moscovici (2009, p. 45) desenvolve sua teoria, questionando o pensamento científico e aponta que as pessoas “[...] analisam, comentam, formulam ‘filosofias’ espontâneas, não oficiais, que têm um impacto decisivo em suas relações sociais, em suas escolhas, na maneira como educam seus filhos, como planejam seu futuro, etc.” Assim, para a teoria das representações sociais a realidade é socialmente construída e o saber é uma construção do sujeito, mas não desligada da sua inscrição social.

No cotidiano, as experiências pessoais e as dos outros, somadas à grande quantidade de informações recebidas através dos meios de comunicação, formam o conjunto de conhecimentos dos sujeitos. Assim, os discursos e as interações que ocorrem no meio social têm interferência no modo de pensar e agir dos indivíduos. É claro que essas influências não ocorrem de forma determinista, mas não podemos desprezar o fato de que elas existem. A forma de interação social sempre despertou nos estudiosos de diversos ramos um grande interesse; cada teórico estuda as relações sociais com base no seu campo de atuação. O objetivo de se estudar a dinâmica social é entender como o sujeito e a sociedade interagem na construção do conhecimento. Assim, entender de que forma o subjetivo e o objetivo vão interagindo e criando de forma consensual, saberes que são válidos ao meio social que os criou. O que é desconhecido nos causa estranheza, então diante do que é desconhecido, somos levados a fazer comparações, buscando modelos que nos possibilitem assimilar o novo.

Um objeto, fato, estudo, comportamento que desconhecemos necessita ser “aproximado”, “representado” para que possamos formar um “saber” que nos permita inseri-lo em nosso meio. Desse modo, o que era desconhecido passa a ter uma referência. Como expõe Moscovici (2009, p. 54), “[...] a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-familiar, ou a própria não-familiaridade.” Assim, para transferir o que era estranho para o universo familiar, são utilizados dois processos que Moscovici (2009, p. 61, 71-72) chama de “ancoragem” e “objetivação”, assim definidos:

Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento, quando não somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos ou a outras pessoas. [...] **Objetivar** é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio, com substância.

Portanto, inseridos no contexto social, vamos construindo e reconstruindo conhecimento por meio de processos de ação e interação com o nosso grupo. É possível que

surja o seguinte questionamento: tudo é representação social? Em Celso Pereira de Sá (1998, p. 45) encontramos a resposta: “[...] para gerar representações sociais o objeto deveria ter suficiente ‘relevância cultural’ ou ‘espessura social’.” Para entender o que são as representações sociais, devemos lembrar que as pessoas são únicas e possuem capacidades, habilidades e entendimentos próprios, mas no dia a dia, participam de forma interativa da dinâmica do seu meio social e através da comunicação partilham e assimilam “modelos”, “ideias”, “representações” que foram formadas naquele ambiente e ali circulam. Assim, entendemos que a representação é o sentido que foi construído por um determinado grupo para um “objeto”. Então, é na interação social que os acontecimentos, fatos, objetos, entre outros, são “traduzidos” em “ideias” e essas “representações”, “ideias”, são repetidas como se fossem naturalmente verdadeiras.

Dessa forma, os comportamentos e discursos que são proferidos na sociedade como se fossem verdades absolutas são representações de uma determinada realidade e não uma “verdade” em si, como por exemplo: “Homem não chora”, “A cor rosa é para as meninas”, “Os homens são realmente insensíveis”, “O homem não tem jeito para cuidar de crianças”. Poderíamos continuar citando outras expressões proferidas no cotidiano. Esses exemplos foram construídos, num determinado contexto histórico, para justificar padrões de comportamento de uma época. Porém, foram incorporadas aos discursos e continuam a ser repetidos de forma consensual como se fossem verdades naturais.

É verdade que homem não chora? Os homens são realmente insensíveis? Por que a cor rosa é das meninas? O homem não tem jeito para cuidar de crianças? Quando fazemos o exercício de questionamento desses discursos, percebemos que essas ideias que circulam na sociedade, acabaram se tornando “verdades”, “naturais”, não correspondendo a uma realidade natural e são frutos de construções histórico sociais. Então, a naturalização de algo que não é natural torna-se uma Representação Social, por ser “produto” de uma construção histórico-social. Porém, essas representações respondem significativamente aos anseios e objetivos do grupo, se transformando em um tipo de conhecimento prático, produzido e comunicado na interação social.

A teoria das representações sociais traz uma “nova lógica” para o conhecimento científico, a partir do momento em que considera o senso comum como uma forma de conhecimento legítimo. Como descreve Moscovici (2009, p. 53):

Sem dúvida – e isso é o que eu decidi mostrar – a natureza específica das representações expressa a natureza específica do universo consensual, produto do qual elas são e ao qual elas pertencem exclusivamente. Disso

resulta que a psicologia social seja a ciência de tais universos. Ao mesmo tempo, nós vemos com mais clareza a natureza verdadeira das ideologias, que é de facilitar a transição de um mundo a outro, isto é, de transformar categorias consensuais em categorias reificadas e de subordinar as primeiras às segundas. Por conseguinte, elas não possuem uma estrutura específica e podem ser percebidas tanto como representações, como ciências. É assim que elas chegam a interessar tanto à sociologia, como à história.

O autor nos mostra que na interação indivíduo-sociedade, conhecimentos são construídos e partilhados de modo consensual, buscando assim reabilitar esse saber. O objetivo de se estudar a dinâmica social é entender como o sujeito e a sociedade, interagem na construção do conhecimento. Assim, entender de que forma o subjetivo e o objetivo vão interagindo e criando consensos sobre o real.

Mas para que serve essa teoria, tendo em vista a investigação aqui proposta?

Retomando o pensamento de Jodelet (2001), que considera as representações conhecimentos “socialmente elaborados e partilhados”, neste estudo, buscamos conhecer o que os(as) professores(as) entrevistados(as) pensam sobre a ausência/presença masculina no magistério dos anos iniciais do ensino fundamental. E também saber se tais profissionais consideram o magistério do referido segmento uma profissão mais adequada ao gênero feminino, pois é notório que a docência nos anos iniciais é exercida basicamente por mulheres. Na sociedade, historicamente, foi se constituindo um discurso para justificar que elas [as mulheres] são dotadas de características próprias para o desempenho da função. Bruschini e Amado (1988, p. 5) trazem considerações relevantes sobre essa questão:

Sob a influência de correntes de pensamento que consideram a mulher, e somente ela, dotada biologicamente pela natureza com a capacidade de socializar as crianças, como parte de suas funções maternas, e considerando que o ensino de crianças, na escola elementar, era visto como extensão dessas atividades, o magistério primário, desde o século passado, começou a ser considerado profissão feminina por excelência.

Louro (2012) também aborda a questão e em um dos capítulos do seu livro: “Gênero, sexualidade e educação” faz uma análise sobre a docência e a instituição escolar, apontando as transformações que se processam no decorrer do percurso histórico, sinalizando que a escola começa masculina, porque o mestre que atua na instituição escolar moderna é homem e religioso, mas aos poucos esse espaço começa a ser ocupado por mulheres. Destacando o contexto brasileiro, explica que também aqui a escola iniciou pela ação masculina de religiosos, mas as mulheres aos poucos vai sendo introduzida no espaço escolar e acaba se tornando maioria no magistério. Vejamos as palavras da autora sobre os argumentos que

favorecem a feminização do magistério:

Aos poucos crescem os argumentos a favor da instrução feminina, usualmente vinculando-a à educação dos filhos e filhas. Essa argumentação irá, direta ou indiretamente, afetar o caráter do magistério – inicialmente impondo a necessidade de professoras mulheres e, posteriormente, favorecendo a feminização da docência. Os discursos que se constituem pela construção da ordem e do progresso, pela modernização da sociedade, pela higienização da família e pela formação dos jovens cidadãos implicam a educação das mulheres – das mães. A esses discursos vão se juntar os da nascente Psicologia, acentuando que a privacidade familiar e o amor materno são indispensáveis ao desenvolvimento físico e emocional das crianças. (LOURO, 2012, p. 100).

Como demonstram nossas autoras, representações foram criadas para justificar a inserção das mulheres no magistério primário, mas compreendendo que a docência dos anos iniciais é um espaço profissional e como tal, pode ser desempenhado por profissionais que estejam qualificados independentemente do sexo. Assim, apoiados na teoria de Moscovici, procuramos conhecer que representações se fazem presentes nas falas dos entrevistados sobre o magistério e se essas representações interferem de algum modo na reduzida presença masculina no magistério da primeira etapa do ensino fundamental.

1.2 Referencial e procedimentos metodológicos

Segundo Gatti (2002, p. 10) “quem pesquisa procura descrever, compreender ou explicar alguma coisa.” A autora também acredita que o conhecimento produzido em uma pesquisa contém uma margem de “insegurança” e assim expõe: “[...] na produção de conhecimentos, sempre temos uma margem de incerteza, mesmo que esta, em alguns casos, seja de fato extremamente pequena.” (p. 10). Dessa forma, devemos entender que o conhecimento produzido na ciência está ligado ao trabalho de seleção, classificação e organização do conhecimento, que deve ser fundamentado em “[...] critérios que não são únicos nem universais e não há receita pronta para eles.” (p. 11). Para a autora, o conhecimento científico é elaborado com o auxílio de diferentes metodologias e cabe ao pesquisador ser criativo, no trabalho desenvolvido e a partir dos dados de que dispõe.

Mas entendemos que a ciência, no seu corpo teórico, tende a repetir fórmulas que possuem comprovado sucesso, se apoiando em paradigmas já considerados válidos. Como pesquisadores, buscamos novos caminhos e abordagens que nos ajudem na compreensão de

nossos questionamentos, com o rigor necessário, o rigor que não está fechado em um único olhar, mas que valoriza a pluralidade de conhecimentos, como nos mostra Santos (2010, p. 85-86):

A ciência moderna legou-nos um conhecimento funcional do mundo que alargou extraordinariamente as nossas perspectivas de sobrevivência. Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos. A incerteza do conhecimento, que a ciência moderna sempre viu como limitação técnica destinada a sucessivas superações, transforma-se na chave do entendimento de um mundo que mais do que controlado tem de ser contemplado.

A citação apresenta que a ciência moderna produziu um saber técnico que ampliou nossa expectativa de vida e que esse conhecimento está, a cada dia, buscando se renovar. Assim, mais do que a técnica que sempre busca a sua superação, aos pesquisadores cabem contemplar, observar, esses são exercícios necessários que possibilitam a reflexão e a criação do novo, entendendo que a criatividade na ciência somente terá espaço à medida que consiga romper com o paradigma dominante, uma vez que o campo científico é atravessado pelas questões que dominam o contexto histórico de cada época. O conhecimento está inserido no movimento histórico, alimentando e sendo alimentado pela história. Por isso, não existe “verdade” e sim “verdades” que estão inseridas dentro de um espaço social e tempo histórico que lhe sustenta. Desse modo, para estarmos unidos ao que estudamos é preciso, antes de tudo, ter clareza sobre essas questões que envolvem a produção do conhecimento, a fim de superá-las. A criatividade na ciência depende da valorização de toda forma de saber construída pelo ser humano, pois como nos mostra a teoria das representações sociais, os indivíduos constroem conhecimentos a partir de referenciais disponíveis no seu meio social.

É com essa percepção que a metodologia desta pesquisa abarca estudos e revisões bibliográficas sobre representação social, gênero e história da educação, além de entrevista com professores e professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, em quatro escolas da rede municipal de Nova Iguaçu, onde buscamos identificar e analisar concepções dos docentes em torno da ausência/presença masculina no exercício do magistério do primeiro segmento do ensino fundamental.

Vale lembrar que nosso contato com as escolas pesquisadas começou no período da graduação, devido aos trabalhos acadêmicos desenvolvidos no curso de pedagogia (estágios curriculares supervisionados, contrato de estágio remunerado e trabalho monográfico), conforme narrado na introdução deste texto. Ressaltamos que tivemos a oportunidade de

realizar todo o estágio curricular na escola Manoel João Gonçalves que, juntamente com as escolas Capitão Silvino de Azeredo e Paulo Roberto Fiorenzano Araújo, fizeram parte da pesquisa monográfica já mencionada. Para a pesquisa de graduação, entrevistamos as diretoras dessas escolas públicas que atendem aos anos iniciais do ensino fundamental e mais três diretoras de escolas privadas. Nesta pesquisa entrevistamos seus professores, juntando a esses, os professores da escola Engenho Pequeno, onde no período da graduação atuamos no estágio do então Programa Bairro-Escola. Portanto, neste estudo, são os docentes que expressam as representações que possuem sobre a profissão que exercem.

No contato com as escolas e seus professores, inicialmente fizemos uma visita informal às escolas²¹, com o objetivo de apresentar a pesquisa e saber da viabilidade de sua realização nesses espaços. O primeiro contato se deu com as equipes gestoras e pedagógicas das instituições, a fim de informar o nosso interesse de entrevistar os(as) professores(as) daquelas unidades escolares que atuassem nos anos iniciais do ensino fundamental. Em todas as escolas tivemos uma receptividade positiva, ao apresentarmos a pesquisa, com apoio das diretoras, que fizeram considerações a respeito do tema, entendendo ser importante o foco na “fala” docente.

Na escola Capitão Silvino Azeredo, as orientadoras educacional e pedagógica ressaltaram a necessidade de autorização da Secretaria de Educação de Nova Iguaçu (SEMED), esclarecendo que era apenas uma questão de segurança para escola e também uma garantia para o trabalho, ação que já estava em andamento, mas que a pesquisadora precisava da permissão das escolas para informar à SEMED.

Assim, a partir do consentimento das diretoras, marcamos uma nova data para retornar às escolas e conversar diretamente com os professores, na perspectiva de apresentar a pesquisa e buscar adesão de participantes voluntários. Em todas as escolas, o contato com os(as) professores(as) contou com a colaboração das orientadoras no acesso a eles. A pesquisa foi explicada a todos(as) os(as) professores(as) das quatro escolas que se mostraram receptivos a participar.

Para finalizar o processo de busca por permissão para pesquisa, faltava a autorização da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu (SEMED). Todos sabem das responsabilidades políticas e administrativas que cercam um órgão administrativo, como a Secretaria de Educação. Desse modo, é justo e necessário que o órgão faça uma avaliação cuidadosa para autorizar a entrada de uma pessoa estranha em uma unidade escolar. Assim

²¹ A data entre o primeiro contato com as escolas e a última entrevista compreende o período de 10/04/2012 a 18/12/2012.

sendo, buscando atender às normas estabelecidas pela referida secretaria, providenciamos e encaminhamos toda documentação solicitada, como carta de apresentação da orientadora da pesquisa (Anexo C) e cópia do projeto da dissertação.

Na SEMED, para entrega da documentação, encontramos a professora Ana Valéria, orientadora do mencionado trabalho monográfico de graduação, que trabalhava na equipe de Assessoria de Formação da Secretaria, responsável pela formação continuada de profissionais da educação da rede. Ela nos acompanhou até a presença da secretária de Educação²², que pediu maiores esclarecimentos sobre a pesquisa a ser elaborada. Logo após exposição, a secretária pediu um tempo para ler o projeto para, em seguida, responder a solicitação/autorização. Porém, neste mesmo dia fomos comunicadas da autorização para realização da pesquisa e que poderíamos buscar a carta de apresentação para levar às escolas.

1.2.1 A definição do número de entrevistados(as)

Este trabalho de pesquisa entrevistou professores de quatro escolas da rede pública do município de Nova Iguaçu, a saber: E. M. Capitão Silvino Azeredo, E. M. Manoel João Gonçalves, E. M. Engenho Pequeno e E. M. Paulo Roberto Fiorenzano Araújo (essas escolas serão apresentadas mais detalhadamente no segundo capítulo). O total de docentes que atuam do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, nas quatro escolas, corresponde a 43 professores. Destacamos que ao apresentar a pesquisa aos professores, todos demonstraram interesse em fazer parte do estudo. Porém, dos 43 professores(as) contatados inicialmente, foram entrevistados 17 docentes, representando em torno de 30% do total. Estatísticas apontam que um número de sujeitos acima de 20% é considerada uma amostragem significativa. No entanto, é importante explicar os critérios adotados para chegarmos a esse número.

Assim sendo, o primeiro corte privilegiou os(as) professores(as) que no período da entrevista atuavam com turmas do 1º e do 5º anos. O grupo foi escolhido por trabalhar na fronteira entre a educação infantil e os anos finais do ensino fundamental, dois momentos em que as crianças estão em fase de transição e adaptação de novas dinâmicas educacionais. Dentro da estrutura formal, podemos dizer que os(as) professores(as) do 1º ano trabalham com alunas e alunos recém-chegados(as) da educação infantil, em período de alfabetização, e o 5º ano representa o último ano do primeiro segmento do ensino fundamental num processo

²² Comparecemos na SEMED e conversamos com a secretária Odenize N. M. Ferreira, para solicitar a autorização da pesquisa, no dia 22/11/2012.

de transição de uma forma disciplinar mais integrada, com a presença de poucos professores para uma forma disciplinar, com a atuação de vários professores. Eles trabalham com a infância e a pré-adolescência.

No entanto, tínhamos um professor atuando no 5º ano, um professor no 3º e outro no 4º ano. Desse modo, avaliamos que trabalhando um tema que sinaliza uma perspectiva de gênero, pelo enfoque na atuação masculina, seria importante trazer para a pesquisa as falas de todos os professores (homens) que estavam em atuação nas quatro escolas pesquisadas, mesmo aqueles que estivessem lecionando nos anos de ensino diferentes dos apontados acima. Assim, dos 43 docentes, tínhamos 40 professoras (mulheres) e três professores (homens), mas lecionando nos anos propostos, havia somente um professor. Portanto, os dois professores que atuavam no 3º e 4º anos foram convidados e aceitaram participar da pesquisa. Apresentamos, a seguir, os quadros com o total dos entrevistados:

Quadro 2 – Número de entrevistado de acordo com o sexo

NÚMERO DE PROFESSORAS E PROFESSORES	TOTAL
Número de professoras (mulheres)	14
Número de professores (homens)	3
Número de professores e professoras	17

Fonte: Elaboração da autora.

Quadro 3 – Número de entrevistados de acordo com o ano que leciona

ENTREVISTADOS E O ANO QUE LECIONAM	TOTAL
Número de professores 1º ano	8
Número de professores 5º ano	7
Número de professores 3º ano	1
Número de professores 4º ano	1
Total de professores	17

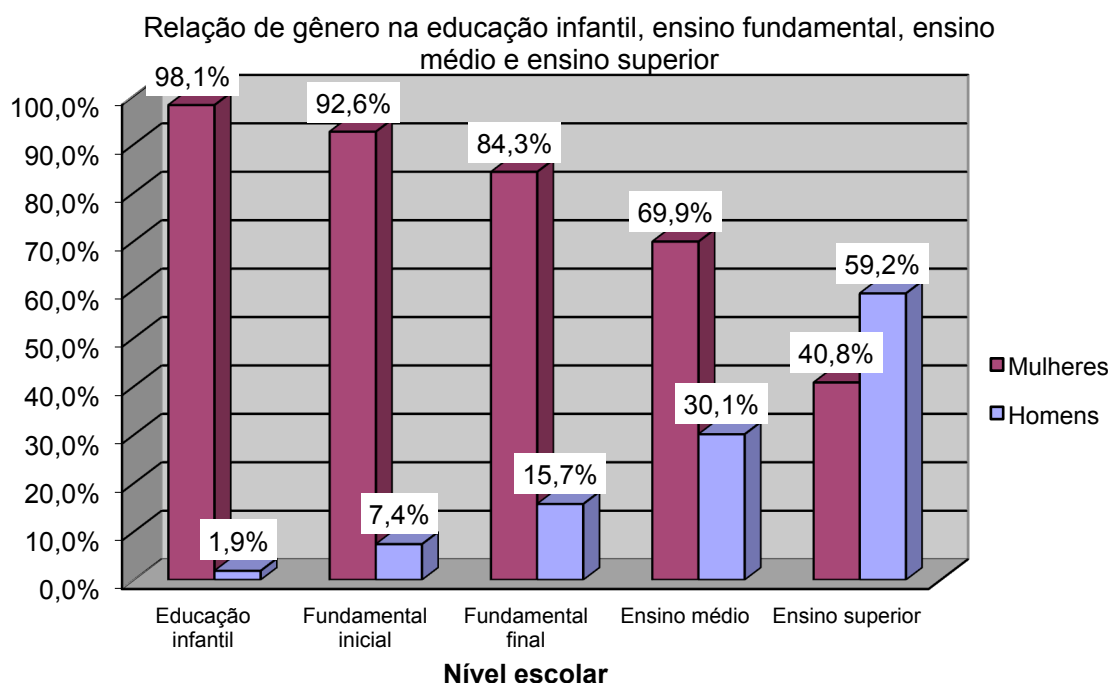
Fonte: Elaboração da autora.

Dessa forma, entendemos que na busca das representações sociais que giram em torno da atuação masculina na profissão docente dos anos iniciais, a participação de todos os professores e professoras entrevistados(as) foi de fundamental importância para a concretização desta pesquisa.

Na tentativa de compreender as causas que levam o magistério dos anos iniciais a ter um número tão expressivo de mulheres, fomos buscar outras pesquisas que tratam direta ou indiretamente, sobre o tema.

No artigo “A profissão docente: igualdade e diferenças”, (CARVALHO, 2008) publicado na “Revista Educação: Grandes Temas”, foram apresentados dados estatísticos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) de 2001, referentes à profissão docente no nosso país, a saber: (a) na educação infantil o número de mulheres chega a 98,1%; (b) nos anos iniciais do ensino fundamental, são 92,6%; (c) nos anos finais, 84,3%; (d) no ensino médio 69,9%; e (e) 40,8% no ensino superior. Os dados da mencionada pesquisa nos mostram que na educação básica²³ existe o predomínio do sexo feminino. A partir de tais informações, construímos o seguinte gráfico:

Gráfico 1 – Distribuição dos docentes de diferentes níveis educacionais, por sexo, a partir de Carvalho (2008)²⁴

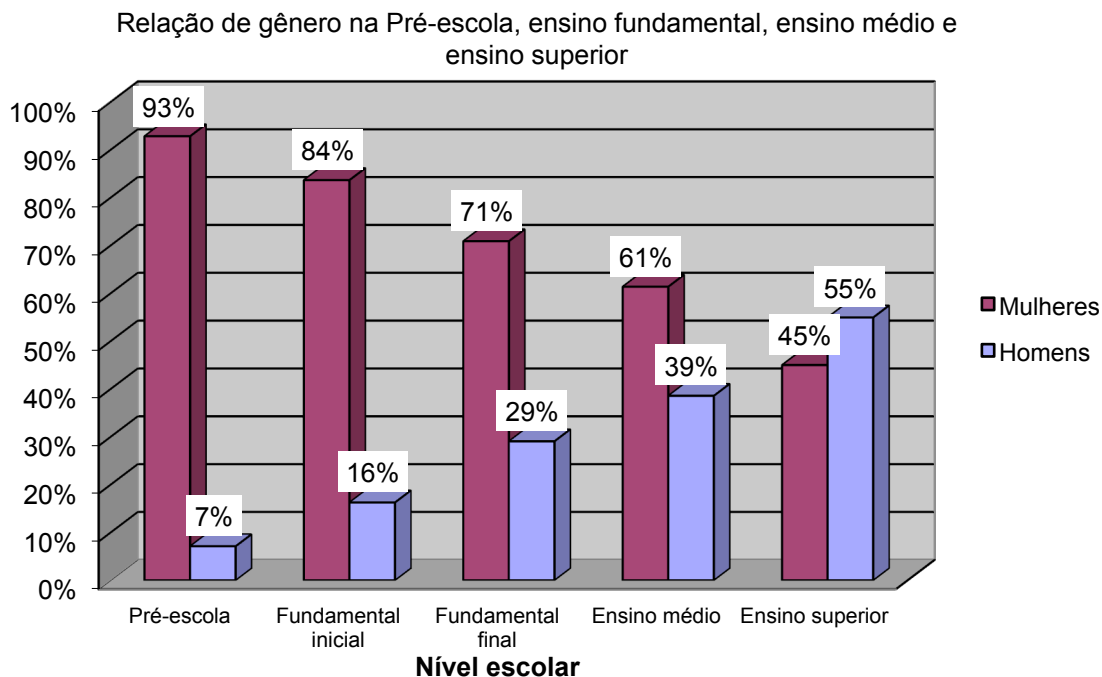


Como podemos observar graficamente, os dados apresentados no artigo revelaram que na educação básica existe o predomínio do sexo feminino, só havendo uma mudança nesta relação na docência do ensino superior. Se em 2001 os dados foram os acima apresentados, 10 anos após, ou seja, em 2011 observamos, na *homepage* do Inep, dados que apontam alteração neste quadro, segundo demonstra o Gráfico 2:

²³ Educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

²⁴ Os gráficos 1 e 2 foram produzidos a partir de um programa de informática desenvolvido por Carlos Nilton Araújo Corrêa, especialmente para esse projeto, a quem expresso sinceros agradecimentos pela valiosa contribuição. Os dados do gráfico 2 estão disponíveis para *download* no *site* do Inep – Microdados em: <www.inep.gov.br>, porém, dispostos em números e divididos por regiões e estados.

Gráfico 2 – Distribuição dos docentes de diferentes níveis educacionais, por sexo, conforme levantamento na base de dados do Inep-2011



Em relação aos números apresentados no Gráfico 1, com dados de 2001, os dados do Inep de 2011 apontam um pequeno aumento no número de professores homens atuando na educação básica. Na educação infantil, o aumento no número de professores homens foi de 5,1%, enquanto nos anos iniciais do ensino fundamental foi de 8,6%. Já nos anos finais, o incremento foi de 13,3%, ao passo que no ensino médio somou 8,9%. Em relação ao ensino superior, uma tendência inversa pode ser observada: o número de mulheres que atuam como professoras teve aumento de 4,2%.

Ainda que, em termos percentuais, os números encontrados não pareçam significativos, o cenário sugere uma mudança em termos quantitativos. O percentual de 16% de professores do sexo masculino nos anos iniciais do ensino fundamental medido em 2011 implica um incremento superior a 100% na categoria masculina, medida na pesquisa de 2001.

Os dados colhidos no portal do Inep demonstram que o magistério do primeiro segmento é desenvolvido basicamente por mulheres. Mesmo com o aumento observado entre os dados de 2001 e 2011, o número de professores (homens) atuando no respectivo segmento ainda é ínfimo. Para compreender a referida questão, buscamos ouvir o que dizem nossos(as) docentes entrevistados.

1.2.2 A construção do roteiro de entrevista e a análise dos dados

Utilizamos como fontes as falas dos(as) professores(as) entrevistados(as), coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas, nas quais empregamos algumas perguntas abertas (Anexo B), permitindo ao informante discorrer livremente sobre o tema. A elaboração do roteiro de entrevista foi de suma importância, pois à medida que refletíamos sobre como abordar os entrevistados sem interferir nas suas falas, refinávamos o nosso olhar para as questões teórico-metodológicas. O roteiro foi composto de duas partes: a primeira se constituía de perguntas que objetivavam a coleta dos dados de identificação pessoal, buscando traçar o perfil dos entrevistados; na segunda parte, passamos ao conjunto de perguntas relativas às questões diretamente ligadas ao tema deste trabalho.

Desse modo, solicitamos inicialmente que o(a) entrevistado(a) falasse sobre sua trajetória até o magistério; se foi uma escolha pessoal ou influência da família. Com isso, cada um dos docentes pôde se expressar livremente. Acreditávamos que nas possíveis lembranças trazidas nas falas, pudessem emergir representações sociais sobre o profissional professor(a). Também objetivávamos estabelecer um clima de proximidade e confiança entre entrevistado e entrevistador.

A seguir, pedimos que os docentes falassem mais especificamente sobre suas motivações por estarem atuando no magistério do primeiro segmento. Dessa maneira, esperávamos compreender se ocorreram mudanças em relação às aspirações iniciais e quais são suas expectativas na carreira docente.

Ligada a essa questão, perguntamos aos entrevistados qual a importância do professor dos anos iniciais do ensino fundamental e como cada um se definia, enquanto professor desse segmento de ensino. Dessa forma, esperávamos que, ao falar sobre o próprio ofício, os docentes expressariam representações que carregam a respeito da profissão e de suas práticas.

Na sequência, perguntamos aos(as) professores(as) o que pensam da pouca presença masculina de professores nos anos iniciais e se eles estabeleciam diferença entre o trabalho desenvolvido por professores e professoras. Com a questão posta aos(as) entrevistados(as), esperávamos que mais respostas pudessem conter impressões relacionadas a gênero, tendo em vista representações socialmente construídas, relativas ao que é próprio do masculino e do feminino, e se o magistério ainda é representado como profissão feminina.

No roteiro de entrevista constou ainda uma questão em aberto, para que cada um

pudesse se colocar a respeito de algum ponto que porventura não tínhamos abordado, e assim o entrevistado poderia se expressar livremente, acrescentando algo que considerasse relevante ao tema dessa investigação e que não tivesse dito. Assim, o roteiro de entrevista possibilitou chegar ao campo com segurança, tendo um olhar e uma escuta atenta para cada palavra ou gesto.

As entrevistas foram gravadas (com a autorização dos professores) e transcritas. Em seguida, foram apresentadas a cada entrevistado para que eles opinassem e dessem a autorização definitiva para utilização do material neste trabalho.

No trabalho de análise das falas dos(as) docentes, buscamos as representações explícitas e também as implícitas no discurso, pois Bardin (2009) afirma que o discurso não deve ser visto como algo acabado, e sim como um processo em construção, que se transforma durante a conversação em que, de acordo com as emoções e circunstâncias, se revelam e ou se ocultam opiniões.

Bardin (2009, p. 216) escreve o seguinte sobre o discurso:

O discurso não é a transposição transparente de opiniões, de atitudes e de representações que existem de modo cabal antes da passagem à forma linguageira. O discurso não é um produto acabado mas um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso comporta de contradições, de incoerências, de imperfeições. Isto é particularmente evidente nas entrevistas em que a produção é ao mesmo tempo espontânea e constrangida pela situação.

Dessa forma, a análise da enunciação baseia-se no discurso como um processo em que a palavra adquire um sentido no momento em que é expressa e assim o trabalho de análise procura o sentido não somente nas palavras, mas também no silêncio, nas indagações, nas repetições. Como explica Bardin (2009, p. 216): “O locutor exprime com toda a sua ambivalência os seus conflitos de base, a incoerência do seu inconsciente, mas na presença de um terceiro a sua fala deve respeitar a exigência da lógica socializada.”

O trabalho de análise é importante porque busca identificar nas falas dos professores e professoras entrevistados o que ficou explícito, mas também o implícito, o que não foi expresso por algum motivo. Neste sentido, caminhamos com o seguinte pensamento de Franco (2003, p. 10): a “[...] análise do conteúdo procura conhecer o que está por trás das palavras sobre as quais se debruça.” Porém, a pesquisa no meio social não se desenvolve em um campo neutro, “pesquisador e pesquisado” são sujeitos inseridos no mundo, cada qual possui sua posição ideológica, seus valores, moral e costumes. Entretanto, o pesquisador deverá trabalhar buscando o rigor metodológico e fundamentação teórica adequada, sendo de

sua responsabilidade buscar fontes que lhe permitam análises consistentes, tornando válido seu trabalho.

Dessa forma, temos as falas dos entrevistados como fonte, e em nossas análises procuramos compreender o dinamismo do discurso e, por isso, não podemos tomar as falas de forma isolada, linear e desarticulada do contexto que lhes confere significado. Como nos coloca a teoria moscoviciana, é na conversação que as representações sociais se estabelecem, são partilhadas e é no diálogo também que somos capazes de apreender o seu significado.

Assim, o grupo alvo deste estudo é composto pelos professores do primeiro segmento ensino fundamental e seguindo pressupostos da teoria das representações sociais, entendemos a importância do grupo e de suas práticas na constituição de representações, o que os torna metodologicamente representativo. Os entrevistados são professores atuantes no respectivo segmento de ensino e convivem diariamente com a realidade da profissão.

No capítulo que se segue, caracterizamos o espaço e os sujeitos da pesquisa. Mais especificamente, apresentamos as escolas e o município onde se localizam (Nova Iguaçu), e trazemos o perfil dos professores entrevistados.

CAPÍTULO II

CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA: O MUNICÍPIO, AS ESCOLAS, OS ENTREVISTADOS

2.1 O município de Nova Iguaçu

Apresentamos a seguir uma síntese sobre a cidade de Nova Iguaçu e sua história. Dados do censo de 2010, encontrados no *site* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)²⁵ apontam que Nova Iguaçu possuía uma população de 796.257 habitantes e sua área territorial é de 521 km². É considerado o maior município da Baixada Fluminense e o segundo da região metropolitana do Rio de Janeiro.

Mapa 1 – Região Metropolitana do Rio de Janeiro



Fonte: Disponível em: <http://www.picstopin.com/1024/baixada-fluminense-rj-page-9-skyscrapercity/http://i.imgur.com/mZBbI*.jpg/>.

A cidade do Rio de Janeiro foi fundada em 1565, após a expulsão dos franceses. A região da Baía de Guanabara foi dividida em sesmarias, dando origem a vários engenhos de açúcar. Logo igrejas foram construídas próximas a esses engenhos e se formaram pequenos povoados. Destacamos que esses povoados deram origem a muitos dos atuais municípios.

A agricultura na região dos engenhos produzia produtos como arroz, feijão, mandioca e principalmente cana-de-açúcar: a produção era escoada pelas vias fluviais, que

²⁵ Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 12 mai. 2013.

também facilitavam a comunicação com a cidade do Rio de Janeiro. Com o aumento da população, se formaram freguesias, entre elas destacamos a de Nossa Senhora da Piedade de Iguazu, que é também conhecida como Nossa Senhora da Piedade do Caminho Velho, com data de criação em 1719.

A sede da vila, situada à margem do rio Iguazu, prosperou, chegando a ser um dos empórios da cidade do Rio de Janeiro. O progresso da região levou o governo a conferir sua autonomia, concretizada pelo decreto de 15 de janeiro de 1833. Em 27 de julho desse mesmo ano se instalou a Vila.

Segundo Guedes (2012), durante o século XIX foi criada a Estrada do Comércio para facilitar o transporte de mercadorias do Vale do Paraíba até a freguesia de Iguazu para depois seguirem em embarcações até o Rio de Janeiro. A autora expõe que, ao ser criado o Caminho do Comércio, várias freguesias foram municipalizadas.

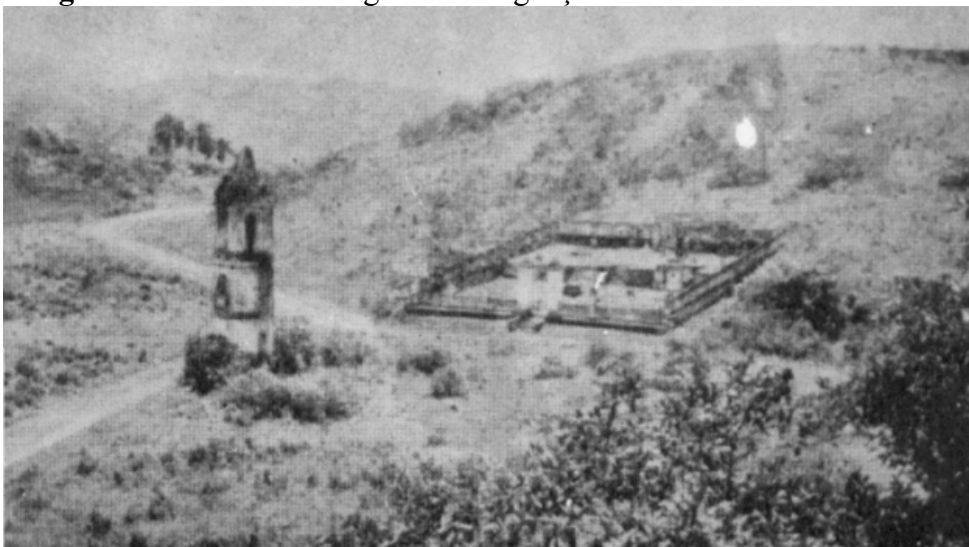
A decadência da localidade de Iguazu teve início a partir da segunda metade do século XIX, em decorrência das inovações introduzidas no território fluminense. As localidades antiquíssimas desaparecem rapidamente e novas cidades, vilas e povoações foram surgindo ao longo das estradas.

Quando iniciou o tráfego da Estrada de Ferro D. Pedro II (atualmente Central do Brasil), ocorreu o abandono da via fluvial, motivando o deslocamento da zona de influência comercial e agrícola para as margens orientais do município. Guedes (2012, p. 86) descreve assim o fato:

A construção da Estrada de Ferro Dom Pedro II foi iniciada no ano de 1855, sendo a sua inauguração em 29 de março de 1858. A construção de uma ferrovia de grande porte para este período histórico, significou um grande avanço no sentido de transporte e otimização de tempo entre os espaços de deslocamento tanto de moradores quanto de mercadorias, além de trazer a modernidade e a criação de novos caminhos, estradas, lugares e comércios.

Assim como apresenta a autora, várias localidades nasceram à margem da via férrea. Corroborando com as informações citadas, Gênesis Tôres (2004), na sua obra sobre a história da Baixada Fluminense, descreve a história de Nova Iguazu e explica que a ferrovia foi fundamental para o crescimento populacional do lugar, chamado Cachoeira (atual Mesquita). Maxambomba, que se localizava próximo a Cachoeira, teve rápido crescimento e destaca que “[...] a construção desta Estrada de Ferro levaria à decadência o movimento comercial da estrada Real do Comércio e dos portos da Vila de Iguaçu.” (TÔRES, 2004, p. 179).

Imagem 1 – Ruínas da Antiga Vila de Iguçu



Fonte: Disponível em: <<http://cafehitoria.ning.com/photo/ruinas-da-antiga-vila-de?context=latest>>. Acesso em: 12 abr. 2013.

Desse modo, pelo decreto estadual nº 204, de 1º de maio de 1891, a sede do município de Iguçu foi transferida para a povoação de Maxambomba. Em junho do mesmo ano, o decreto nº 263 elevou a vila à categoria de cidade. Somente em 9 de novembro de 1916, o topônimo da cidade mudou para Nova Iguçu.

Imagem 2 – Atual sede da prefeitura de Nova Iguçu



Fonte: Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Nova_Igua%C3%A7u>. Acesso em: 12 abr. 2013.

2.2 Apresentação das escolas e professores da pesquisa

O município de Nova Iguaçu possui um total de 126 unidades escolares e os alunos matriculados entre a educação infantil e o ensino fundamental (primeiro e segundo segmento) somando um total de 66 mil alunos²⁶.

Entretanto, do universo de escolas que compõem a rede municipal de Nova Iguaçu, este trabalho tem o seu enfoque na fala de professores e professoras de quatro unidades escolares da referida rede municipal de ensino que atendem da educação infantil, ao 5º ano do ensino fundamental. Como já dissemos, o número de professores(as) que atuam do 1º ao 5º ano nas quatro escolas soma um total de 43 docentes; todas as escolas pesquisadas receberam carta de apresentação assinada pela orientadora e uma cópia da autorização fornecida pela SEMED (Anexo D). Abaixo, seguem os quadros com o número total de docentes e turmas das escolas pesquisadas:

Quadro 4 – Números de turmas e docentes das escolas pesquisadas

E. M. Capitão Silvino Azeredo		
1º Turno		
Anos de ensino	Turmas	Docentes
1º Ano	0	0
2º Ano	1	1
3º Ano	0	0
4º Ano	0	0
5º Ano	1	1
2º Turno		
1º Ano	1	1
2º Ano	0	0
3º Ano	1	1
4º Ano	1	1
5º Ano	0	0
Total	5	5

Fonte: Elaboração da autora.

²⁶ Informações disponíveis em: <<http://www.novaiguacu.rj.gov.br>>. Acesso em: 16 nov. 2012.

Quadro 4 – Números de turmas e docentes das escolas pesquisadas (continuação)

E. M. Engenho Pequeno		
1º Turno		
Anos de ensino	Turmas	Docentes
1º Ano	1	1
2º Ano	2	2
3º Ano	3	3
4º Ano	1	1
5º Ano	1	1
2º Turno		
1º Ano	1	1
2º Ano	1	1
3º Ano	2	2
4º Ano	1	1
5º Ano	2	2
Total	15	15
E. M. Manoel João Gonçalves		
1º Turno		
Anos de ensino	Turmas	Docentes
1º Ano	1	1
2º Ano	1	1
3º Ano	1	1
4º Ano	1	1
5º Ano ²⁷	1	1
2º Turno		
1º Ano	1	1
2º Ano	1	1
3º Ano	1	1
4º Ano	1	1
5º Ano	1	1
Total	10	10
E. M. Paulo Roberto Fiorenzano Araújo		
1º Turno		
Anos de ensino	Turmas	Docentes
1º Ano	1	1
2º Ano	1	1
3º Ano	2	2
4º Ano	1	1
5º Ano	2	2
2º Turno		
1º Ano	1	1
2º Ano	1	1
3º Ano	1	1
4º Ano	2	2
5º Ano	1	1
Total	13	13
Total Geral	43	43

Fonte: Elaboração da autora.

²⁷ A professora da escola Manoel João Gonçalves leciona no 5º ano para turmas de 1º e 2º turno.

Como podemos observar nos quadros, as escolas pesquisadas funcionam em dois turnos (manhã e tarde) e em relação ao nível de ensino, atendem da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental. Porém, nos respectivos quadros, apresentamos apenas informações sobre os professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.

Abaixo, seguem imagens fotográficas e o quadro descritivo, destacando o endereço das escolas, apresentando a equipe gestora, o número de funcionários distribuídos por função, também o número total de professores e alunos que contavam nas instituições no período da pesquisa. Esclarecemos que os nomes dos profissionais mencionados foram autorizados.

2.2.1 Escola Municipal Capitão Silvino Azeredo

Quadro 5 – Informações gerais

ESCOLA MUNICIPAL CAPITÃO SILVINO AZEREDO	
Rua Prof. Eduardo Vianna, 821 – Engenho Pequeno, Nova Iguaçu-RJ, Cep: 26012-840/ Tel.: (021)2660-4361	
Data de sua fundação consta da década de 1950 ²⁸	
GESTÃO E EQUIPE PEDAGÓGICA	
Diretora	Gicéli Adriana da Silva Avelar Dias
Diretora adjunta	Não possui
Orientadora pedagógica	Alessandra de Souza Santos
Orientadora educacional	Sandra Izabel Castellar da Rocha
Número de professores	7
NÚMERO DE PESSOAL DE APOIO E ALUNOS	
Inspetor	2
Serviços gerais	4
Merendeiras	6
Número de alunos em 2012	221

Fonte: Elaboração da autora.

Imagem 3 – Fachada da escola



²⁸ Conforme informação fornecida pela diretora, sem comprovação documental.

Fonte: Acervo da autora.

A foto mostra a fachada e uma vista panorâmica do prédio atual da E. M. Capitão Silvino Azeredo. O antigo prédio foi demolido por ser uma construção muito antiga, já não oferecendo mais condições para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Desse modo, os alunos foram realocados por quatro anos em duas escolas próximas e em 2009 a nova construção ficou pronta, e a escola foi reinaugurada. O edifício possui quadro andares, na frente em separado está a secretaria e a sala da direção, em seguida um pátio para recreação e, na parte de trás, o prédio principal. Este tem no primeiro piso o refeitório, a cozinha e banheiros. A escola possui quatro salas de aula, uma em cada andar. No segundo piso, fica a sala dos professores/sala da coordenação pedagógica; no terceiro piso, sala de informática/biblioteca; no quarto piso localiza-se a sala do infantil/sala de recursos. Na cobertura há uma quadra e mais um conjunto de banheiros. Cabe destacar, que o acesso aos andares superiores é feito apenas por rampas cobertas, protegidas por grades.

Quadro 6 – Perfil dos professores entrevistados

ESCOLA MUNICIPAL CAPITÃO SILVINO AZEREDO				
Nome	Idade	Tempo magistério	Tempo anos iniciais	Tempo na escola
Elisângela	39 anos	20 anos	20 anos	8 anos
Nathalie	28 anos	11 anos	11 anos	3 anos

Fonte: Elaboração da autora.

Destacamos que no período da pesquisa, na E. M. Capitão Silvino Azeredo, havia somente uma turma de 5º ano no 1º turno e uma turma de 1º ano no 2º turno. Desse modo, como demonstra o Quadro 5, na referida escola, foram entrevistadas duas professoras. Uma professora que atuava no 5º ano e uma professora que leciona no 1º ano. Cabe informar, que nesta escola atuavam professoras (mulheres) e apenas um professor (homem) de Educação Física, que atendia todas as turmas.

2.2.2 Escola Municipal Engenho Pequeno

Quadro 7 – Informações gerais

ESCOLA MUNICIPALIZADA ENGENHO PEQUENO Rua Maria da Glória, s/n – Engenho Pequeno, Nova Iguaçu-RJ, Cep: 26011-400/ Tel.: (021)2660-4580	
Data de sua fundação consta o ano de 1991 foi municipalizada em 1994 ²⁹	
GESTÃO E EQUIPE PEDAGÓGICA	
Diretora	Iara Paes da Silva
Diretora adjunta	Danielli Mesquita Mello Braga
Orientadora pedagógica	Luciana Galanti Dias de Araújo
Orientadora educacional	Ana Luiza Climaco Mendes
Número de professores	18
NÚMERO DE PESSOAL DE APOIO E ALUNOS	
Inspetor	2
Serviços gerais	2
Merendeiras	4
Número de alunos em 2012	488

Fonte: Elaboração da autora.

Imagem 4 – Fachada da escola



Fonte: Disponível em: <<https://maps.google.com.br/>>. Acesso em: 12 mai. 2013.

Pela foto acima, podemos observar que a E. M. Engenho Pequeno é toda construída em blocos pré-moldados. A foto mostra parcialmente a frente da escola; olhando atentamente, vemos que a construção possui três blocos de salas, interligadas por dois corredores cobertos. Assim, onde vemos uma parede pintada, fica localizada a biblioteca, mais adiante estão: refeitório, cozinha, sala dos professores, e atrás do terreno fica uma quadra esportiva. Na frente da biblioteca há um espaço coberto utilizado para recreação. No bloco central estão a secretaria e a sala da direção, duas salas de aula, banheiros e, logo após, mais duas salas de

²⁹ Conforme informações fornecidas pela diretora adjunta, a escola foi construída em 1991, pela rede Estadual e foi municipalizada em 1994. Informações sem comprovação documental.

aula, a sala de informática que une a parte central ao outro bloco lateral que possui seis salas de aula. Na Foto 4 temos a impressão de que a escola possui dois andares, isso ocorre porque o telhado da escola é alto e aberto, o que contribui para que a construção não fique tão quente no verão. A escola também conta com uma área de terreno livre com árvores, na parte da frente e nas laterais.

Quadro 8 – Perfil dos professores entrevistados

ESCOLA MUNICIPALIZADA ENGENHO PEQUENO				
Nome	Idade	Tempo magistério	Tempo anos iniciais	Tempo na escola
Débora	40 anos	19 anos	13 anos	4 meses
Kátia	34 anos	13 anos	13 anos	10 anos
Nanci	50 anos ³⁰	34 anos	24 anos	3 anos
Silvia	32 anos	10 anos	10 anos	10 anos
Leni	37 anos	17 anos	17 anos	8 meses
Wellington	38 anos	5 anos	1 ano	1 ano
Rogério Aldes	45 anos	2 anos	2 anos	6 meses

Fonte: Elaboração da autora.

Na escola Engenho Pequeno, entrevistamos sete docentes, sendo distribuídos da seguinte forma: duas professoras que atuam no 1º ano, três professoras do 5º ano, um professor do 3º ano e um professor do 4º ano. Além dos dois professores regentes de turma, a escola contava com um professor (homem) para as aulas de Educação Física. Ressaltamos que em visita posterior à escola, a diretora nos informou que em 9 de maio de 2013, a escola teve seu nome trocado de: Escola Municipalizada Engenho Pequeno para Escola Municipal Professor Roberto Nunes Maia.

³⁰ A professora não declarou a idade com certeza, disse que possuía 50 e poucos anos.

2.2.3 Escola Municipal Manoel João Gonçalves

Quadro 9 – Informações gerais

ESCOLA MUNICIPAL MANOEL JOÃO GONÇALVES Rua: São Miguel Arcanjo, nº 10 – Monte Libano, Nova Iguaçu-RJ Cep: 26011-090	
Data de sua fundação consta 08/06/1968	
GESTÃO E EQUIPE PEDAGÓGICA	
Diretora	Ana Cláudia da Silva C. Lobo
Diretora adjunta	Katia da Silva Pinheiro
Orientadora pedagógica	Viviane Souza de Oliveira
Orientadora educacional	Maria Aparecida C. Fock
Número de professores	9
NÚMERO DE PESSOAL DE APOIO E ALUNOS	
Inspetor	2
Serviços gerais	4
Merendeiras	4
Número de alunos em 2012	242

Fonte: Elaboração da autora.

Imagem 5 – Fachada da escola



Fonte: Disponível em: <<https://maps.google.com.br/>>. Acesso em: 12 mai. 2013.

A foto nos mostra a fachada da escola Manoel João Gonçalves. Essa escola possui um terreno plano e amplo, a construção do prédio foi realizada de modo que a edificação ficasse centralizada nesse espaço. Podemos observar que, mesmo tendo mais de 40 anos, a escola se encontra em boas condições, pois passou por reformas recentemente. Logo que adentramos o portão, encontramos uma área com árvores e após a secretaria estão: sala da direção, sala dos professores, sala da coordenação (a sala dos professores e a sala da coordenação são individualizadas), uma biblioteca e uma sala de informática; um portão separa as salas de aula desse conjunto inicial. Na parte central, há cinco salas de aula, em seguida estão localizados os banheiros, refeitório, cozinha e mais três salas de aula. Na lateral direita do prédio fica a quadra esportiva e, à esquerda, um espaço recreativo.

Quadro 10 – Perfil dos professores entrevistados

ESCOLA MUNICIPAL MANOEL JOÃO GONÇALVES				
Nome	Idade	Tempo magistério	Tempo anos iniciais	Tempo na escola
Priscila Alves	28 anos	10 anos	10 anos	10 anos
Valéria	46 anos	27 anos	27 anos	2 anos
Carmem	62 anos	39 anos	39 anos	5 anos

Fonte: Elaboração da autora.

Na escola Manoel João Gonçalves o número de professoras entrevistadas, foram três, assim distribuídas: duas professoras que lecionam no 1º ano, uma professora que atua no 5º ano, sendo que esta docente trabalha em regime de “dobra” lecionando para dois turnos, ambos no 5º ano. Com relação ao quadro de professores da escola, destacamos que no período da pesquisa a instituição tinha apenas professoras (mulheres) como regentes de turmas, porém contava com estagiários desenvolvendo atividades no contraturno. O professor Paulo, que durante a pesquisa exercia a função de coordenador político-pedagógico³¹, por muito tempo atuou como professor regente de turma e também como orientador educacional.

³¹ A Secretaria de Educação do Município de Nova Iguaçu, entendendo que cada escola tem sua especificidade propõe, que cada uma crie, segundo a sua realidade, um projeto político-pedagógico (PPP) que atenda as aspirações da comunidade local. Assim, cada unidade escolar escolheu, por meio de processo eleitoral no qual participaram da escolha gestores, professores, funcionários, pais e alunos maiores de 10 anos, um coordenador para ser líder da construção, implementação e avaliação do PPP. No entanto, para que o coordenador obtenha êxito no desempenho de tão importante tarefa, é fundamental que conte com o apoio da equipe pedagógica que coordena.

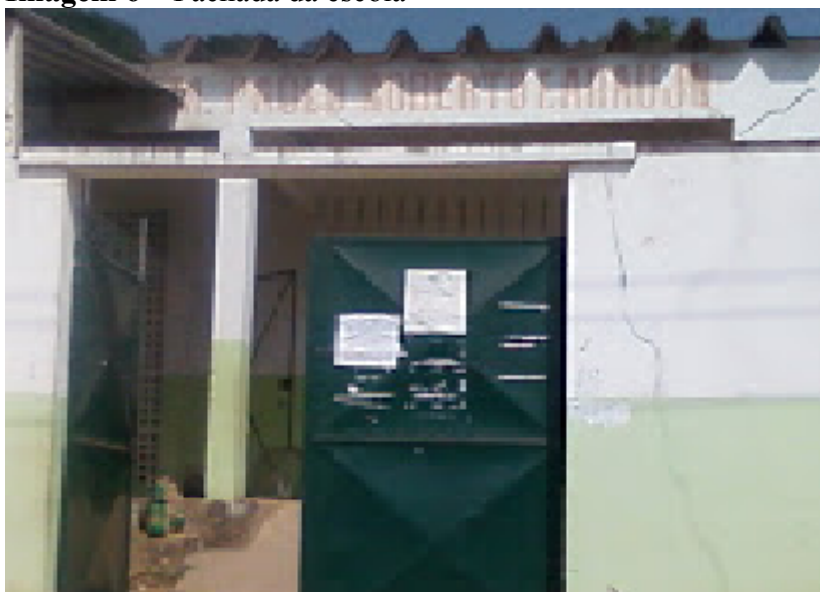
2.2.4 Escola Municipal Paulo Roberto Fiorenzano Araújo

Quadro 11 – Informações gerais

ESCOLA MUNICIPAL PAULO ROBERTO FIORENZANO ARAÚJO Rua: Bragança, s/nº: Geneciano – Nova Iguaçu-RJ, Tel.: (021)2657-8482	
Data da sua fundação consta 03/06/1996	
GESTÃO E EQUIPE PEDAGÓGICA	
Diretora	Eloisa Silva Pimentel
Diretora adjunta	Rita de Cássia da Cruz Costa
Orientadora pedagógica	Não possui
Orientadora educacional	Elma da Silva Padrão
Número de professores regentes de turma	16
Número de professores extraclasse	7
NÚMERO DE PESSOAL DE APOIO E ALUNOS	
Inspetor	Não possui
Serviços gerais	4
Merendeiras	5
Número de alunos em 2012	474

Fonte: Elaboração da autora.

Imagem 6 – Fachada da escola



Fonte: Disponível em: <<https://maps.google.com.br/>>. Acesso em: 15 mai. 2013.

Esta foto da E. M. Paulo Roberto Fiorenzano Araújo mostra uma cobertura que dá acesso à secretaria. Também é possível visualizarmos dois portões: o da esquerda leva a uma área recreativa e à quadra esportiva, o frontal leva a um espaço no qual ficam localizados sala da direção, sala dos professores, refeitório e cozinha. Seguindo em frente, teremos o pátio e um conjunto de oito salas de aula e uma sala de informática. A escola também possui uma

horta, que se situa do lado direito do terreno.

Quadro 12 – Perfil dos professores entrevistados

ESCOLA MUNICIPAL PAULO ROBERTO FIORENZANO ARAÚJO				
Nome	Idade	Tempo magistério	Tempo anos iniciais	Tempo na escola
Sônia	48 anos	20 anos	20 anos	8 meses
Daiane	31 anos	13 anos	13 anos	3 anos
Adele	33 anos	15 anos	15 anos	9 anos
Rogério Carmo	31 anos	12 anos	12 anos	10 anos
Patrícia	33 anos	15 anos	5 anos	5 anos

Fonte: Elaboração da autora.

Na escola Paulo Roberto Fiorenzano Araújo foram entrevistados(as) cinco professor(as), a saber: duas professoras que atuam no 1º ano, duas professoras que lecionam no 5º e um professor também do 5º ano. Ressaltamos que são duas turmas de 5º ano no 1º turno e uma no 2º turno. No período em que foi realizada a pesquisa, essa escola tinha apenas um professor atuando, mas segundo declaração da diretora naquele estabelecimento, lá já trabalharam oito professores, chegando a ter no período entre 2003 a 2007, seis professores atuando como regentes nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental.

Com relação à localização das unidades escolares, nos quadros 5, 7, 9 e 11 constam os endereços das escolas, demonstrando que as escolas Capitão Silvino de Azeredo, Engenho Pequeno e a Manoel João Gonçalves estão localizadas em bairros que compõem a URG Centro³², portanto, situadas próximas umas das outras; já a escola Paulo Roberto Fiorenzano Araújo está localizada na URG Miguel Couto³³, distante das demais. Assim, como explicamos anteriormente, as unidades escolares foram escolhidas como lócus da pesquisa pelo fato de algumas delas terem sido lócus de um estudo monográfico empreendido em outro momento por nós. Porém, se anteriormente o que se buscou foi a visão do gestor de escolas públicas e privadas, nesta dissertação, o foco encontra-se na visão do docente atuante nos anos iniciais do ensino fundamental, mas apenas de escolas da rede pública municipal de Nova Iguaçu.

³² Nova Iguaçu está dividida administrativamente em Unidades Regionais de Governo (URGs) e bairros. A URG Centro é composta pelos bairros: Centro, Califórnia, Vila Nova, Caonze, Bairro da Luz, Santa Eugênia, Jardim Iguaçu, Chacrinha, Moquetá, Viga, Rancho Novo, Vila Operária, Engenho Pequeno, Jardim Tropical e Caioaba. Disponível em: <http://www.nima.puc-rio.br/noticias/livro_educacao_ambiental_nova_iguacu.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2013.

³³ A URG Miguel Couto é composta pelos bairros: Miguel Couto, Boa Esperança, Parque Ambaí, Grama e Geneciano. Disponível em: <http://www.nima.puc-rio.br/noticias/livro_educacao_ambiental_nova_iguacu.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2013.

Nos quadros 5, 7, 9 e 11 apresentamos os professores. Vale ressaltar que todos(as) os(as) professores(as) assinaram um termo de autorização (modelo em Anexo A)³⁴, concedendo a entrevista e nenhum manifestou o desejo de sigilo em relação à divulgação de seu nome. Assim, foi possível a construção dos quadros apresentados. A partir dos quadros, podemos delinear o perfil dos nossos entrevistados, sinalizando que possuem idades que estão entre 28 e 62 anos; a variação do tempo que trabalham no magistério compreende o mínimo de 2 e o máximo de 39 anos; o período em que atuam nos anos iniciais abrange o mínimo de 1 e o máximo de 39 anos; o tempo que lecionam nas escolas em que então lotados varia entre o mínimo de 4 meses e o máximo de 10 anos. Destacamos que entre os docentes entrevistados, há 15 professores(as) que são concursados e 2 que estão atuando em regime de contrato temporário.

A seguir, apresentamos um quadro com o perfil profissional dos(as) professores(as) entrevistados(as).

Quadro 13 – Perfil profissional dos professores entrevistados

CURSOS		TOTAL
Fizeram o curso “Formação de Professores”		15
Formação Nível Superior Completa	Letras	6
	Biologia	2
	Matemática	1
	Pedagogia	1
	História	1
Engenharia, Biblioteconomia e Pedagogia		1
Cursando Nível Superior em Pedagogia		2
Formação de Professores em Nível Médio		2
Formação de Professores (complementação Pós-Médio)		1
TOTAL DE PROFESSORES ENTREVISTADOS		17

Fonte: Elaboração da autora.

Conforme pode ser visualizado no Quadro 13, em relação ao perfil profissional, entre os 17 docentes entrevistados, 15 fizeram o curso de Formação de Professores de nível Médio e 12 possuem formação de nível superior, sendo assim distribuídos: 2 com Licenciatura em Pedagogia, 1 em Matemática, 2 em Biologia; 6 em Letras; 1 em História. Entre eles, 1 possui 3 cursos de nível superior: Engenharia, Biblioteconomia e Pedagogia. Temos ainda 2 entrevistados que estão cursando o nível superior, Licenciatura em Pedagogia. Completando o quadro, temos 2 entrevistados formados em nível médio com o curso de Formação de Professores e 1 com Formação de Professores e complementação no Pós-Médio. Assim, destacamos que as 14 professoras fizeram o curso de Formação de Professores. Com relação

³⁴ Os termos assinados estão em posse da pesquisadora como documento comprobatório.

aos professores, um fez o curso de Formação de Professores e está cursando pedagogia, um docente fez no ensino médio Formação Geral e complementação no Pós-Médio em Formação de Professores.

Desse modo, podemos perceber que, com relação à formação acadêmica, estamos diante de profissionais qualificados e com formação adequada para o desenvolvimento do trabalho docente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), no artigo 62, estabelece que a formação docente para atuar na educação básica far-se-á em nível superior (licenciatura plena), admitindo a formação mínima de nível médio, na modalidade normal. Portanto, os(as) professores(as) entrevistados(as) são plenamente capacitados para função docente.

No terceiro capítulo buscamos identificar nas falas docentes representações que possuem sobre o magistério e, conseqüentemente, a presença masculina nesse espaço profissional considerado eminentemente feminino.

Assim, à luz da teoria das representações sociais, buscamos perceber em que se ancoram e de que forma estão objetivadas essas representações. Dessa forma, as falas dos entrevistados, e a análise destas, nos levaram a reflexão que possibilitaram a concretização e realização do diálogo entre: a teoria das representações sociais, questões históricas do processo de feminização do magistério, aliadas às questões que envolvem a relação de gêneros.

CAPÍTULO III

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: O DISCURSO QUE MARCA O LUGAR FEMININO NO MAGISTÉRIO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Neste capítulo, trazemos as falas dos professores que foram entrevistados, seguindo um roteiro de entrevista semiestruturada (Anexo B). Tendo em vista melhor visualizar as representações que foram expressas, organizamos as falas dos entrevistados dividindo em frases sinalizadas por barras. Assim, a técnica utilizada para análise é a da enunciação que, segundo Bardin (2009, p. 215), se diferencia de outras técnicas de análise de conteúdo por duas características: “[...] apoia-se numa concepção de comunicação como processo e não como dado. Funciona desviando-se das estruturas e dos elementos formais.” Desse modo, nossas análises foram feitas procurando o sentido do contexto de sua produção, com o objetivo de captar no discurso tudo o que foi expresso e também o que não foi dito por algum motivo, mas se encontra de algum modo sinalizado nas repetições, na forma de organizar a fala, nas omissões, nos silêncios, entre outros aspectos.

3.1 Influência familiar e representações femininas marcam a escolha profissional

Nas entrevistas, pedimos aos docentes que discorressem sobre como foi sua trajetória até a profissão docente, destacando se foi uma escolha pessoal, influência da família, ou se as circunstâncias de estudo acabaram os encaminhando para profissão. Além disso, buscamos saber qual a sua motivação para o exercício do magistério no primeiro segmento de ensino fundamental. A partir das respostas foi possível perceber três grupos distintos: um formado por aqueles que, já no período em que cursavam o ensino fundamental, *queriam ser professores*; o outro grupo é constituído por aqueles que *não pensavam em ser professores*; e, por último, aqueles que *não queriam* ingressar na carreira docente.

Isso possibilitou a construção do seguinte quadro de respostas:

Quadro 14 – Trajetória até a profissão docente

Respostas	Nº de ocorrências
Escolha pessoal	4
Influência da família	9
Por ser um curso profissionalizante e questões econômicas	4
Foram os estudos/ter que optar entre formação de professores e formação geral	2

Fonte: Elaboração da autora.

Abaixo, segue quadro construído a partir do número de ocorrências:

Quadro 15 – Distribuição do número de ocorrências

Queria ser professor		Não queria ser professor			Não pensava ser professor		
4		7			6		
Certeza	Dúvida	Profissão	Família	Família e profissão	Estudos	Família	Estudos Profissão
3	1	2	4	1	1	4	1

Fonte: Elaboração da autora.

No grupo daqueles professores que revelaram ter feito uma escolha pessoal, podemos destacar: um entrevistado que após o ensino fundamental tinha dúvida entre o magistério e o curso de enfermagem; dois que deram continuidade aos estudos, ingressando de imediato no curso de Formação de Professores e, ao término do curso, logo iniciaram na profissão; e um entrevistado que trabalhou em outras áreas, retornando aos estudos posteriormente e somente ingressando no magistério após os 30 anos de idade. Iniciamos nossas análises por este último entrevistado, que se chama Wellington.

No período da entrevista³⁵, o professor Wellington tinha 38 anos; há cinco anos trabalha no magistério e há um ano leciona no primeiro segmento. Ele começou a trabalhar no magistério depois dos 30 anos e, assim, narra sua história:

/É, foi uma escolha pessoal ainda adolescente,/ mas /que eu só pude concretizar com 30 anos./ /Até os 30 anos eu fui trabalhar em vários outros segmentos, trabalhei em comércio, trabalhei na polícia militar,/ /para depois me tornar professor./³⁶ (Wellington).

Wellington expressa que ainda na adolescência tinha vontade de seguir a profissão docente, mas relata que somente pôde concretizar tal intento aos 30 anos, após ter trabalhado em outras atividades profissionais que não estavam relacionadas ao magistério. O professor não forneceu maiores detalhes sobre as razões de não ter conseguido ingressar no magistério

³⁵ Entrevista realizada no mês de dezembro de 2012.

³⁶ As falas estão recuadas como as citações longas, porém em itálico. No decorrer do texto, grifamos nas falas, em negrito, as partes que consideramos mais significativas.

anteriormente. Mas quando perguntamos ao docente “o porquê de o magistério dos anos iniciais ser uma profissão exercida majoritariamente por mulheres”, obtivemos a seguinte resposta:

/Eu acho que isso é uma coisa cultural/. /Quando adolescente as escolas de normal,/ as normalistas, normalmente eram mulheres,/ até porque /todo homem que fazia o “curso Normal”, era considerado... Menina./ /Era considerado afeminado/ /e isso fazia com que os homens fugissem desse tipo de estudo./ /Mas, o pensamento vem mudando e a quantidade de professores homens tem aumentado cada vez mais/, /a gente percebe isso na sala de aula, a gente percebe nas escolas/ /e esse/ preconceito tem acabado, tem diminuído bastante. (Wellington).

Naquele momento, as palavras do professor mostraram que, desde a adolescência, ele convivia com uma representação do “curso Normal” ligado à figura feminina, relacionado à imagem da jovem “normalista”, já que majoritariamente eram as moças quem se faziam presentes nesse curso. O docente destaca que “todo homem que fazia o curso Normal, era considerado... Menina. Era considerado afeminado [...]” Wellington não traz apenas uma representação, associando a mulher ao magistério do primeiro segmento, além disso, temos na fala do professor a representação presente no meio social, ligada à questão da sexualidade, relacionada à divisão social dos gêneros. Ora, desde o final do século XIX, uma representação tem se difundido na sociedade, caracterizando o “magistério primário” como espaço ocupado pela mulher, ancorado em características que são atribuídas ao sexo feminino, assim como: paciente, meiga, carinhosa, afetuosa, etc. Portanto, o homem não deveria ter o interesse em ocupar esse espaço, sob pena de ter sua sexualidade questionada.

Esse ponto de vista é confirmado por Vianna (2002), quando aborda que no processo de feminização do magistério, valores da sociedade da época passam a associar as atividades profissionais de acordo com o gênero.

Criam-se, então, vários estereótipos sobre homens e mulheres: agressivos, militaristas, racionais para os primeiros e dóceis, relacionais e afetivas para as segundas. E, como decorrência, funções como alimentação, maternidade, preservação, educação e cuidado com os outros são mais relacionados aos corpos e às mentes femininas, ocupando lugar inferior na sociedade quando comparadas às atividades masculinas. O esquema binário, que coloca masculino e feminino como oposição se estende para as definições do que é ser homem e mulher, professor e professora em nossa sociedade. (VIANNA, p. 53-54).

Sobre essa representação – de o curso Normal ser destinado à figura feminina – temos também as palavras do professor Rogério Carmo, contando o estranhamento e as

resistências das famílias, ao saberem que o filho (homem) desejava fazer o “curso Normal” (Formação de Professores). Ele lembra, ainda, de uma frase que ouvia no período do serviço militar: *As famílias falam: “Ah, o normal!” A gente... Eu que fui militar e a citação era que o militar, que não era rígido, que não era tão bravo assim, ele era o normalista.* Portanto, diz que as famílias não viam com bons olhos que os filhos fizessem o “curso Normal” e também expressa o fato de que os rapazes, no período do serviço militar, ouviam comentários negativos, desestimulando os colegas a ter o magistério do primeiro segmento como opção profissional.

Entretanto, se Wellington provavelmente adiou (ou sufocou) o desejo de ser professor de crianças por algum tempo, Rogério Carmo teve uma postura diferente, não se prendendo a convenções e, sem nenhuma dúvida, optou por fazer o curso de Formação de Professores em nível médio e, ao se formar professor, iniciou de imediato na profissão.

A teoria de Moscovici (2009) mostra que ancorar é classificar, é dar nome a alguma coisa, colocando-a em uma categoria. Desse modo, o magistério enquanto profissão na vida dos entrevistados representava o espaço feminino, *ancorado* nas características femininas e *objetivado* na presença majoritária da mulher no exercício da profissão. O oposto era observado com relação ao serviço militar, que se constituía marcadamente como universo masculino. As falas apresentadas pelos docentes demarcam o magistério do primeiro segmento como espaço feminino, apontando representações ligadas à questão da construção social do gênero no espaço escolar, tendo em vista a atuação no magistério para crianças.

Pierre Bourdieu (2002) entende que instituições como família, Igreja, Estado, escola, entre outras, concorrem para a reprodução de hierarquias das estruturas de dominação masculina na sociedade. Em suas análises, o autor destaca que as três principais instituições mencionadas garantiram o trabalho de reprodução da dominação masculina, pelo fato de atuarem sobre estruturas inconscientes, e cita que “é na família que se impõe a experiência precoce da divisão sexual do trabalho e da representação legítima dessa divisão” (p. 103). Para o referido autor, a dominação masculina afeta, inclusive, os espaços profissionais de um e outro sexo:

A diferença biológica entre os sexos, isto é, entre o corpo masculino e o corpo feminino, e, especificamente, a diferença anatômica entre os órgãos sexuais, pode assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os gêneros e, principalmente, da **divisão social do trabalho**. (BOURDIEU, 2002, p. 20, grifos nossos).

Segundo Bourdieu (2002), a diferença natural entre os órgãos sexuais, serve para justificar e naturalizar os espaços sociais. Essa naturalização é fruto de uma construção histórico-social que se realiza nos corpos e nas mentes, criando uma representação da realidade, determinando modos e lugares de atuação, de acordo com o gênero. O espaço público de visibilidade e distinção social cabe ao homem; o espaço privado, cenário de recolhimento e obscuridade, é destinado às mulheres. Porém, na nossa investigação, o espaço de trabalho é um espaço público – magistério, ocupado majoritariamente por mulheres, num processo de inversão. Entendido como público, esse espaço foi, ao longo do tempo, sendo caracterizado como próprio do sexo feminino, em detrimento do sexo masculino. Dessa forma, representações também se estabeleceram para demonstrar que a figura masculina não possui características próprias ao exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental. Como contraponto, o espaço público militar é adequado para os homens.

É interessante observar que, consciente ou inconscientemente, carregamos as marcas das representações que circulam no meio social em que estamos inseridos. Por razões não declaradas, Wellington foi trabalhar em outras áreas, como o comércio e a polícia militar – sendo este último um espaço majoritariamente masculino. Assim, o professor explica que o número de homens atuando em sala de aula no primeiro segmento tem aumentado, e diz que *esse preconceito tem acabado, tem diminuído bastante*.

Portanto, corroborando com as palavras do professor, retomamos os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), trazidos no primeiro capítulo deste trabalho, os quais mostram que, em 2001, o número de homens atuando nos anos iniciais era de 7,4% em relação ao número de mulheres. Já em 2011, os dados apontam que o número de homens lecionando nesse segmento aumentou para 16%, como expressa o docente.

Na fala do professor Wellington, podemos destacar o fato de que a grande presença feminina no magistério e as frases preconceituosas afastavam (e ainda afastam) os rapazes do curso Normal. Seria esse um dos possíveis motivos que o levou a não ingressar, ainda na adolescência, no curso Normal? O entrevistado não afirmou categoricamente ser esse o motivo, portanto ficamos com esta indagação.

É bem significativo o fato de o professor ter preservado o desejo de ingressar no magistério, mesmo depois de ter trabalhado em outras atividades profissionais tão diferentes, como, por exemplo, a polícia militar. Assim, se Wellington não possuísse uma identificação com o magistério, poderia ter desistido da docência. Ele havia se formado no ensino médio em Formação Geral, e retomou os estudos para fazer complementação no nível pós-médio do

curso de Formação de Professores, cursando, depois, Licenciatura em história. Dessa forma, vem atuando no magistério há cinco anos no segundo segmento do ensino fundamental, ministrando aulas de história e, há um ano, no magistério do primeiro segmento.

Retornando ao professor Rogério Carmo, ressaltamos que ele atua na profissão há 12 anos e que na ocasião da entrevista cursava o 4º período de pedagogia. Ao falar de sua trajetória até a profissão docente, fez a seguinte colocação:

*/Bom, eu acho até interessante essa pergunta,/ tendo em vista que **no período em que eu ingressei na Formação de Professores, esse curso não era disponível em todas as escolas.**/ /Eu, como moro num bairro que era muito carente do município de Belford Roxo, só existia o curso nos centros das cidades das Baixada Fluminense./ /Nem no centro de Belford Roxo havia./ /Porque, na época, Belford Roxo **era...** Fazia parte ainda do município de Nova Iguaçu./ **/Então, só tinha uma escola com Formação de Professores no município de Nova Iguaçu, que era o Instituto de Educação Rangel Pestana³⁷.**/ /E nesse tempo tinha-se que pagar passagem,/ /porque não tinha o passe escolar, e para mim, havia uma grande dificuldade em eu sair do meu bairro para poder estudar no centro de Nova Iguaçu por causa da questão da passagem/ – /minha família era uma família muito carente que não podia custear isso./ /Então, assim, eu.../ /É... /Eu comecei a trabalhar muito cedo, vendia papelão, catava lata, todas essas coisas assim, para poder custear a passagem./ **/E foi sim, por querer mesmo fazer esse curso. Porque Formação Geral eu tinha no meu bairro./ /Eu poderia fazer Formação Geral./ /Só que como eu queria fazer Formação de Professores, eu tive que fazer um sacrifício dobrado para poder estar no centro de Nova Iguaçu e poder fazer essa formação.**/ (Rogério Carmo).*

A determinação de seguir a carreira docente fez com que o professor superasse barreiras e limitações que dizem respeito à questão econômica, mas também à questão política, já que as regiões mais periféricas das cidades não recebem dos governantes a mesma atenção dispensada às regiões centrais das cidades, deixando a população da periferia em desvantagem, em termos de transporte, emprego, saúde e educação. No período em que o professor iniciou o curso de Formação de Professores, Belford Roxo³⁸ havia se emancipado de Nova Iguaçu há quatro anos e, portanto, ainda estava em processo de estruturação.

³⁷ O Instituto de Educação Rangel Pestana (IERP) surgiu a partir da unificação de duas escolas: o Grupo Escolar Rangel Pestana, criado a partir do parecer nº 230 do Conselho Estadual de Educação, em 22 de janeiro de 1930 e recebeu a denominação por meio decreto nº 2.676 do Diário Oficial de 17 de novembro de 1931 e o Instituto de Educação de Nova Iguaçu, criado pelo decreto nº 4.929, de acordo com o Diário Oficial de 6 de dezembro de 1961. Assim, pelo decreto nº 2.027 de 10 de agosto de 1978, mudou-se o nome do Instituto de Educação de Nova Iguaçu para Instituto de Educação Rangel Pestana. Por se tratarem de dois prédios historicamente importantes, o IERP passou a abranger os dois prédios, porém ainda existia uma separação entre eles, pois o antigo Instituto de Educação de Nova Iguaçu correspondia ao que era chamado de Bloco A e o antigo Grupo Escolar Rangel Pestana era o Bloco B. Essas denominações permanecem até hoje na escola (PAIVA, 2012).

³⁸ A Lei Estadual nº 1640 de 3 de abril de 1992, elevou Belford Roxo a categoria de município e em 1º de janeiro de 1993 foi instalado a prefeitura do município.

Retomando o pensamento, o então jovem estudante, determinado, superou a distância entre a escola em que estudava (cursando Formação de Professores) e a sua residência, pois como colocou, ficavam em municípios diferentes. Rogério ressalta: *E foi sim, por querer mesmo fazer esse curso. Porque Formação Geral eu tinha no meu bairro. Eu poderia fazer Formação Geral.* Rogério Carmo poderia ter feito o ensino médio em Formação Geral, mas queria ser professor. Assim, buscando concluir o magistério e se tornar um professor, ele trabalhou na venda de materiais recicláveis – uma atividade autônoma que lhe rendia o suficiente para custear a passagem do ônibus da sua casa até a escola. A dificuldade e o sacrifício são palavras que marcam a fala do professor, mas de maneira que valorizam sua busca pela formação escolar e profissionalização.

A história de superação narrada por Rogério Carmo serve como reflexão sobre as representações que foram construídas historicamente, apontando a mulher como naturalmente “vocacionada” ao exercício do magistério (primário). Vemos nas palavras do docente que o interesse pela profissão independe do sexo biológico, mas de uma identificação do indivíduo (homem ou mulher) com o “ser professor” dos anos iniciais.

As entrevistas demonstram que a escolha de uma carreira não é algo simples, pois além de estar relacionada com as preferências individuais e a influência da família, por exemplo, também envolve outros tipos de questões, como a econômica e o contexto social. Assim, ao analisar o processo de escolha profissional de um grupo de professores que atuam nos anos iniciais, Valle (2006, p. 179) apoiada no pensamento de Bourdieu (1989) expõe:

As escolhas profissionais não são simplesmente fruto de uma decisão consciente realizada por um sujeito racional, mas de uma operação, frequentemente obscura, de um senso prático da posição no campo, orientada pela estrutura interiorizada que produziu toda a história anterior e que ainda conduz o presente.

A autora coloca que a escolha profissional não envolve apenas uma decisão consciente, mas traz consigo todo um conjunto de estruturas interiorizadas que determinaram a história anterior e, ainda, guiam o presente.

Trazemos, agora, as palavras da professora Nanci, falando sobre como foi sua trajetória até o magistério. Vejamos como ela narra esse percurso e se é possível identificarmos alguma representação em sua fala:

/Foi uma escolha pessoal mesmo, infelizmente, era a área que eu me identificava./ /Era a área da saúde e a área da educação./ /Eu fiz magistério, eu fiz auxiliar de enfermagem, eu fiz fisioterapia, a minha vocação era ajudar o próximo/, /então foram as áreas que eu me

identifiquei, só não trabalhei na área da saúde por falta de oportunidade./
(Nanci).

A professora diz que exercer o magistério foi uma escolha pessoal e que ela se identificava também com a área da saúde, chegando a fazer cursos ligados a essa área, como auxiliar de enfermagem e fisioterapia. Nanci expressa que sua “vocação” era a de “ajudar o próximo”. Suas palavras nos deixam um questionamento: por que razão ela qualifica essa escolha, como uma escolha infeliz? Ela, também enfatiza que sua “vocação” é “ajudar o próximo”. A respeito do magistério como vocação, Louro (2006) expõe que a maternidade e a vocação foram argumentos utilizados pela sociedade brasileira no século XIX, para justificar a participação da mulher no magistério, atuando também em turmas de meninos e meninas. Na fala da professora temos uma representação da enfermagem e do magistério como “vocação”, “uma ajuda ao próximo”, sendo comparado a uma missão, uma entrega, um sacerdócio.

O magistério é uma atividade profissional regulamentada pela LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996) que estabelece, no artigo 13³⁹, as obrigações docentes e no artigo 62⁴⁰ a formação que se faz necessária para o exercício da profissão. Assim, a docência requer formação específica para o seu desenvolvimento. Mas, o trabalho educativo possui suas especificidades, porque envolve a relação entre pessoas. A obra de Freire *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2007) nos ajuda a pensar essa questão: “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje.” (p. 143). Portanto, o autor fala que a docência abrange características pessoais, mas também competência científica e domínio técnico específico.

As duas profissões citadas por Nanci possuem fortes representações ligadas ao universo da mulher. Tanto o magistério dos anos iniciais, quanto a enfermagem⁴¹ são profissões que historicamente se relacionam à questão do cuidado, da afetividade e da

³⁹ “Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.”

⁴⁰ Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

⁴¹ Quanto ao curso de enfermagem ver as considerações de Silva Junior (2012) em sua dissertação intitulada “O curso de Especialização em Visitadoras Sociais da Assistência aos Psicopatas do Distrito Federal (1927 – 1942)”, defendida em 2012 no Programa de Pós-Graduação da Unirio.

paciência. No caso da professora, o cuidado materno com a criança pequena, no caso da enfermeira, o cuidado fraterno, caridoso aos pacientes. Será que a educação recebida na família, os valores sociais do período de sua adolescência (década de 1970), todo contexto social em seus múltiplos discursos, não colaboram para que a professora tenha essas opções como escolha profissional? Temos em sua fala o desempenho da profissão como uma “vocação”, o que já remete a uma representação de trabalho, talvez com o viés religioso. Louro (2012) afirma que a instituição escolar moderna é inaugurada por religiosos católicos e protestantes que, na missão de difundir a sua fé, irão cuidar de formar os seus professores:

Sejam eles pastores, padres ou irmãos, esses religiosos acabam por constituir uma das primeiras e fundamentais representações do magistério. Modelos de virtudes, disciplinados disciplinadores, guias espirituais, conhecedores das matérias e das técnicas de ensino, esses primeiros mestres devem viver a docência como um sacerdócio, como uma missão que exige doação. (LOURO, 2012, p. 96-97).

A autora nos diz que mesmo com todas as transformações sociais, essas representações citadas parecem ter permanecido. E, como observamos, a fala da professora Nanci corrobora tal argumento, pois quando ela se refere à sua escolha profissional, diz que sua “vocação” é ajudar o próximo.

Moscovici (2009) fala do sujeito como fruto do seu tempo, da sua realidade social. O autor considera que as representações sociais são formas de conhecimentos práticos elaborados consensualmente no interior do grupo social. É interessante perceber a representação do magistério ancorado na “vocação”, porque como sinaliza a teoria de Moscovici (2009), o processo de construção de representações é ancorado num contexto social e histórico.

A história da educação aponta que as Escolas Normais foram destinadas inicialmente aos homens, pois segundo Sérgio Castanho (2008), Jean Baptiste de La Salle fundou o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs e foi o idealizador de um estabelecimento para formar professores em Paris, o qual não perdurou. Na França, nasceu a primeira Escola Normal (escola de formação de professores), em 1793, inspirada no projeto de Joseph Lakanal⁴². A Escola Normal de Paris tem a sua denominação ligada ao latim “norma, regra” e o seu objetivo era servir de modelo para outras escolas que surgissem posteriormente.

No que se refere ao Brasil, a mulher somente adquire o direito de receber uma educação formal após o advento da Independência, com a criação da Lei das Escolas de

⁴² Joseph Lakanal, autor do projeto de criação da Escola Normal de Paris (CASTANHO, 2008).

Primeiras Letras, em 15 de outubro de 1827. No período colonial, a mulher deveria aprender apenas as atividades manuais próprias do universo feminino, como costurar, bordar, cuidar da casa e das crianças. Cristina Bruschini e Tina Amado (1988) explicam que as mulheres no período que antecede a lei de 1827, só tinham acesso à educação religiosa, nos recolhimentos e conventos, destacando que essa educação oferecia a possibilidade de a mulher desempenhar o papel de tutora, já que não era admitido o tutor ter sexo oposto ao do aluno. Assim, a lei expandia a instrução e possibilitava o exercício do magistério às mulheres para ensinar as meninas. No dizer das autoras:

Um rápido exame ao longo da História Brasileira revela que foi somente no século passado quando, após a Independência, o ensino, pelo menos ao nível dos projetos e das leis, se tornou gratuito e extensivo a todos, inclusive às mulheres – que até então só tinham acesso à educação religiosa, nos recolhimentos e conventos – **que surgiram as primeiras vagas para o sexo feminino no magistério primário. Como não se tolerava a co-educação e os tutores deviam ser do mesmo sexo de seus alunos, um espaço para profissionalização feminina foi aberto**, ao mesmo tempo em que se expandia a própria instrução da mulher. (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p. 5, grifo nosso).

Vale destacar, que ainda não existiam as Escolas Normais no país – estas surgiram algum tempo depois. É importante sinalizar que a instrução escolar oferecida às meninas não era a mesma proporcionada aos meninos, pois havia uma diferença marcante em relação aos conteúdos escolares destinados para cada sexo. A diferença nos conteúdos disciplinares acarretava diferença na questão salarial, pelo fato de algumas disciplinas não ficarem a cargo das mestras.

Demartini e Antunes (2002, p. 69-70) esclarecem que:

Havia diferença de currículos que implicavam diferenças salariais, uma vez que se ganhava por disciplina lecionada e algumas delas não eram permitidas às mestras. Assim, de acordo com o Artigo 6º da Lei de 1827: “Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil”.

Como demonstra a citação, o artigo 6º tratava do conteúdo curricular destinado aos meninos. Vejamos como ficava organizado o currículo para as meninas e o trabalho das professoras:

Quanto ao trabalho das professoras, o Artigo 12º previa o seguinte: “As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º.”⁴³ (DEMARTINI; ANTUNES, 2002, p. 69-70).

Para aquele momento, a lei trazia como novidade a garantia legal das meninas receberem uma instrução escolar, mas oferecendo uma escolarização diferenciada em relação aos meninos e para as candidatas a desempenhar a função de mestra, estabeleciam-se pré-requisitos morais como: “[...] aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º.”

Desse modo, vejamos como se deu o surgimento das Escolas Normais em nosso país. Demartini e Antunes (2002, p. 70) citam Primitivo Moacyr para apontar que, no período de criação dessas escolas, “[...] um projeto de lei de 1830 determinava que no magistério primário das escolas públicas dar-se-ia preferência às mulheres.” Logo, em 1835 foi fundada na capital da província do Rio de Janeiro (Niterói), a primeira Escola Normal de Niterói, porém, contrariamente sendo destinada apenas aos rapazes. Como mostra Aranha (2006, p. 227-228):

Para melhorar a formação dos mestres, foram fundadas as escolas normais. A primeira delas foi a Escola Normal de Niterói (1835), capital da província do Rio de Janeiro. Funcionava precariamente com um só professor e poucos alunos. Fechou em 1849 por falta de alunos, para retornar mais tarde às atividades. Em seguida, surgiram várias outras escolas normais nas diversas províncias, tais como em Minas Gerais (1836, instalada em 1840), Bahia (1836, instalada em 1841) e São Paulo (1846). [...] Geralmente as escolas normais ofereciam apenas dois a três anos de curso, muitas vezes de nível inferior ao secundário. Para ingressar, bastava saber ler e escrever, ser brasileiro, ter 18 anos de idade e bons costumes. **De início, atendiam apenas rapazes: a primeira escola normal de São Paulo, só trinta anos depois de fundada, passou a oferecer uma seção para mulheres, e, com o tempo, a clientela tornou-se predominante feminina.** (Grifos nossos).

Assim, nas palavras de Aranha (2006), a Escola Normal de Niterói e outras que surgiram depois dela funcionavam de forma precária, recebendo, inicialmente, apenas rapazes como alunos. Demartini e Antunes (2002) corroboram com aquela autora, ao referirem-se ao início da Escola Normal e sua composição discente; “No entanto, todas as Escolas Normais criadas recebiam apenas o público masculino.” (p. 70). As autoras seguem colocando que nos

⁴³ O artigo 12º é citado por Lima (1974 apud DEMARTINI; ANTUNES, 2002, p. 70).

últimos anos do Império, “[...] a situação se alterou e, pouco a pouco, as mulheres foram sendo admitidas na Escola Normal e acabaram por transformá-la num espaço predominantemente feminino.” (p. 70). Por que isso aconteceu? As autoras sinalizam que a resposta para essa questão talvez possa estar ligada ao fato de que no final do século XIX, a área educacional recebeu a influência de algumas correntes de pensamento⁴⁴ que tratavam da existência de diferenças “naturais” entre os sexos, que seriam de caráter, temperamento e raciocínio. Essas correntes defendiam que a mulher era biologicamente capacitada para a socialização das crianças pela questão da maternidade. Nesse sentido, cabe aqui citar Louro (2006, p. 450):

[...] as mulheres tinham “por natureza”, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e “naturais educadoras”, portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna visto como um filho ou uma filha “espiritual”. O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor de entrega e doação. A ele acorreriam aquelas que tivessem “vocação”.

A autora destaca que a forma utilizada para justificar a inserção da mulher no magistério, foi o apelo às suas qualidades “naturais”, como mãe e educadora dos filhos, e o magistério “primário” passou ser encarado como uma extensão dos cuidados maternos, por ser representado como uma atividade de amor, entrega e doação, exercida pelos vocacionados.

Tendo em vista o exposto, cabe uma indagação: até que ponto o processo histórico aqui expresso se faz presente nas falas dos(as) professores(as), permeando e cristalizando uma representação feminina da profissão docente? Bonato (2006) nos ajuda a pensar sobre como a representação do magistério primário foi sendo construída na figura do feminino e vem sendo transmitida de diferentes formas. Conforme essa autora, na 1ª Conferência pelo Progresso Feminino, realizada em 1922, no Rio de Janeiro⁴⁵, o professor Aprígio Gonzaga do Conselho de Educação de São Paulo proferiu palestra sobre o papel social da mulher, tendo em vista a sua escolarização e o quanto o magistério primário era uma escolha adequada para sua profissionalização. Em relação às características atribuídas ao sexo feminino, relacionadas à profissão que poderia exercer, Bonato (2006, p. 1374) acrescenta que, para Aprígio Gonzaga,

⁴⁴ Correntes de pensamento como higienismo, positivismo e disciplinas como, por exemplo, a psicologia, entre outras.

⁴⁵ Evento organizado pela Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, entidade presidida por Bertha Lutz (BONATO, 2006).

a mulher por “[...] sua natureza: meiga, paciente, dócil, maternal, afetiva, entre outras, a **profissão de magistério** para a infância, por exemplo, lhe era adequada.”

É importante destacar que nessa conferência, as discussões giravam em torno do magistério primário e havia opiniões contraditórias: algumas mulheres reivindicavam a exclusividade da Escola Normal para as mulheres e outras eram contrárias a essa ideia. Destacamos um trecho da fala do professor Aprígio Gonzaga, quando expressa a importância do trabalho feminino:

A escola tem de encarar a mulher sob duas faces: a mulher casada e a mulher solteira. A missão principal da mulher é de ser: “mãe de família, esposa, quando necessário for, trabalhadora ao lado do homem, para se manter, sem dependências ou humilhações.” (Apud. BONATO, 2006, p. 1374).

Aprígio Gonzaga (1922) entende que a missão primeira da mulher é ser esposa e mãe, se necessário, ela deve trabalhar. Mas, pelas suas palavras, podemos entender que não pode ser qualquer trabalho, e sim um trabalho que permita a mulher viver a sua natural missão. Bonato (2006) apresenta a conclusão final dos debates sobre a exclusividade do magistério para as mulheres, que consta nos anais da conferência: “As funções do magistério público primário devem ser privativas das mulheres.” (p. 1375). A autora cita, ainda, Araújo (1995), que afirma:

A arte do magistério é quase uma continuação das tarefas educacionais da mãe dentro de casa, habituada a ensinar e dar boa formação aos filhos. Ser professora, na opinião de grande parte da sociedade, era ter uma profissão ideal da mulher que possuía “uma moral” mais elevada que o homem, e mais delicada e indulgente com as crianças, além de doce, carinhosa, sentimental e paciente. (ARAÚJO Apud. BONATO, 2006, p. 1375)

Pelo citado, na época da Conferência de 1922, uma grande parcela da sociedade considerava a docência a profissão ideal para a mulher, pois além desta possuir uma conduta moral superior à do homem, também em relação ao homem ela é mais delicada, carinhosa, sentimental e paciente com as crianças. Naquela década de 1920, o magistério primário já se caracterizava com uma forte presença feminina, exercendo a atividade de professora e, através dos discursos, se justificando como ocupação “natural” à figura feminina. Trata-se de uma concepção que hoje é posta à prova, como ocorre por meio das palavras da professora Priscila, por exemplo, que repetiu por três vezes que “não queria ser professora”, mas atendeu ao pedido da mãe:

/Então, na época que eu fui fazer o ensino médio, a minha mãe me orientou./ Na verdade, eu não queria ser professora./ /Aí ela falou para

mim: “Ah, minha filha, vai ser bom pra você!”/ (Risos)./ /Me orientou e tal.../ /Mas eu não queria ser professora./ /Eu não queria/ [ser professora]. /Mas, como ela ficou insistindo, eu falei: “Tá bom, vou fazer, então.”/ /Ai fiz [o curso Formação de Professores]./ (Priscila).

Priscila diz que não queria ser professora, mas aceitou a orientação de sua mãe e fez o curso de Formação de Professores. Embora ressaltando que não queria ser professora, ela declarou que no decorrer do curso foi gostando do que estudava: *Quando eu já estava lá dentro, estudando [...], eu fui gostando*. Na fala da professora, podemos entender a expressão “eu fui gostando”, gostando de fazer o curso, tendo em vista o contato com as disciplinas e com a prática pedagógica, com a profissão. O fato de Priscila ter recusado ingressar no curso de Formação de Professores teria sido motivado pelo desconhecimento da jovem em relação ao magistério? Ela foi ficando motivada durante a realização do curso ou desistiu de buscar um novo ofício e se acomodou na profissão, mesmo sem ter sido sua escolha? Essas são apenas indagações.

Assim, destacamos que nove professoras (mulheres) declararam ter seguido a profissão por influência da família. E pelas respostas das entrevistadas, um dos argumentos utilizados para que as moças fizessem o curso de Formação de Professores estava ligado a questões econômicas. Apresentamos a posição de um pai, que escolheu o magistério como profissão para a filha, porque considerava esta, uma carreira sólida, conforme aponta a professora Valéria:

/Não, eu basicamente não tive muitas opções./ /Na época, o meu pai era que decidia e ele não nos dava um poder de escolha do que fazer./ /Ele dizia que, como éramos pobres, tínhamos que escolher aquilo que estava ao nosso alcance./ /E ele pagou um curso de Formação de Professores, para que eu entrasse nessa carreira, que ele dizia que era uma carreira sólida e que pelo menos eu estaria encaminhada./

A fala da professora expressa a determinação do pai em garantir para ela uma profissão que, segundo ele, ia lhe proporcionar um futuro mais tranquilo e com segurança. Mas, cabe um questionamento: por que a filha não poderia escolher sua profissão? E por que o magistério? A professora explica que o pai dizia que por serem pobres, deveriam escolher aquilo que estivesse de acordo com as possibilidades da família, e lembrando as palavras do pai: *aquilo que estava ao nosso alcance*. Mas, logo em seguida, afirma que o pai pagou o curso de Formação de Professores, o que nos faz concluir que ela estudou em uma escola particular.

Assim, podemos refletir que o magistério possibilita à mulher o exercício de uma profissão, sem que necessite abrir mão da “missão principal” de toda mulher, ser esposa e mãe. Essa reflexão nos remete à representação da mulher como esposa e mãe e do magistério como profissão feminina ancorada na questão do papel social da mulher, educadora no lar e também na escola.

Voltando à fala dos entrevistados, o professor Rogério Aldes cursou engenharia, biblioteconomia e pedagogia, mas só optou pela carreira do magistério tardiamente, após ter se formado em engenharia, quando decidiu fazer os cursos de biblioteconomia e pedagogia concomitantemente, porque estava interessado em ingressar na área das ciências humanas. Nas suas palavras:

/Eu sou graduado, tenho três graduações./ /Sou engenheiro, bibliotecário e pedagogo e estou fazendo especialização em pedagogia./ /E para mim começou tardiamente,/ /eu já tinha uma graduação e fui fazer biblioteconomia e pedagogia ao mesmo tempo, fui fazer as duas eu queria participar da área de humanas./ (Rogério Aldes).

O docente procura enfatizar que possui três cursos de graduação em nível superior, deixando transparecer que, no período de sua graduação, estava indeciso sobre sua escolha profissional. Mas ele decide investir na área das ciências humanas e resolve ingressar na carreira do magistério dos anos iniciais do ensino fundamental, porque considera que ser professor do primeiro segmento é um desafio que o motiva, especialmente por entender ser esse espaço “um universo feminino”.

*/Primeiro trabalhar com pessoas,/ /então para mim é um grande desafio,/ /é um trabalho que não conheci de pronto, fui aprendendo na universidade e todo dia é um aprendizado para mim./ /Trabalhar para mim é um desafio porque realmente é **um universo feminino [o magistério dos anos iniciais]**, tem suas razões de ser, não tiro a razão ser, não é fácil também é um desafio e isso também é uma motivação./ (Rogério Aldes).*

Nas palavras do professor, percebemos a representação do magistério como próprio do ser feminino. A força dessa representação faz com que Rogério Aldes concorde que há “razões” para que assim seja: *realmente é um universo feminino, tem suas razões de ser, não tiro a razão de ser* – e assim expressa sua adesão a tal representação. A compreensão do magistério como um espaço feminino o motiva, fazendo do exercício da profissão, um desafio cotidiano, já que ele necessita superar as concepções que traz consigo sobre o próprio trabalho.

As colocações do docente são emblemáticas e nos remetem ao pensamento de Moscovici (2009), quando expressa que o homem é fruto do seu tempo, do seu meio social e carrega representações produzidas de modo consensual dentro do seu grupo social. Assim expõe o autor:

Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem. (MOSCOVICI, 2009, p. 41).

Poderemos considerar que o retorno dos homens ao magistério dos anos iniciais do ensino fundamental abre espaço para que se originem novas representações sobre esse ofício. Para a teoria de Moscovici, as representações são instituídas na comunicação e cooperação, isto é, na interação social. Destarte, as falas dos(as) professores(as) exprimem representações que foram geradas no meio social e que apontam a docência dos anos iniciais como o lugar próprio da figura feminina. Porém, as suas palavras também nos mostram que o magistério do primeiro segmento, com suas características e especificidades, é um espaço profissional.

Desse modo, como observamos nas palavras dos(as) professores(as) entrevistados(as), o exercício da função docente no primeiro segmento pode atrair o interesse, tanto de homens como de mulheres, mas as representações que são partilhadas por um e por outro ainda são majoritariamente voltadas para a figura feminina.

Com sua teoria, Moscovici (2012) busca avaliar como interagem indivíduo e sociedade, e de que forma essa interação produz saberes compartilhados de modo consensual, capazes de gerar representações que constroem realidades. Assim, a teoria das representações sociais traz uma “nova lógica” para o conhecimento científico, a partir do momento em que considera o senso comum como uma forma de conhecimento legítimo. Vejamos o que afirma o autor:

É facilmente constatável que as ciências são os meios pelos quais nós compreendemos o universo reificado, enquanto as representações sociais tratam com o universo consensual. A finalidade do primeiro é estabelecer um mapa das forças, dos objetos e acontecimentos que são independentes de nossos desejos e fora de nossa consciência e aos quais nós devemos reagir de modo imparcial e submisso. Pelo fato de ocultar valores e vantagens, eles procuram encorajar precisão intelectual e evidência empírica. As representações, por outro lado, restauram a consciência coletiva e lhe dão forma, explicando os objetos e acontecimentos de tal modo que eles se tornam acessíveis a qualquer um e coincidem com nossos interesses imediatos. (MOSCOVICI, 2009, p. 52)

Assim, a perspectiva da teoria moscoviciano confere racionalidade ao conhecimento do senso comum, entendendo que ele é produzido na dinâmica do dia a dia de modo consensual, e segundo parâmetros disponíveis no meio social, mas contém estruturas que podem interessar à ciência. Assim, o que estamos percebendo nas falas dos entrevistados são “conhecimentos”, “representações” construídas e partilhadas nas interações sociais, que nos interessam, tendo em vista o tema de pesquisa.

Ao falarem do início da própria carreira, os(as) professores(as) entrevistados(as) expressaram representações que marcam o magistério dos anos iniciais como uma profissão feminina. Essas representações como vimos, foram geradas no meio social num processo de transformações sociais e históricas que acabaram sendo esquecidas e naturalizando o magistério do primeiro segmento como o lugar da mulher. Moscovici (2009), assim descreve o processo de naturalização:

Longe de refletir, seja o comportamento ou a estrutura social, uma representação muitas vezes condiciona ou até mesmo responde a elas. Isso é assim, não porque ela possui uma origem coletiva, ou porque ela se refere a um objeto coletivo, mas porque, como tal, sendo compartilhada por todos e reforçada pela tradição, ela constitui uma realidade social *sui generis*. Quanto mais sua origem é esquecida e sua natureza convencional é ignorada, mais fossilizada ela se torna. O que é ideal, gradualmente torna-se materializado. Cessa de ser efêmero, mutável e mortal. Ao criar representações, nós somos como o artista, que se inclina diante da estátua que ele esculpiu e a adora como se fosse um deus. (MOSCOVICI, 2009, p.41)

Como o autor expressa, as representações não refletem o comportamento ou à estrutura social; as representações, por vezes, condicionam e respondem a elas próprias. Isso acontece pelo fato de as representações expressarem um objeto coletivo que é partilhado por todos e reforçado pela tradição e quando sua origem é esquecida e a seu caráter convencional é desconhecido, elas se solidificam e se estabelecem no meio social. Assim, parafraseando o autor, nós criamos as representações e as reverenciamos como se fossem (con)sagradas.

3.2 Trabalho docente: motivações e importância

À luz da teoria das representações sociais de Moscovici (2012), continuamos as análises das falas dos(as) professores(as) entrevistados(as). Vale destacar que, ao somarmos o grupo composto pelos(as) professores(as) entrevistados(as) que “não pensavam” seguir a

carreira docente, com o grupo dos que “não queriam” ser professores, totalizamos 13 professores. É importante ressaltar que, desse total, somente uma docente, entre os entrevistados, manifestou o desejo em deixar de atuar no magistério dos anos iniciais do ensino fundamental.

Ao indagarmos sobre a motivação para o exercício do magistério no primeiro segmento, obtivemos como resposta da professora Nathalie, formada em Letras, que também atua no segundo segmento e no ensino médio, a seguinte afirmação: *Bom, a minha motivação é a questão do concurso, porque hoje eu já trabalho no segundo segmento e com o ensino médio. Então, hoje a minha... O meu objetivo é, aos poucos, sair do primeiro segmento.* Nessa fala, ela demonstra não se identificar em atuar no magistério dos anos iniciais, pois expressa que seu objetivo é, aos poucos, deixar de atuar no magistério do primeiro segmento.

Entretanto, os outros 12 entrevistados manifestaram gostar de lecionar para esse nível de ensino e temos colocações muito interessantes, relatos que deixam transparecer emoções daqueles que se sentem realizados ao verem o progresso de seus alunos.

Assim, trazemos a fala da professora Leni, que embora tenha encontrado dificuldade e insegurança durante a realização do curso Normal, pois, a princípio, não gostava da profissão docente, expressou que, com a prática, se apaixonou por exercer o magistério no primeiro segmento. Ela fala com entusiasmo sobre o seu trabalho:

/E quando eu iniciei, eu não gostava./ Não gostei nem um pouquinho de fazer o 2º grau no Normal, até porque no estágio eu ficava desesperada de ver. Como eu conseguiria ensinar?/ Como eu conseguiria alfabetizar num nível tão difícil?/ Mas quando eu me formei e no ano seguinte eu comecei a trabalhar numa escola próxima à minha casa, uma escolinha particular./ Lá (na escola), é que eu fui colocar em prática./ Ou seja, eu aprendi a lecionar./ E nesse aprender, eu me apaixonei pela profissão, tanto que eu não larguei e dei sequência até hoje./ (Leni).

Com essas palavras, Leni deixa transparecer o sentimento de insegurança que sentiu no período de sua formação docente, gerado pelas dúvidas que abateu a futura professora, por temer não conseguir desenvolver um bom trabalho. Em suas indagações, ela se questionava e temia não ser capaz de alfabetizar. Mas, depois de formada e atuando em uma escola particular próxima à sua residência, foi colocando em prática os conhecimentos adquiridos e acredita que aprendeu a lecionar na prática. Ela diz que, ao colocar em prática seu aprendizado, passou a se identificar com a profissão, expressando textualmente: *E nesse aprender, eu me apaixonei pela profissão.* A insegurança da chegada foi vencida pelo exercício do cotidiano escolar.

Dessa forma, a professora Leni que trabalha como contratada na prefeitura de Nova Iguaçu, e em escolas particulares do mesmo município, diz: [...] *eu me apaixonei pela profissão, eu quero ser útil para a minha comunidade. Então, a minha motivação é ser útil aqui na minha comunidade.* Nessa fala, a professora expressa uma forte noção de pertencimento à sua comunidade, demonstrando, dessa forma uma visão de cunho político, um olhar de preocupação com o coletivo local, o seu meio social. O pensamento de Freire (2001) sobre a importância dos educadores assumirem o ato educativo como um ato político, tendo clareza de sua posição e de seu projeto educacional, nos ajuda a refletir sobre a fala da professora:

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classe, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetivos de conhecimentos aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. O a favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que diviso o contra quem pratico e, necessariamente, o por que pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar. (FREIRE, 2001, p. 25).

Assim, Freire (2001) ressalta que a escola é um espaço educativo e um espaço de luta, a prática pedagógica é permeada de significados, ela tanto pode ser a favor da permanência, como da mudança, tudo irá depender em favor de quem o educador trabalha. A docente Leni diz que trabalha com o anseio de ser útil a sua comunidade, demonstrando uma ação política e uma opção pela sua comunidade local.

Nas falas dos(as) professores(as) entrevistados(as), encontramos depoimentos que possuem características semelhantes com relação à questão da motivação para atuar no magistério do primeiro segmento. Os(as) docentes declaram amor à profissão e às crianças: */É amor mesmo à profissão./ /Eu amo trabalhar com criança./* (Elisângela).

A professora Elisângela, por exemplo, expressa, de forma direta, o seu sentimento de amor à profissão e, especialmente, em trabalhar com crianças. O educador Paulo Freire (2003), na obra “Professora sim, tia não”, faz menção ao sentimento de amor que atravessa o trabalho pedagógico:

Minha intenção neste texto é mostrar que a tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de

seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar. (FREIRE, 2003, p. 9-10).

O ensinante é também um aprendiz, porque precisa encontrar o melhor caminho para atingir seu objetivo de transmitir o conhecimento. Porém, ele sabe que não se aprende somente com o intelecto, mas com todo o ser, com tudo o que constitui seus humores, emoções, contexto social e seus afetos. É possível ensinar sem afeto?

Entretanto, como alerta o autor, o amor à atividade docente, não é um amor qualquer e sim um amor exigente, porque é um amor carregado de compromissos, como a seriedade, o preparo científico, físico, emocional e afetivo. Desse modo, a tarefa do professor envolve qualidades técnicas, o gosto pela profissão e a formação.

O amor pelo ofício também é manifestado pela professora Patrícia, quando se refere ao acolhimento, pois quem ama acolhe, protege aqueles a quem ama. Ela entende ser papel do(a) professor(a), mostrar ao aluno o gosto pelo conhecimento e a importância da educação.

/Eu acho que é de acolhimento./ /De você mostrar para o aluno a importância de estudar, de você fazer com que ele.../ /Goste mesmo da educação, a importância da educação, os limites que tem que ter dentro da escola.../ (Patrícia).

Em suas palavras, a docente, além de destacar que o(a) professor(a) do primeiro segmento deve levar o aluno a perceber a importância dos estudos e aprender a ter gosto pelo processo educativo, ela também ressalta que é papel do professor-educador, estabelecer limites no espaço escolar. Desse modo, o(a) professor(a) deve, de forma acolhedora, demonstrar qual é o lugar de cada um dentro do ambiente escolar, para que o educando reconheça o seu espaço e entenda que, na escola, cada função possui direitos e deveres específicos, de acordo com sua posição.

Neste momento, buscamos a fala da docente Nathalie, ao falar sobre a importância do(a) professor(a) dos anos iniciais. Assim, ela ressalta ser muito importante não apenas o(a) professor(a) dos anos iniciais, mas também da educação infantil, porque são etapas iniciais e fundamentais no processo educacional, se constituindo a base do conhecimento escolar. Nesta fala, ela expressa sua identificação com o segundo segmento e o ensino médio, ao se colocar no lugar desse professor:

/É extremamente importante./ /Não só dos anos iniciais do fundamental,/ /mas da educação infantil,/ /porque é a base que o aluno chega para a gente lá no segundo segmento e no ensino médio./ (Nathalie).

Nathalie considera importante o trabalho docente nos anos iniciais, mas, como já expressou em sua fala anterior e podemos constatar nesta acima, ela espera o momento propício para deixar de lecionar nos anos iniciais do ensino fundamental, demonstrando não possuir identificação com o magistério do primeiro segmento.

Na fala a seguir, a professora expressa que sua motivação para exercer o magistério dos anos iniciais, é o sentimento de realização e gratificação que ela sente, ao constatar que seu aluno está lendo e, principalmente, gostando de ler:

/É uma realização mesmo, eu me sinto gratificada quando eu vejo as crianças lendo, escrevendo, tendo gosto pela leitura, pela escrita./ (Débora).

No reconhecimento da aprendizagem do aluno, a professora Débora consegue avaliar o próprio trabalho, experimentando, assim, o sentimento de realização e gratificação. O sucesso com a aprendizagem das crianças e o fato de vê-las lendo e escrevendo, são motivos para que Débora se sinta realizada e gratificada.

O gostar de crianças e contribuir para a sua formação, são os motivos apontados pelo professor Wellington, para falar de sua motivação. Assim, passemos às palavras do entrevistado:

/A minha motivação é primeiro porque eu adoro criança, gosto muito de criança,/ /principalmente na faixa de 9, 10 e 12 anos/ /e o segundo é que a gente tem que dar a contribuição,/ /eu adoro criança e tento dar o melhor possível para formação delas./ (Wellington).

Na fala de Wellington, em relação à sua motivação para o exercício no magistério dos anos iniciais, encontramos também o sentimento de doação e entrega, muito frequente nas falas das professoras, demonstrando uma representação consensualmente ligada ao universo feminino. É interessante notar que as representações que apontam o magistério do primeiro segmento como um espaço feminino são recorrentes tanto no discurso dos nossos professores, como na fala das professoras. Destacamos outra fala:

/Querendo ou não trabalhar com crianças, tem um retorno em termos de afetividade.../ /É muito maior./ /Embora, eu goste também de trabalhar com o público do segundo segmento, com criança você vê o desenvolvimento dela, de forma muito mais plena, devido à gente ficar quatro horas

diariamente com o aluno./ /Então, você se enxerga no aluno./ /Então, foi isso hoje que me.../ /Motivou./ (Daiane).

A afetividade é um fator marcante que permeia a fala dos(as) entrevistados(as). Esse sentimento serve de motivação para o desenvolvimento do trabalho docente. Frases como “amor à profissão”, “realização pelo progresso escolar do aluno”, “gostar de criança”, “contribuir para sua formação”, são expressões proferidas pelos docentes de ambos os sexos, mostrando que a amorosidade presente no discurso das professoras, também se faz presente nas falas dos professores.

Diferentemente dos outros entrevistados, o professor Rogério Carmo apresenta como motivação para escolher ser professor, a figura marcante da professora Vera Lúcia, que foi sua professora durante sua vida escolar da 1ª à 4ª série⁴⁶.

/A minha motivação foi uma senhora chamada Vera Lúcia Figueiredo, que foi minha professora do primeiro segmento, até então, do que a gente chamava de 1ª a 4ª série./ /Ela me deu aula da 1ª até 4ª série e aquela mulher./ /ela foi para mim a precursora de tudo!./ /Ela.../ /Eu olhava ela e já a admirava desde o primeiro momento em que eu a conheci./ /Então, assim, eu olhei e aquele contato com ela foi importantíssimo desde ali, já decidir o que eu pretendia pra minha vida./ [...] /Assim, essa professora Vera, ela não era boazinha,/ /pelo contrário, era muito rígida,/ /mas, assim, ela sabia dividir bem as coisas: chamava a atenção e dava carinho na hora que tinha que dar carinho, brincava na hora que tinha que brincar./ /então eu acho que é de suma importância esse profissional do 1º segmento para estar norteando o futuro desses alunos que ele está trabalhando./ (Rogério Carmo).

O depoimento do professor remonta à sua fase escolar, ao seu tempo de criança e de como o contato com a professora Vera Lúcia, teve um papel decisivo na sua escolha profissional. Tanto que, ainda guarda um profundo sentimento de admiração pela docente. Em suas palavras coloca: *ela não era boazinha, pelo contrário, era muito rígida*, mas como sinaliza o entrevistado, a professora sabia impor limites de forma afetuosa. Dessa forma, a professora Vera, para Rogério, é uma “representação” de professor, a quem ele atribui características que no senso comum são consideradas próprias ao universo masculino, como por exemplo, o domínio, a rigidez, com outras que estão associadas ao mundo feminino, como o carinho e a ludicidade. O então menino reconhece o valor do trabalho docente e o toma como guia. Assim sendo, a força dessa experiência norteou a escolha profissional de Rogério

⁴⁶ A Lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, alterou os artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB 9.394/96. A redação do artigo 32 estabelece que o ensino fundamental passou de 8 par 9 anos. Assim, o primeiro segmento que antes era da 1ª a 4ª séries, atualmente é do 1º ao 5º ano. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 6 fev. 2014.

e continua motivando a sua atividade docente. Para Moscovici (2009, p. 37-38): “Nossas experiências e ideias passadas não são experiências ou ideias mortas, mas continuam a ser ativas, a mudar e a infiltrar nossa experiência e ideias atuais. Sob muitos aspectos, o passado é mais real que o presente.”

Desse modo, ao responder sobre qual a importância do professor dos anos iniciais do ensino fundamental e como os professores se definem enquanto tal, os(as) entrevistados(as) nos mostraram adjetivos normalmente relacionados a características femininas. Eis o que disse a professora Silvia:

*/Então, eu acho que os professores dos anos iniciais têm que **ter mais paciência que os outros.** /Porque é um processo lento [a alfabetização] que pode levar anos e anos, então tem que ter certa paciência. / [...] /Como professora? /Ah, eu sou **carinhosa, meiga, paciente.** / Às vezes a gente **dá uma explodida.** / Mas dá para contornar a situação. / (Silvia).*

Na fala da professora, a paciência aparece como um elemento importante para os docentes, especialmente para os alfabetizadores. A professora Silvia considera a alfabetização um processo lento, exigindo do(a) educador(a) uma dose extra de paciência. Ao se avaliar, características como carinhosa e meiga surgem como comportamentos e personalidades socialmente atribuídas ao “belo sexo”, em oposição àquilo que se compreende atributo apropriado ao sexo masculino. Ela se qualifica como carinhosa, meiga e paciente, trazendo para o trabalho docente representações que *ancoram e objetivam* o magistério, na figura da mulher. A esse respeito, ao discutir o processo de feminização do magistério, Louro (2012, p. 100) afirma: “Em seu processo de feminização, o magistério precisa, pois, tomar de empréstimo atributos que são tradicionalmente associados às mulheres, como o amor, a sensibilidade, o cuidado, etc. para que possa ser reconhecido como uma profissão admissível ou conveniente.”

Entretanto, no final de sua fala, a professora ressalta que em alguns momentos perde a paciência, *dá uma explodida* – situação que, como ela explica, consegue contornar. Assim, podemos dizer que a professora consegue se controlar, administrando, de tal modo, a tensão entre a paciência e a impaciência. Ao falar das qualidades indispensáveis ao melhor desempenho de professoras e professores progressistas, Freire (2003, p. 61-62) discute essa tensão:

Há outra qualidade fundamental que não pode faltar à educadora progressista e que exige dela a sabedoria com que se dê à experiência de viver a tensão entre a paciência e a impaciência. Nem a paciência sozinha nem a impaciência solitária. A paciência sozinha pode levar a educadora a posições

de acomodação, de espontaneísmo, com que nega seu sonho democrático. A paciência desacompanhada pode conduzir ao imobilismo, à inação. A impaciência, sozinha, por outro lado, pode levar a educadora ao ativismo cego, à ação por si mesma, à prática em que não se respeitam as necessárias relações entre tática e estratégia. A paciência isolada tende a obstaculizar a consecução dos objetivos da prática, tomando-a “tenra”, “macia” e inoperante. Na impaciência isolada ameaçamos o êxito da prática que se perde na arrogância de quem se julga dono da história. A paciência só, se exaure no puro blá-blá-blá; a impaciência a sós, no ativismo irresponsável. A virtude não está, pois, em nenhuma delas sem a outra, mas em viver a permanente tensão entre elas. Viver e atuar impacientemente paciente, sem jamais se dar a uma ou a outra, isoladamente.

Dessa forma, o autor, na íntegra do seu texto cita que são várias as qualidades necessárias ao trabalho docente. Mas, dentre essas qualidades, o trecho acima destaca ser fundamental que o educador tenha a capacidade de equilibrar a paciência e a impaciência, para que não se perca no imobilismo e nem no ativismo cego.

Assim, os docentes entrevistados apontaram como motivação para o exercício do magistério expressões como: “amor à profissão e às crianças”, sensibilidade, afeto, amorosidade e “paciência para cuidar de criança”. Essas declarações são semelhantes às representações que foram forjadas no período em que o magistério passou a ser uma profissão mais adequada às mulheres. Assim, tanto os professores, quanto as professoras demonstraram carregar essas representações que ligam o magistério dos anos iniciais à figura feminina.

3.3 Papel da família/lugar do professor: representações que se confundem

Nesta seção, analisaremos as falas dos(as) professores(as) com relação à pergunta sobre a importância do trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental. Desse modo, veremos quais são representações que marcam o papel do ser professor dos anos iniciais. Assim, passemos à fala da professora Priscila:

/Ah, é muito importante, eu acho./ /Não querendo me vangloriar, mas eu acho importante pelo seguinte: é a base da criança./ /É daí em diante que ela vai continuar nas outras séries./ /A criança que tem um 1º ano bem reforçado, que consegue atingir os objetivos, a criança deslancha daí por diante./ /Ela consegue fazer as outras séries todas./ /Se ela consegue aprender a ler e escrever legal mesmo, daí para frente é só continuar mesmo!! (Priscila).

A professora diz que o trabalho do professor é importante e expressa: é a base da criança. Mas podemos observar pela organização de sua fala que, ao se referir à “base”, ela

está se reportando ao processo de conhecimento escolar, pois segue relacionando um primeiro ano reforçado, no qual a criança atingiu os objetivos, se aprendeu a ler e escrever. Assim sendo, a docente acredita que a criança dará continuidade a seus estudos. Ao fazer a avaliação do seu trabalho, a professora expressa que se empenha e que dentro de suas limitações, procura fazer o seu melhor:

*/Ah, assim, eu acho que.../ /Eu acredito que **eu dou o melhor de mim, de acordo com as limitações,** /mas.../ É.../ /Eu dou o melhor de mim e **gosto muito do que eu faço.** / (Priscila).*

Assim, com relação à importância do professor, Priscila tem esse lugar bem marcado ligado ao trabalho pedagógico e relacionado aos conteúdos escolares; e ainda pondera, dizendo que possui limitações. Para ressaltar isso, ela afirma que gosta do trabalho que realiza e, por isso, procura dar o melhor de si.

Porém, vejamos o que nos fala outra professora:

*/Hoje em dia, o professor do 1º segmento /tem, assim, **uma importância fundamental não só na educação,** /como em **toda a formação da criança.** /Porque nós, hoje em dia, **não somos mais uma pessoa que passa um ensino,** /nós somos **um pouquinho de psicólogos,** /somos **um pouquinho de mãe,** fazemos a **função familiar,** que a família deixou de cumprir./ /Porque o professor hoje em dia, principalmente do 1º segmento, /ele acaba abraçando coisas que nem seria da sua alçada/ e /nós estamos tendo que abraçar./ /Desde a base, do simples, do básico, de um “obrigado”, “dá licença”, um “escovar os dentes depois do almoço”, um.../ /Não só o ensino, mas.../ /Agora abrange tudo./ /Então, eu acho que a função nossa aumentou mais ainda o valor, a importância./ (Valéria).*

Valéria coloca que o docente do primeiro segmento tem uma importância fundamental, mas diferente do que expressou a professora Priscila, ela fala que não é somente na educação, mas em toda formação da criança. Pois considera que o(a) professor(a) do primeiro segmento, tem atualmente a sua função ampliada, devido aos vários papéis que esse profissional necessita desempenhar ao exercer o seu ofício, e cita como exemplo: psicólogo, mãe. Valéria prossegue, dizendo que a família não cumpre a sua função educativa e acaba deixando os docentes cada vez mais sobrecarregados de responsabilidades, que vão desde os conteúdos disciplinares, até as questões básicas de educação e cuidados higiênicos pessoais.

Assim, para a professora, a escola está ocupando o espaço da família, ou seja, está havendo uma transferência de responsabilidades. Cabe informar que não é objetivo desta pesquisa discutir essa questão. Porém, trazendo a discussão para o nosso objeto de estudo, que são as representações sociais, Valéria fala textualmente que o(a) professor(a) do primeiro

segmento, na escola desempenha e ocupa o papel da mãe, trazendo uma representação feminina para esse docente.

Dessa forma, observamos a sua dificuldade em estabelecer qual é o papel da família e qual a função da escola. Esse fato acaba por reforçar a representação do(a) professor(a) como uma pessoa da família, como a concepção consensualmente manifestada na figura da tia. Podemos observar que Valéria define o próprio trabalho com essas palavras:

*/Como eu me defino?/ /Eu me defino como uma pessoa **consciente do trabalho que tem que realizar.** / É.../ /E por ter essa consciência, **um pouco frustrada, às vezes, de saber que eu trabalho sozinha, que não há uma base, um apoio, tanto das esferas governamentais como da família.** /Então, eu me encontro de uma forma, assim, que.../ /Procurando saber o que saber e como fazer para tanta responsabilidade ao mesmo tempo./ (Valéria).*

Valéria se diz consciente do seu trabalho e suas palavras expressam todo sentimento de frustração e, por que não dizer, de cansaço. Ela afirma que trabalha sozinha, sem o apoio governamental e da família; fala que se sente perdida no meio de tantas responsabilidades. Nesse momento, lembremos que a professora ingressou no curso do magistério por imposição de seu pai, como ela declarou, e não pôde escolher a sua profissão. Assim, cabem aqui duas reflexões: a visão negativa do magistério e o sentimento de frustração que ela expressa. Isso tudo estaria ligado ao fato de Valéria não ter tido oportunidade de escolher a sua profissão, ou seria por que, para ela, o papel da professora e o papel da mãe estão profundamente misturados? Essas indagações envolvem questões particulares e subjetivas.

A próxima entrevistada encara o magistério de um modo positivo:

/É.../ /Eu penso que é o alicerce, né?/ /Como se fosse o alicerce da casa./ /Se não tiver as séries iniciais, como vão chegar às outras, né?/ /Então, acho que é.../ /Eu não desmereço professor de série nenhuma,/ /mas eu acho que tem que ter uma boa base, né?/ /Se não tive a base, que é o primeiro ano, uma boa base, como vamos chegar lá no 3º e 4º ano?/ (Sônia).

Novamente na fala da entrevistada, o(a) professor(a) dos anos iniciais é definido como a base do processo de escolarização. Sônia utiliza a representação do alicerce da casa, para caracterizar a importância desse docente, e sua referência é o professor como construtor do saber escolar. Nas colocações de Sônia, o(a) professor(a) do primeiro segmento é o profissional responsável em alicerçar, estruturar, isto é, formar a base do conhecimento escolar dos alunos. Vejamos como a professora se avalia:

*/Não vou dizer que faço o melhor trabalho do mundo, porque ninguém é perfeito,/ /mas **eu faço o que eu gosto.** /E procuro fazer da melhor maneira*

possível,/ /porque eu gosto mesmo,/ /como te falei, eu gosto mesmo,/ /sou apaixonada pela alfabetização,/ /gosto do que faço de verdade,/ /faço com bastante carinho./ (Sônia).

A professora avalia o seu trabalho, expressando que gosta do que faz e, por isso, procura realizar sua função da melhor forma possível. Ela fala do gosto pela profissão, mas ressalta que sua maior identificação é com o processo de alfabetização, o qual, para ela, é uma fonte de entusiasmo. Sônia conclui sua fala, expondo que desempenha sua atividade profissional com carinho. Temos no discurso proferido pela docente, palavras que são emblemáticas, como: gosto, carinho, paixão. Porém, tais palavras estão qualificando a atividade docente e o modo como a professora desenvolve o seu trabalho.

Assim, podemos continuar com a fala da professora Adele ao distinguir o lugar do professor dos anos iniciais:

/O professor do 1º segmento ele é essencial./ /Por quê?/ /Ou ele faz com que o aluno se apaixone, e goste de vez da escola, do fator “estudar”,/ ou /ele pode ser também um perigo, fazendo com que aquele aluno tome uma repulsa daquele ambiente escolar./ /E uma repulsa também dessa questão de buscar o ensino, o conhecimento./ (Adele).

Ao fazer suas considerações, Adele também menciona que o(a) professor(a) do primeiro segmento é essencial. Em sua abordagem, ela descreve o professor como uma figura muito importante, capaz de fazer com que o aluno adquira gosto pelos estudos, mas também responsável por levá-lo a perder o interesse pela escolarização, pelo processo de conhecimento escolar. Portanto, a docente fundamenta a essencialidade do professor dos anos iniciais, como aquele professor que irá levar o aluno gostar ou não do processo de construção de conhecimento oferecido pela escola.

Dessa forma, para a professora, o docente dos anos iniciais precisa ser alguém com qualidades, conhecimentos, sensibilidade e criatividade, para que seja capaz de despertar o interesse e a imaginação dos alunos, enfim o gosto pelo conhecimento. Mais uma vez, podemos trazer o pensamento de Freire (2003, p. 70-71), que diz ser necessário ao professor(a) libertar a criatividade do educando:

É necessário que a professora ou o professor deixem voar criativamente sua imaginação, obviamente de forma disciplinada. E isso desde o primeiro dia de aula, demonstrando aos alunos a importância da imaginação em nossa vida. A imaginação ajuda a curiosidade e a inventividade da mesma forma como aguça a aventura, sem o quê não criamos. A imaginação naturalmente livre, voando ou andando ou correndo livre. No uso dos movimentos do corpo, na dança, no ritmo, no desenho, na escrita, desde o momento mesmo em que a escrita é pré-escrita – é garatuja. Na oralidade, na repetição dos

contos que se reproduzem dentro da cultura. A imaginação, que nos leva a sonhos possíveis ou impossíveis, é necessária sempre.

A citação traz que o(a) professor(a), no processo de escolarização, deve levar seus alunos a exercerem a sua imaginação e criatividade, precisa deixar que eles(as) exercitem o corpo, a imaginação de forma disciplinada para que aprendam com suas experiências e sintam o gosto pela busca do saber. Vejamos como Adele se descreve enquanto professora: *Eu sou dura, mas sem perder a ternura*. A professora se define parafraseando a máxima de Che Guevara.

Ao voltarmos nosso olhar para a frase da professora Adele, vemos que ela se define como uma professora durona, mas que não perde a ternura. Em sua posição, a docente demonstra que, para ela, o aprendizado requer disciplina e o estabelecimento de limites, regras. Mas, essa disciplina deverá ser estabelecida com uma dose de carinho. Assim, Freire (2003, p. 115) se reporta à questão da disciplina:

Já me referi à necessidade da disciplina intelectual a ser constituída pelos educandos em si mesmos com a colaboração da educadora. Disciplina sem a qual não se cria o trabalho intelectual, a leitura séria de textos, a escrita cuidadosa, a observação e a análise dos fatos, o estabelecimento de relações entre eles. E que não falte a tudo isso o gosto da aventura, da ousadia, mas que não falte igualmente a noção do limite, para que a aventura e a ousadia de criar não virem irresponsabilidade licenciosa. É preciso afastar a ideia de que existem disciplinas diferentes e separadas. Uma, a intelectual, outra, a disciplina do corpo, que tem que ver com horários e treinos.

Assim, o autor explica que a disciplina é indispensável para o processo de construção do conhecimento. A educadora deve ajudar os seus alunos a reconhecerem o quanto é importante ter disciplina para um bom desenvolvimento do trabalho intelectual. Assim, o saber adquirido pode dar lugar à ousadia que possibilita o surgimento de um novo conhecimento.

Seguimos com outro entrevistado, e trazemos sua fala sobre o a importância do(da) professor(a) do primeiro segmento:

*/Ah, gente!/ /Parece que é proposital eu ter feito esse comentário anteriormente./ /Mas ele vem **deixar uma marca**, e essa marca, ela pode ser positiva ou negativa./ /Assim, essa professora Vera, ela não era boazinha,/ pelo contrário, /era **muito rígida**, /mas, assim,/ /ela **sabia dividir** bem as coisas: **chamava a atenção e dava carinho** na hora que tinha que dar carinho, **brincava na hora que tinha que brincar**,/ /então, eu acho que é de suma importância esse profissional do 1º segmento para estar norteando o futuro desses alunos que ele está trabalhando./ (Rogério Carmo).*

O discurso do professor Rogério Carmo, é perpassado pela figura da professora Vera Lúcia, a quem ele já se referiu, ao falar da sua motivação pela profissão docente. E, ao falar da importância do(a) professor(a) do primeiro segmento, novamente menciona a docente, demonstrando o quanto a figura da professora marcou a sua vida profissional. Rogério expressa que sua professora era rígida, mas sabia dar carinho e brincava com seus alunos na hora certa. Portanto, podemos observar que para ele a professora sabia estabelecer limites e disciplina com afeto. Passemos à observação de como o professor se define enquanto docente dos anos iniciais:

*[Fala emocionado] /Eu chego a me emocionar, né?/ /Porque a gente vem trabalhar num lugar carente./ (Bem emocionado)/ **E a gente tenta fazer de tudo.**/ /Porque você olha na televisão um monte de coisas ruins acontecendo./ /Então, **a gente tenta a cada dia fazer o melhor.**/ /**E eu só desejo para eles o que eu desejaria pra um filho meu.**/ /Então, assim, tudo que eu posso contribuir, tudo, como pai, como amigo, como profissional... É.../ /**Tudo!**/ /**Eu não sei acordar de manhã, independente do humor que tiver, sem conseguir pensar neles e trazer o melhor para eles.** Então, eu.../ /Eu acho que esse é o papel do profissional do 1º segmento, principalmente nos dias de hoje que **a gente vê a ausência grandiosa da família.**/ /Então, **eles procuram encontrar na gente o que eles não acham em casa.**/ /**Se é certou ou errado a gente se dar tanto, a gente fica com esse questionamento para depois, mas eu procuro me doar totalmente para eles.**/ (Rogério Carmo).*

É interessante observar a fala do professor Rogério. Ao se avaliar, notamos que ele chega a se emocionar verdadeiramente, descrevendo as condições de carência da região onde trabalha e o quanto tem se dedicado ao trabalho docente. Em sua fala ele expressa a figura do pai, quando fala que deseja para seus alunos o mesmo que desejaria para um filho. Na continuação de sua descrição, diz que tudo que faz, o faz pensando em contribuir para melhoria dos educandos. Dessa forma, nas palavras do professor temos literalmente a representação de um pai, mas como podemos perceber, o docente não descreve um pai distante do filho, com uma postura do pai provedor que tradicionalmente nos é passada. Não, ele nos sugere que, assim como uma mãe, este pai é amigo e companheiro, se doa e se entrega e tudo faz para o bem-estar das crianças. Rogério Carmo termina afirmando que também procura ser profissional. Mas questiona se profissionalmente essa posição de entrega que assume é correta. Porém, prefere não ir adiante com o seu questionamento.

Assim, podemos perceber que Rogério possui a representação do magistério do primeiro segmento, ligado à figura feminina, não somente pela ação pedagógica da professora Vera Lúcia, mas pela sua própria presença e pela representação que é consensualmente compartilhada no seu meio social. Moscovici (2009) expõe que representações, quando

partilhadas por muitos, influenciam a todos, sendo ressignificadas e reelaboradas por cada sujeito. Nas palavras de Moscovici (2009, p. 37): “Enquanto essas representações, que são partilhadas por tantos, penetram e influenciam a mente de cada um, elas não são pensadas por eles; melhor, para sermos mais precisos, elas são re-pensadas, re-citadas e re-apresentadas.”

3.4 O exercício do magistério é uma questão de gênero?

Para compor esta seção, trazemos a fala dos entrevistados quando abordamos as seguintes questões: dados de pesquisas apontam que o exercício do magistério dos anos iniciais é majoritariamente ocupado por mulheres. O que você pensa sobre isso? Você estabelece diferença entre o exercício do magistério desenvolvido por professores homens e professoras mulheres. Por quê? A partir desses questionamentos, vejamos as representações que os(as) professores(as) entrevistados carregam sobre a maior presença feminina na docência do primeiro segmento.

Eis a fala da primeira professora entrevistada:

(Pequeno sorriso) /Eu penso que seja talvez, principalmente, no 1º segmento porque as crianças se apegam muito à figura do professor/ e /eles têm como referência ali, tanto que eles falam: “Tia, tia”,/ uma pessoa, assim, quase que da família;/ /eles têm ali uma pessoa que vai orientá-los não só no nível cognitivo./ /Mas, no nível pessoal e eu acho que isso fica mais fácil para uma mulher,/ /talvez pelo instinto materno, não sei, mas talvez por isso, fique mais fácil para mulher se identificar com isso./ /Também pelo lado da entrega, porque a mulher – assim eu acho – que ela se entrega mais para esse cuidado com a criança do que o homem./ /Mesmo porque não é da natureza masculina esse cuidado tão grande assim com a pessoa da criança,/ /como a mulher tem: o cuidado da criança, como ela está se vestindo, se ela está penteadinha, se está bonitinha, é o carinho de dar um beijinho, de falar uma palavra carinhosa./ /Não é muito masculino, isso./ (Débora).

O discurso da docente pode ser sintetizado da seguinte forma:

Eu penso talvez porque as crianças se apegam muito à figura do professor, elas têm como referência uma pessoa, quase que da família; tanto que elas falam: “Tia, tia”, uma pessoa que vai orientá-los não só no nível cognitivo, mas também no nível pessoal e eu acho que isso fica mais fácil para uma mulher, talvez pelo instinto materno, isso, fique mais fácil para mulher se identificar com isso. Ela se entrega mais para esse cuidado com a criança do que o homem. Não é da natureza masculina esse cuidado com a pessoa da criança, a mulher tem o cuidado de saber se ela está se vestindo, se está

penteadinha, se está bonitinha, é o carinho de dar um beijinho, de falar uma palavra carinhosa. Não é muito masculino, isso⁴⁷. (Sequência da fala da professora organizada).

Por ser a fala muito extensa, reescrevemos a ideia principal. Dessa forma, observamos que Débora expressa representações que caracterizam o magistério dos anos iniciais como o lugar da mulher, quando associa a professora desse segmento a um membro da família. Outros entrevistados, em falas anteriores, também demonstraram possuir essa representação. Assim, vale retomar o pensamento de Freire (2003), que vem nos ajudando a refletir sobre essa questão. O autor considera que tal representação, de transformar a docente num membro da família, em especial a figura da tia, acaba distorcendo a tarefa profissional:

Recusar a identificação da figura da professora com a da tia não significa, de modo algum, diminuir ou menosprezar a figura da tia, da mesma forma como aceitar a identificação não traduz nenhuma valorização à tia. Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental à professora: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente. A recusa, a meu ver, se deve sobretudo a duas razões principais. De um lado, evitar uma compreensão distorcida da tarefa profissional da professora, de outro, desocultar a sombra ideológica repousando manhosamente na intimidade da falsa identificação. Identificar professora com tia, o que foi e vem sendo ainda enfatizado sobretudo na rede privada em todo o país, é quase como proclamar que professoras, como boas tias, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve. (FREIRE, 2003, p. 11-12).

Portanto, para o autor, quando não aceitamos a identificação da professora com a pessoa da tia (um membro da família), devolvemos para a docente a sua responsabilidade profissional, como também a sua capacidade de lutar por melhores salários e melhores condições de trabalho. Apresentamos a fala de outra professora que aborda a questão, recorrendo ao lado maternal e à essência da mulher.

/Eu acredito que seja por.../ A maioria mulher, porque a mulher tem um lado maternal muito grande./ Já é da essência da mulher./ E em relação ao homem há certo preconceito./ Um preconceito por parte do próprio sexo masculino, e também por parte do sexo feminino, que quando olha a pessoa do homem na escola, ela olha sempre para o homem como se ele fosse aquele mais irresponsável e que não tivesse tanto aquele tato como a professora, do sexo feminino tem./ Porque a mulher, ela é mais sensibilidade do que razão?/ Enquanto que o homem, ele é um ser, assim, totalmente racional?/ E... Muito pouco da emoção./ (Adele).

Ao se referir sobre as razões da pouca presença masculina atuando na docência dos

⁴⁷ A fala da professora Débora, foi reestruturada para melhor compreensão do seu conteúdo.

anos iniciais, Adele também recorre à justificativa do “lado maternal”, “essência da mulher” e diz que a escola vê o homem como irresponsável. Ao final, ela compara e fala que a mulher é mais sensibilidade e o homem mais razão. Portanto, a professora com tais palavras, a professora nos mostra uma representação que liga a figura feminina como sensível e afetuosa e a masculina como racional e coerente. Logo, essas representações que serviram de justificativas para inserção da mulher no magistério, se naturalizaram e circulam no meio social como uma realidade.

Como já referido, as Escolas Normais ofertadas inicialmente apenas para o sexo masculino, foi se modificando ao longo do tempo tornando-se principalmente a atividade docente nos anos iniciais, um lugar para as mulheres. As representações que foram gestadas nesse processo de transição permanecem vivas, ancoradas nas características ditas femininas e objetivadas na grande presença da mulher, ocupando a docência do primeiro segmento. A esse respeito Bonato (2002), em seu estudo sobre a trajetória da Escola Normal do município da Corte, aponta que as transformações ocorridas no magistério primário, contribuíram por tornar a profissão preponderantemente feminina:

A inserção da mulher na condição de aluna e futura mestra nesse espaço escolar não deixou de ser permeada por mitos e preconceitos em torno de um ideal de mulher e um modelo instituído a ser constituído para aquela sociedade que se pretendia moderna e formar o novo cidadão para tal. Na ânsia de se constituir numa sociedade moderna aos moldes da europeia e da americana, aqui, como lá, as meninas eram preparadas em sua educação para serem boas mães e donas de casa, por isso, próprias para a função do magistério, vista como uma extensão daquelas. (BONATO, 2002, p. 163-164).

Desse modo, a mulher foi, aos poucos, ocupando espaços nas escolas, primeiro como aluna e, em seguida, como professora. Em suas análises, a autora constata que a participação da mulher é permeada de mitos e preconceitos. Isto é, “representações”, que se constituíram ancoradas em torno de um “ideal feminino”, uma mulher formada para ser boa mãe e dona de casa. Desse modo, uma mulher adequada para o magistério primário que, segundo essa concepção, é um prolongamento do espaço doméstico.

A professora Valéria também fala sobre a atividade docente ser própria para mulher:

/Eu acho que é realmente uma questão de cultura mesmo./ /Né? O homem, ele não foi criado com esse pensamento da família, de que um homem poderia ser professor de crianças pequenas./ /A gente sempre.../ /Desde que eu me entendo por gente, sempre foi.../ /A escola... Pra tia./ /Nunca foi o tio, nunca foi o professor, o homem./ Mas tá mudando, porque nós já estamos vendo começar a ser inserido dentro das escolas públicas, principalmente/ – /escolas particulares, eu quase não vejo./ /Mas dentro das escolas

públicas, os homens já estão entrando nessa área./ /Timidamente, aos poucos, mas já estão./ /Há certa relutância por parte deles, até um preconceito./ /Eu acho que é um preconceito com relação a isso: que o homem não tem.../ /Ele tem que trabalhar com jovens e adultos./ /Para a criança tem que ser a mulher porque ele não.../ /Aparentemente, não tem a pedagogia que a mulher tem./ (Valéria).

A docente considera como uma questão cultural, o fato de o magistério dos anos iniciais ser majoritariamente feminino, pois, ao iniciar os estudos a escola lhe é apresentada como a “escola da tia” e nunca do tio. Ela acredita que existe um preconceito, considerando que os homens devem trabalhar com jovens e adultos, e não com crianças, pois eles não possuem a pedagogia que a mulher possui. Em suas colocações, ela expressa que essa postura está mudando e os homens estão se aproximando do magistério dos anos iniciais. Porém, Valéria observa que essa aproximação ocorre em escolas públicas e não nas particulares. Corroborando com a fala da professora, acrescentamos que os homens estão ingressando no magistério do primeiro segmento via concurso público, já que nas escolas particulares a contratação acontece a partir de outros mecanismos.

Em seu discurso, a professora Valéria procura ter todo “cuidado” na abordagem do assunto, ela cita que existe um preconceito que diz ser a mulher melhor preparada para trabalhar com crianças, do que o homem. Assim, expõe: aparentemente [homem] não tem a “pedagogia” que a mulher tem. Sobre essa questão, novamente, recorreremos às considerações de Louro (2012, p. 111):

Com a crescente força da Psicologia na elaboração das teorias pedagógicas e didáticas, a ênfase na função apoiadora e na criação de um bom ambiente para a aprendizagem (um ambiente de trocas afetivas e de valorização dos interesses das crianças/alunos e alunas) apontou de modo mais claro para a adequação das mulheres ao magistério, em especial ao magistério infantil. Através de múltiplos recursos se estabelece ou se reforça uma ligação estreita entre as mulheres/professoras e crianças, chegando-se por vezes a “infantilizar” tanto o processo de formação de professoras quanto a atividade docente de primeiro grau.

Dessa forma, pelo citado, teorias pedagógicas foram elaboradas apoiadas na psicologia. Essas teorias buscavam enfatizar uma relação direta entre a mulher, a professora e a criança, tendo em vista a necessidade de um ambiente harmonioso e acolhedor para facilitar a aprendizagem do aluno e, assim sendo, conferiram à figura feminina um melhor preparo para a docência nos anos iniciais.

Prosseguimos com a fala de outra entrevistada, que relata um episódio acontecido em sua escola, recentemente:

/Então, aqui mesmo, de manhã, veio um professor para cá agora nessa última chamada que houve e o que tinha para ele pegar era uma turma de pequeninhos e os pais não aceitaram, tiveram que trocar./ Tiraram a professora aqui dessa sala do 4º ano, colocaram os pequeninhos, para colocar ele aqui de manhã no 4º ano./ (Nanci).

A professora Nanci conta que os pais da escola não aceitaram que um professor (homem) assumisse uma turma de pequeninhos (educação infantil). Assim, a direção teve que enviar a professora do 4º ano para a turma do infantil, ficando o professor na turma do 4º ano. A professora Nanci apresentou a rejeição dos pais em relação ao professor homem assumir uma turma de educação infantil. Destacamos que o nosso foco são os anos iniciais, mas é importante o registro, pois nenhum outro(a) professor(a) da escola fez menção sobre o fato. Na sequência a professora diz:

/Não vejo diferença nenhuma.../ Mas há rejeição por parte dos pais, principalmente quando os alunos são pequenos, quatro anos, cinco, entendeu?/ Eles não aceitam muito não./ Nas séries mais adiantadas que é o 4º ano e o 5º ano, eles até aceitam, mais criancinhas de quatro aninhos, cinco aninhos, que é o infantil, eles não aceitam muito não./ Olha, no primeiro ano eu nunca vi não, eu sempre vejo no terceiro, no quarto ano e no quinto, nas séries mais adiantadas, os menorzinhos gostam mais daquele carinho afetivo do feminino, né?/ E não do masculino que dizem que o masculino é mais distante, é mais seco./ (Nanci).

Nanci diz não estabelecer diferença entre o trabalho do professor (homem) e da professora (mulher), volta a se referir sobre a rejeição dos pais em relação aos professores atuarem em turmas de educação infantil e dos dois primeiros anos do ensino fundamental e termina justificando que os pequenos gostam do carinho afetivo da figura feminina, sendo os homens mais distantes e secos. Assim, podemos perceber que mesmo se referindo à rejeição dos pais, a docente possui uma representação do homem como um ser que é seco, pois lhe falta sensibilidade, e uma representação da mulher como sensível e afetuosa.

As falas dos(as) professores(as), no decorrer desta seção, vêm nos mostrando representações que desqualificam o homem para o cuidado da criança, como, por exemplo, expressões que dizem: isso não é “coisa de homem”, “o homem não tem a pedagogia que a mulher tem”, “a escola vê o homem como mais irresponsável”. Essas são representações, isto é, traduções do que vem a ser o masculino.

Eis o que diz Moscovici (2012, p. 54) sobre o ato de representar:

Representar uma coisa, um estado, não é só desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo, é reconstituí-lo, retocá-lo, modificar-lhe o texto. A comunicação que se estabelece entre o conceito e a percepção, um

penetrando o outro, transformam a substância concreta comum, criando a impressão de “realismo” e de materialidade das abstrações, uma vez que podemos agir com elas, assim como de abstração das materialidades, pois exprimem uma ordem precisa. Uma vez fixadas, as constelações intelectuais nos fazem esquecer que são nossa obra, que têm um começo e terão um fim, cuja existência no exterior leva a marca da passagem pelo interior do psiquismo individual e social.

O autor descreve que representar é modificar o texto, porque a interpretação passa por questões psíquicas do indivíduo e do meio social. O ser humano é histórico, situado no tempo e no espaço, inacabado, é na interação social que se constitui, se transforma, amplia o conhecimento de si e do mundo. Os homens não são todos iguais, assim como as mulheres também não são todas iguais. Nas análises que trouxemos em tópicos anteriores, destacamos relatos de professores demonstrando preocupação, carinho e afeto pelas crianças.

Assim sendo, buscamos nas palavras de Bourdieu (2002) compreender como as diferenças biológicas serviram para justificar uma oposição entre o gênero masculino e o feminino:

O mundo social constrói o corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e de divisão sexualizantes. Esse programa social de percepção incorporada aplica-se a todas as coisas do mundo e, antes de tudo, ao próprio corpo, em sua realidade biológica: é ele que constrói a diferença entre os sexos biológicos, conformando-a aos princípios de uma visão mítica do mundo, enraizada na relação arbitrária de dominação dos homens sobre as mulheres, ela mesma inscrita, com a divisão do trabalho, na realidade da ordem social. (BOURDIEU, 2002, p.18-20).

Segundo o autor supracitado, as diferenças percebidas entre o corpo do homem e o corpo da mulher, serviram de justificativa para uma oposição e uma separação entre os sexos, divisão esta que se estendeu aos espaços sociais, estabelecendo lugares e posições, de acordo com cada sexo.

Dessa forma, ancorado em representações femininas, o magistério dos anos iniciais passou a ser considerado o lugar da mulher. Para Moscovici (2009, p. 34-36), as representações possuem duas funções: “elas convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram [e] são prescritivas, isto é, elas se impõem sobre nós com uma força irresistível.”

Na continuação, trazemos as seguintes palavras da professora Priscila:

/Olha, eu acredito que os homens também não se interessem assim muito por fazer o magistério, por exercer essa profissão./ /Porque.../ /Na escola é igual./ /Pra mim é igual./ /E, às vezes, os homens até conseguem ir mais adiante porque as crianças têm mais respeito pelo homem, pela figura do

homem na sala de aula./ /As crianças têm mais respeito, eu acredito./ /Aqui na escola tem um professor que ficou na sala de aula durante muito tempo e as crianças respeitavam muito ele./ /Então, eu acredito até que impõem respeito na turma./ /Por isso que eles ficam nas turmas maiores, de adolescentes./ /Mas, acredito que o objetivo seja alcançado do mesmo jeito./ (Priscila).

A professora diz acreditar que os homens não se interessam pelo magistério dos anos iniciais, coloca que não vê diferença no trabalho desenvolvido por homens ou mulheres que, na sua opinião, “é igual”. Mas na continuação, ela aborda que a figura masculina impõe mais respeito na turma e que, por esse motivo, os professores acabam ficando com as turmas de “adolescentes”. Desse modo, ela expressa a opinião que o homem é disciplinador e, assim, mais capaz de exercer autoridade na turma do que a mulher.

Retomamos Bonato (2006) e os debates da 1ª Conferência pelo Progresso Feminino, realizada em 1922 sobre a exclusividade das Escolas Normais para as mulheres. Destacamos que algumas mulheres foram contrárias a essa posição, porque apesar de reconhecerem ser a mulher mais adequada para o magistério primário do que o homem, pelo afeto e astúcia para compreender a criança. Elas entendiam que por não ser a instrução primária apenas oferecida nas capitais, onde as crianças tinham contato com a civilização, os rapazes eram necessários no ensino primário para atuarem nos sertões locais, onde a comunicação era difícil e os homens deveriam “penetrar para civilizar”.

Como vemos, os professores e as professoras são representados com características opostas. O homem como racional e disciplinador, e a mulher sensível e afetuosa. A esse respeito, é pertinente apresentarmos o pensamento de Louro (2012, p. 111):

Essas representações, embora por vezes conflitantes, tipificavam professoras e professores. De um modo talvez um tanto esquemático, se poderia dizer que a representação dominante do professor homem foi – e provavelmente ainda seja – mais ligada à autoridade e ao conhecimento, enquanto que a da professora mulher se vinculava mais ao cuidado e ao apoio “maternal” à aprendizagem dos(as) alunos(as).

Nas análises, estamos observando como os discursos suscitam, de diferentes modos e formas, representações que vinculam o magistério do primeiro segmento à figura feminina. Essas representações que foram geradas no meio social se cristalizaram e, ainda hoje, caracterizam esse espaço escolar como um universo próprio da mulher. A teoria assim expressa: “As representações sociais são entidades quase tangíveis; circulam, se cruzam e se cristalizam continuamente através da fala, do gesto, do encontro no universo cotidiano.” (MOSCOVICI, 2012. p. 39)

Passamos a analisar a fala dos entrevistados, com relação ao que acham do trabalho desenvolvido por professores e professoras. O professor Wellington, descrevendo o seu relacionamento com as colegas de trabalho, nos diz que foi muito bem recebido pelas professoras e que existe um clima de cooperação entre eles. Assim, expressa: *É o melhor possível, todas elas me receberam muito bem e o nosso convívio é ótimo.* Quando perguntamos a esse docente se ele via alguma diferença entre o trabalho desenvolvido pelo professor e o trabalho desenvolvido pela professora, obtivemos como resposta:

/Na parte pedagógica não, a única diferença que eu vejo é que elas têm uma facilidade muito maior para atividades artísticas do tipo painéis, danças, coisas que eu não tenho tanta facilidade, eu dependo delas, da ajuda delas para fazer esse tipo de coisa./ (Wellington).

Portanto, o professor se coloca como exemplo e expressa que ele (homem), não tem “tanta facilidade” com atividades artísticas e, portanto, conta com a ajuda das colegas de trabalho para organizar esse tipo de atividade. Se, por um lado, isso demonstra a existência de um ambiente colaborativo entre os professores da escola, por outro, numa análise mais cuidadosa, deixa transparecer as marcas de uma educação que, por muito tempo, estabeleceu atividades e comportamentos diferenciados, de acordo com o gênero.

Assim, em relação ao desenvolvimento de trabalhos artísticos manuais e atividades que mobilizam o corpo, como a dança, percebemos as limitações que são impostas por uma educação que separa meninos e meninas – educação esta que não oferece aos meninos a oportunidade de interagir com tais atividades. É claro que o estímulo é muito importante, mas nem todas as meninas, mesmo sendo estimuladas a realizar trabalhos artísticos, irão desenvolver o gosto por essas atividades. Quanto à questão abordada, a professora Kátia se expressa da seguinte forma:

/Não, acho que tem competências distintas, cada um tem um jeito diferente de fazer, mas ambos conseguem chegar aos seus objetivos./ /O que acontece com alguns professores, não só com homens, quando chegam às datas comemorativas, eles ficam um pouco atrapalhados com cartazes, com dança, mas acho que eles têm toda habilidade com planejamento, com aula, com tudo, com trabalho./ (Kátia).

A professora diz que não são apenas os homens, que necessitam de ajuda para a realização de atividades artísticas, também professoras (mulheres), por vezes, contam com a colaboração de suas colegas, para a confecção de trabalhos que envolvam atividades artísticas. Nas colocações proferidas pelos docentes, podemos perceber diferenças individuais que caracterizam cada sujeito.

Assim, prosseguimos com a fala dos professores:

*/Eu acho que... **Eu não sei se é remuneração, também não sei se é pela paciência também.** // **Mulher deve ter mais paciência.** // Eu acho também que isso vem desde lá de trás, dos primórdios da educação, onde o homem trabalhava, trabalhava e a mulher ficava em casa. // **Aí, depois, eu acho que a única coisa que a mulher teve foi na escola, no magistério.** // **“Toda mulher tem que ter magistério”.** // Acho que isso aí veio se perpetuando ao longo dos anos. (Silvia).*

Silvia responde, e ao mesmo tempo faz uma reflexão, sobre o motivo de a mulher ser maioria no magistério do primeiro segmento, e levanta como hipótese, a questão salarial, talvez se referindo à baixa remuneração, ela também questiona se é pelo fato de a mulher ser mais paciente. Na sequência de sua fala, Silvia afirma que, no passado, o magistério foi a oportunidade de trabalho para mulher. Em relação a sua reflexão sobre a questão salarial, trazemos o estudo de Vianna (2002, p. 48), que diz: “A maioria das críticas ao Poder Público e às instituições educacionais reivindica maior prioridade à área da educação, cobrando o reconhecimento de sua importância, a valorização, em termos de salário e a necessidade de melhores condições de trabalho.”

Às reflexões de Silvia, somamos as da professora Leni:

*/É, no Brasil é uma questão de cultura. // Porque... // **Questão salarial também.** // **Porque o homem é provedor do sustento da família.** // Então... // E quando foi aberto o magistério, foi liberado praticamente para mulheres. // Então, desde então, é composto mais de mulheres, principalmente do 1º segmento. // Então, é uma questão de cultura. // De... // Por que tem mais mulheres do que homens? // **É uma questão cultural mesmo, do povo brasileiro.** // (Leni).*

A professora Leni percebe o magistério dos anos iniciais como majoritariamente feminino, uma questão cultural e assim como a professora Silvia, aponta a questão salarial, por ser o homem provedor da família, deixando subentendido que, com o salário pago ao professor(a) do primeiro segmento, não é possível sustentar uma família. Desse modo, Vianna (2002, p. 46-47) aponta: “a docência perdeu prestígio nas últimas décadas. Nota-se também o rebaixamento salarial, péssimas condições de trabalho e a estratificação sexual da carreira docente.” A autora traz a discussão, apoiada em outros autores, e aponta os baixos salários como um dos fatores que contribuíram para a feminização do magistério, pelo menos no que se refere à educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Não temos a pretensão de levantar essa discussão. Cabe uma consideração, o problema com relação ao baixo salário também é observado em outras profissões. Portanto, a justificativa

das docentes sobre a questão salarial se caracteriza como uma representação, por pertencer a outro contexto.

No final das entrevistas, deixamos os professores livres para se expressarem sobre o tema abordado por nós em todo o roteiro. A fala a seguir representa de forma significativa e resumida as observações feitas por alguns dos docentes entrevistados nesse momento:

*/Não, não uma questão, mas fazer um comentário pessoal./ **Eu acho que poderiam existir mais professores, porque a gente...** /Eu não fiz pedagogia, mas eu comecei pedagogia no ensino superior e a gente vê que tem uma quantidade grande e eles costumam ficar na área de supervisão, de orientação e não propriamente na sala em aula, mas é um lugar também né, como todas as outras profissões, acho que deveria ter professor também em sala de aula. (Nathalie).*

As observações da professora se coadunam com a pesquisa de Demartini e Antunes (2002) que discutem o magistério primário como uma profissão feminina e uma carreira masculina. As autoras fizeram o cruzamento de duas pesquisas⁴⁸ em que foram entrevistados(as) 41 professores(as) que falam de sua trajetória profissional. Na conclusão, elas apontam:

A comparação entre as trajetórias do conjunto de homens e de mulheres entrevistados leva assim à constatação de que havia um privilégio indiscutível dos primeiros, podendo-se pensar que isso ocorria tanto por influência das autoridades escolares, dentro do próprio sistema educacional, como era reforçado pelos vínculos estabelecidos com as forças políticas atuantes no estado. Os relatos indicam é que, tão logo era possível, esses homens que assumiram o magistério como profissão iam tentando direcionar sua carreira para outros postos e abandonar o espaço “feminino” das salas de aulas. Deixam de ser professores para se tornarem diretores, supervisores, formadores de professores, delegados de ensino, chefes da instrução pública etc. e, dessa maneira, continuam controlando a profissão já então maciçamente feminina. (DEMARTINI; ANTUNES, 2002, p. 86-87).

A citação apresenta um deslocamento dos professores homens para outras funções dentro das escolas, assim como mencionado na fala da professora Nathalie, que narra suas observações sobre os homens ocuparem outras funções na escola, deixando de lado a docência do primeiro segmento. Mas, em nossa pesquisa constatamos a partir das falas dos professores e os dados do Inep que os homens estão se reaproximando do magistério desta etapa inicial.

⁴⁸ “Um estudo com professores, que deram aula para populações rurais no interior do Estado de São Paulo, intitulado: ‘Velhos mestres das novas escolas – um estudo das memórias de professores da Primeira República em São Paulo e outro estudo com professores da capital’, intitulado: ‘Memórias de velhos mestres na cidade de São Paulo e seus arredores’.”

Apresentamos, a seguir, a fala de dois entrevistados que consideram positivo o retorno dos homens ao magistério dos anos iniciais:

/Não eu acho que assim, agora nessa leva que teve, entraram dois professores./ então eu não sei se isso vai ser uma tendência, mas eu acho que é muito positivo entendeu./ porque eu acho que tem que mesclar, tirar o preconceito./ afinal o Brasil vem caminhando para quebrar muitos estereótipos, em quase tudo, em muitos segmentos e a educação é uma prova disso./ a entrada agora de dois professores aqui na escola, além de mim, então isso tende, acho, que a quebrar esses estereótipo, é muito positivo./ (Rogério Aldes).

O professor Rogério Aldes, acena com uma fala de quem espera uma nova postura no meio social. Ele tem esperança de que, com a entrada dos professores (homens) no serviço público, atuando em sala de aula, o magistério do primeiro segmento não seja mais tido como uma profissão feminina.

O professor Wellington ressalta o aumento de professores homens aprovados no último concurso da rede municipal de Nova Iguaçu:

/Não, só enfatizar o fato de que o número de homens, a quantidade de homens professores do primeiro segmento tem aumentado significativamente./ no último concurso da rede que eu entrei né./ dos cem aprovados basicamente vinte, quinze a vinte por cento eram homens./ bem isso demonstra que tem aumentado./ há alguns anos atrás num número de cem professores dois ou três seriam homens e isso já aumentou bastante./ Eu acho que a tendência é melhorar é continuar crescendo a quantidade de professores do sexo masculino nesse primeiro segmento do ensino fundamental./ (Wellington).

O professor fala com satisfação sobre o número de homens em concursos para o ensino estar aumentando. Suas observações demonstram tal fato, o que para ele é muito importante, afinal, por muito tempo ele adiou o desejo de se tornar professor, talvez por se sentir deslocado num ambiente basicamente feminino.

As professoras também consideram positiva a participação masculina na docência dos anos iniciais do ensino fundamental:

/Eu acho.../ O lado positivo é quebrar esse paradigma mesmo que a profissão de magistério do 1º segmento é uma profissão feminina./ Eu acho que, assim, quando você tem alunos que sempre viram professores homens atuando, ele não vai ter esse pensamento no futuro./ Ele vai achar normal, comum.../ sempre que tenham os professores atuem mais. (Patrícia).

Assim como os entrevistados disseram ser positiva a participação de homens atuando na docência do primeiro segmento, também nós esperamos que as representações postas, que

vêm caracterizando a docência dos anos iniciais, como espaço ocupado majoritariamente por mulheres, finalmente cedam o lugar para novas representações, mas estas valorizem a participação e atuação de todos, independentemente do gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho dissertativo buscou, na fala dos(as) professores(as), de quatro escolas da rede pública municipal de Nova Iguaçu, as representações sociais que circulam no meio social em que estão inseridos. Baseados em dados de pesquisas, que apontam ser o magistério do primeiro segmento composto basicamente por mulheres, procuramos pesquisar e conhecer as representações que os(as) docentes entrevistados(as) carregam sobre a ausência/presença masculina nos anos iniciais do ensino fundamental.

Assim, o trabalho teve como fundamentação teórica a teoria das representações sociais, desenvolvida por Serge Moscovici (1961), e como metodologia entrevistas semiestruturadas, que foram (gravadas com a autorização dos entrevistados). As falas dos(as) docentes entrevistados(as) foram analisadas tendo como técnica a “análise da enunciação”, de Laurence Bardin (2009). Desse modo, este estudo se caracteriza como sendo uma pesquisa qualitativa, inserida na área das ciências humanas e sociais, mais especificamente no campo da educação.

Objetivando identificar e analisar concepções de professores/professoras, em torno da ausência/presença masculina no exercício do magistério dos anos iniciais de ensino fundamental; e contribuir para fomentar a discussão em torno do tema, a investigação identificou a influência da família para que as mulheres escolhessem o magistério como profissão; com relação aos homens entrevistados, os depoimentos demonstraram que havia resistência por parte das famílias, quando os rapazes manifestavam interesse em fazer o curso de Formação de Professores. As professoras entrevistadas também mencionaram ter escolhido o curso de Formação de Professores por ser este um curso profissionalizante.

Com relação à motivação para que os(as) professores(as) exerçam o magistério no primeiro segmento, eles expressaram, em suas respostas, motivações ligadas a questões afetivas, como “amor à profissão e às crianças”, sensibilidade, afeto, amorosidade e “paciência”. Ao analisar esses argumentos, comparando com a literatura sobre a feminização do magistério, percebemos que são semelhantes aos que serviram de justificativas para a entrada da mulher no magistério. Portanto, as representações que foram forjadas em contextos históricos específicos, conforme apontado, e que serviram para justificar a abertura do magistério para a figura feminina, ainda se fazem presentes nas palavras dos entrevistados, caracterizando a docência do primeiro segmento como profissão mais adequada à figura feminina. Assim, tanto os professores, quanto as professoras demonstraram carregar

representações que ligam o magistério dos anos iniciais às mulheres. Alguns também expressaram sentimento de gratificação e realização, ao verem seus alunos alfabetizados e progredindo nos estudos.

Quando os docentes falaram sobre a importância do(a) professor(a) do primeiro segmento, as respostas tiveram um elemento comum, pois qualificavam este(a) como: a base, fundamental, essencial, o alicerce, importantíssimo. Porém, pelas falas apresentadas, percebemos que uma parte dos entrevistados possui uma representação do professor dos anos iniciais como um profissional, por compreender que este educador é importante por ser a base, o alicerce da vida escolar dos educandos. Mas a maioria dos(as) entrevistados(as), tem uma representação dúbia da função docente, considerando o professor “quase” um membro da família, pelo fato de misturarem o papel do professor com a função educativa da família.

Com relação à atuação masculina na docência do primeiro segmento, obtivemos respostas que mostraram, de forma clara, representações apontando o magistério dos anos iniciais, como sendo um espaço feminino. Assim, destacamos alguns argumentos como: a mulher é mais maternal, faz parte da essência feminina esse cuidado com a criança, o instinto da mulher; e com relação ao homem: não tem jeito para cuidar de crianças, não são afetuosos, são insensíveis e secos. Cabe ressaltar, que até mesmo os professores (homens), manifestaram opiniões considerando que existem razões para que o magistério seja considerado um universo feminino.

Dessa forma, fundamentados na teoria de Moscovici, constatamos que as representações geradas no meio social, de modo consensual, através da comunicação e interação social, caracterizam o magistério do primeiro segmento como profissão feminina. Essas representações foram e são partilhadas ainda hoje no nosso meio social, tanto que estão presentes nas falas dos professores entrevistados, qualificando o magistério dos anos iniciais como profissão feminina, naturalizando o espaço docente desta etapa, como um lugar próprio para mulher.

A realização desta pesquisa nos possibilitou perceber o quanto somos perpassados por representações que são saberes, conhecimentos compartilhados consensualmente na vida cotidiana, através da comunicação e interação social. Esses saberes são fundamentados nas experiências que vivenciamos e nas referências disponíveis no nosso meio social, mais que negá-las, precisamos compreender a sua origem para que assim possam ser superadas.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

ARRUDA, Ângela. Teoria das representações sociais e teoria de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 127-147, nov. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15555.pdf>>. Acesso em: 11 mai. 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70/LDA, 2009.

BARRA, Marlene Lira. **Formação continuada: “vozes” de professoras do programa bairro-escola de Nova Iguaçu**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

BONATO, Nailda Marinho da Costa. A escola Normal: uma escola para mulheres? – a formação de professores/as para o ensino primário no Rio de Janeiro do Império à República. In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lucia Gaspar da (Orgs.). **Feminização do magistério**: vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

_____. A educação das mulheres no pensamento da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (1922-1931). In: CONGRESSO LUSO- BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 6., Uberlândia, 2006. **Anais...**, Uberlândia, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev. 1988. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/712.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2010.

CARVALHO, Marília Pinto de. A profissão docente: igualdade e diferenças. **Revista Educação Grandes Temas: Gênero e Sexualidade**, São Paulo: Segmento, n. 2, 2008.

CASTANHO, Sérgio. A institucionalização escolar entre 1879 e 1930. **Periódicos do Mestrado em Educação da UCDB**, Campo Grande-MS, n. 25, p. 43-56, jan./jun. 2008.

CORRÊA, Zélia Dantas Araújo. **A representação social sobre a atuação masculina no exercício do magistério das séries iniciais do ensino fundamental**. 2010. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2010.

CORRÊA, Zélia Dantas Araújo. **As representações sociais sobre os portadores da síndrome de down**. 2011. Monografia (Pós-Graduação *Lato Sensu* em Psicopedagogia) – Universidade Candido Mendes, Instituto a Vez do Mestre (IAVM), Rio de Janeiro, 2011.

DEMARTINI, Zaila de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão Feminina, carreira masculina. In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lucia Gaspar da (Orgs.). **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

DORTIER, Jean-François. **Dicionário de Ciências Humanas**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. Tradução Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Abril Cultural, 2007.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 4ª ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Professora sim, tia não**. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GONÇALVES, Andréa Lisly. **História e gênero**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONCALVES, Josiane Peres. **O perfil profissional e representações de bem-estar docente e gênero em homens que tiveram carreiras bem-sucedidas no magistério**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

GROXKO, Crislaine Maria. **Políticas educacionais e representações de professores da educação básica sobre o trabalho docente**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

GUEDES, Jordania Rocha de Queiroz. **Cenário do processo de escolarização do recôncavo da Guanabara: a história de Iguassú (1833-1858)**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (Org.); BASSANEZI Carla (Coord.). **História das mulheres no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

LUSA, Diana. **Anos iniciais da escolarização e relações de gênero: representações de docentes sobre gênero 2010**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas-RS, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de representações sociais Dentro da Sociologia Clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho A. *et al.* **Textos em representações sociais**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012. (Coleção Psicologia Social).

PAIVA, Olga Marinho. **O curso normal do Instituto de Educação Rangel Pestana (1966-2011): espaço de memória e tradição na formação de professores em Nova Iguaçu**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990.

SILVA JUNIOR, Osnir Claudiano da. **O curso de Especialização em Visitadoras Sociais da Assistência aos Psicopatas do Distrito Federal (1927-1942)**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SPINK, Mary Jane P. (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva social**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

TÔRRES, Gênesis (Org.). **Baixada Fluminense: a construção de uma história: sociedade, economia, política**. São João de Meriti-RJ: IPAHB Ed., 2004.

TURA, Maria de Lurdes Rangel. Durkheim e a Educação. In: _____; KONDER, Leandro *et al.* **Sociologia para educadores**. 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 87, n. 216, 2006. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/32/34>>. Acesso em: 18 jan. 2014.

VIANNA, Cláudia. Contribuições do conceito de gênero para a análise da feminização do magistério no Brasil. In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lucia Gaspar da (Orgs.). **Feminização do magistério**: vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

ANEXOS

Anexo A**Termo de Autorização**

Eu, _____, portadora da identidade nº _____, autorizo a utilização de entrevista concedida à pesquisadora Zélia Dantas Araújo Corrêa, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, na sua pesquisa de Dissertação, ora em andamento, podendo ter meu nome identificado no corpo do trabalho. Estou ciente de que a autorização se estende única e exclusivamente para esse fim.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de _____,

Anexo B

Roteiro de Entrevista

Dados de identificação (pessoais)

- a) Nome caso queira se identificar: _____
- b) Idade: _____
- c) Sexo: Masculino () Feminino ()
- d) Tempo que trabalha no magistério: _____
- e) Tempo que trabalha com o 1º segmento do ensino fundamental: _____
- f) Formação acadêmica: _____
- g) Tempo que trabalha nesta escola: _____

Perguntas

- 1) Fale de sua trajetória até a profissão docente? Ela foi uma escolha pessoal, influência da família ou as circunstâncias de estudo acabaram lhe encaminhando para profissão?
- 2) Qual a sua motivação para exercer o magistério no primeiro segmento de ensino fundamental?
- 3) Para você qual a importância do professor dos anos iniciais do ensino fundamental?
- 4) Como você se define enquanto professor/professora desse segmento de ensino?
- 5) Dados de pesquisa histórica apontam que o exercício do magistério dos anos iniciais é majoritariamente ocupado por mulheres? O que você pensa sobre isso?
- 6) Você estabelece diferença entre o exercício do magistério desenvolvido por professores homens e professoras mulheres. Por quê?
- 7) Você gostaria de dizer mais alguma coisa sobre a ausência/presença de professores e professoras nos anos iniciais do ensino fundamental que não tenha sido perguntado?

Anexo C**Carta da orientadora para a SEMED e para as escolas**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado

Rio de Janeiro, 30 de outubro de 2012.

A Secretária Municipal de Educação de Nova Iguaçu
Profª. Maria Bernadete de Oliveira Rufino

Assunto: Carta de apresentação para desenvolvimento de pesquisa

Apresento **ZÉLIA DANTAS ARAÚJO CORRÊA**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio que solicita, para desenvolvimento do projeto de pesquisa “A ausência/presença de professores no exercício do magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, acesso às escolas:

- a) Escola Municipal Capitão Silvino de Azeredo;
- b) Escola Municipal Engenho Pequeno;
- c) Escola Municipal Manoel João Gonçalves;
- d) Escola Municipal Paulo Roberto Fiorenzano Araújo.

A mestranda tem por objetivo entrevistar professores e professoras desse segmento de ensino que estejam em atuação na sala de aula.

Informo que o projeto de pesquisa está sendo desenvolvido sob minha orientação visando a produção de uma dissertação de Mestrado em Educação.

Informo, ainda, que o projeto se insere no âmbito do PPGEdU/UNIRIO na linha de pesquisa “Subjetividade, Cultura e História da Educação” e que a mestranda vem correspondendo a expectativa, apresentando seriedade e compromisso com a investigação proposta.

Colocando-me à disposição para maiores esclarecimentos, agradeço antecipadamente a sua colaboração.


Profª. Dra. Nailda Marinho da Costa Bonato

Orientadora – PPGEdU/Unirio

Recebi em 22/11/2012

Odenise n.m. Ferreira

Profª. Dra. Nailda Marinho C. Bonato
DPE / EE / PPGEd
Mat. 1085801-UNIRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado

Rio de Janeiro, 26 de novembro de 2012.

A Diretora da Escola Municipal Capitão Silvino Azeredo
Profa. Gicéli Adriana da Silva Avelar Dias

Assunto: carta de apresentação para o desenvolvimento de pesquisa


Prezada diretora

Apresento **Zélia Dantas Araújo Corrêa**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio que solicita para o desenvolvimento do projeto de pesquisa “A ausência/presença de professores no exercício do magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (título provisório) autorização de acesso para realização de entrevistas com o corpo docente e uso do nome da Escola.

Informo que o projeto de pesquisa está sendo desenvolvido sob minha orientação visando a elaboração de sua dissertação de mestrado.

Informo, ainda, que o projeto se insere no âmbito do PPGEdU/UNIRIO na linha de pesquisa “Subjetividade, Cultura e História da Educação” e que a mestranda vem correspondendo a expectativa, apresentando seriedade e compromisso com a investigação proposta.

Colocando-me à disposição para maiores esclarecimentos, agradeço antecipadamente.


Prof. Dra. Náilda Marinho da Costa Bonato
Orientadora - PPGEd/Unirio

Prof.ª Dr.ª Náilda Marinho da Costa Bonato
DFE / EE / PPGEd
NÚM. 1085801-UNIRIO

Recebi em
29/11/2012

Sandra Izabel Cesar da Rocha
Mat. 10/063857-1
Orientadora Educacional



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado

Rio de Janeiro, 26 de novembro de 2012.

A Diretora da Escola Municipal Engenho Pequeno
Profa. Danielli Mesquita Mello Braga

Assunto: carta de apresentação para o desenvolvimento de pesquisa

Prezada diretora

Apresento **Zélia Dantas Araújo Corrêa**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio que solicita para o desenvolvimento do projeto de pesquisa “A ausência/presença de professores no exercício do magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (título provisório) autorização de acesso para realização de entrevistas com o corpo docente e uso do nome da Escola.


Informo que o projeto de pesquisa está sendo desenvolvido sob minha orientação visando a elaboração de sua dissertação de mestrado.

Informo, ainda, que o projeto se insere no âmbito do PPGEd/UNIRIO na linha de pesquisa “Subjetividade, Cultura e História da Educação” e que a mestrandia vem correspondendo a expectativa, apresentando seriedade e compromisso com a investigação proposta.

Colocando-me à disposição para maiores esclarecimentos, agradeço antecipadamente.


Prof. Dra. Náilda Marinho da Costa Bonato

Orientadora - PPGEd/Unirio


DFE / EE / PPGEd
Mat. 1085801-UNIRIO


Sara Paes da Silva
DIRETORA GERAL
MAT. 11699882-8 PMMI



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado

Rio de Janeiro, 26 de novembro de 2012.

A Diretora da Escola Municipal Manoel João Gonçalves
Profa. Ana Claudia da Silva Costa

Assunto: carta de apresentação para o desenvolvimento de pesquisa


Prezada diretora

Apresento **Zélia Dantas Araújo Corrêa**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio que solicita para o desenvolvimento do projeto de pesquisa “A ausência/presença de professores no exercício do magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (título provisório) autorização de acesso para realização de entrevistas com o corpo docente e uso do nome da Escola.

Informo que o projeto de pesquisa está sendo desenvolvido sob minha orientação visando a elaboração de sua dissertação de mestrado.

Informo, ainda, que o projeto se insere no âmbito do PPGEdU/UNIRIO na linha de pesquisa “Subjetividade, Cultura e História da Educação” e que a mestranda vem correspondendo a expectativa, apresentando seriedade e compromisso com a investigação proposta.

Colocando-me à disposição para maiores esclarecimentos, agradeço antecipadamente.


Profa Dra. Naílda Marinho da Costa Bonato
Orientadora - PPGEdU/UNIRIO
DPE / CCH / UNIRIO
Mat. 1085801-UNIRIO


Katia Pinheiro de Oliveira
Diretora Adjunta
14/806494-4



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado

Rio de Janeiro, 26 de novembro de 2012.

A Diretora da Escola Municipal Paulo Roberto Fiorenzano Araújo
Profa. Eloisa Silva Pimentel

Assunto: carta de apresentação para o desenvolvimento de pesquisa

Prezada diretora

Apresento **Zélia Dantas Araújo Corrêa**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio que solicita para o desenvolvimento do projeto de pesquisa “A ausência/presença de professores no exercício do magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (título provisório) autorização de acesso para realização de entrevistas com o corpo docente e uso do nome da Escola.

Informo que o projeto de pesquisa está sendo desenvolvido sob minha orientação visando a elaboração de sua dissertação de mestrado.

Informo, ainda, que o projeto se insere no âmbito do PPGEd/UNIRIO na linha de pesquisa “Subjetividade, Cultura e História da Educação” e que a mestranda vem correspondendo a expectativa, apresentando seriedade e compromisso com a investigação proposta.

Colocando-me à disposição para maiores esclarecimentos, agradeço antecipadamente.


Profa Dra. Nailda Marinho da Costa Bonato

Orientadora - PPGEd/Unirio
DPE / EE / PPGEd
Mat. 1085801-UNIRIO

Recebido em 04/12/12
Eloisa Silva Pimentel
Diretora
Mat. 11891375-0 PMNI

Anexo D**Carta da SEMED para as escolas**



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ASSESSORIA TÉCNICA DE GESTÃO PEDAGÓGICA

Ofício nº 0785/ATGP/2012

Nova Iguaçu, 22 de novembro de 2012.

Aos

Il.^{mos} Srs.

Diretores de Escolas Municipais

Senhores Diretores,

Autorizamos a realização de entrevista a professores, para compor a dissertação de mestrado intitulada: “A ausência/ presença de professores no exercício do magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” da mestranda Zélia Dantas Araújo Corrêa, nas Escolas Municipais abaixo:

- 1- E.M. Capitão Silvino de Azeredo
- 2- E.M. Engenho Pequeno
- 3- E.M. Manoel João Gonçalves
- 4- E.M. Paulo Roberto Fiorenzano Araújo

Atenciosamente,

Odemze N. M. Ferreira
Odemze N. M. Ferreira
Assessora Téc. de Gestão Pedagógica
SEM - Mat. 11/682.614-3