

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

PAULO JORGE MEDEIROS

**ENSINO, TRABALHO DOCENTE E FEMINIZAÇÃO:
ausência da docência masculina nos Anos Iniciais do Ensino
Fundamental, um olhar dos egressos de Pedagogia da Unespar –
campus Paranaíba (2010 – 2020)**

PAULO JORGE MEDEIROS

**PARANAVAI
2023**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVÁI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**ENSINO, TRABALHO DOCENTE E FEMINIZAÇÃO:
ausência da docência masculina nos Anos Iniciais do Ensino
Fundamental, um olhar dos egressos de Pedagogia da Unespar –
campus Paranavaí (2010 – 2020)**

PAULO JORGE MEDEIROS

**PARANAVÁI
2023**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**ENSINO, TRABALHO DOCENTE E FEMINIZAÇÃO:
ausência da docência masculina nos Anos Iniciais do Ensino
Fundamental, um olhar dos egressos de Pedagogia da Unespar –
campus Paranaíba (2010 – 2020)**

Dissertação apresentada por PAULO JORGE MEDEIROS, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranaíba, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientador:

Prof.: Dr. ADÃO APARECIDO MOLINA.

PARANAÍ
2023

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Medeiros, Paulo Jorge

ENSINO, TRABALHO DOCENTE E FEMINIZAÇÃO:
ausência da docência masculina nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, um olhar dos egressos de Pedagogia da Unespar - campus Paranavaí (2010 - 2020)
/ Paulo Jorge Medeiros. - Paranavaí-PR, 2023.
206 f.

Orientador: Prof. Dr. Adão Aparecido Molina.
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino: "Formação Docente Interdisciplinar") - Universidade Estadual do Paraná, 2023.

1. Educação e Ensino. 2. Educação Fundamental Anos Iniciais. 3. Licenciatura em Pedagogia. 4. Feminização do Magistério. 5. Ausência da Docência Masculina. I - Molina, Prof. Dr. Adão Aparecido (Orient.). II - Título.

PAULO JORGE MEDEIROS

**ENSINO, TRABALHO DOCENTE E FEMINIZAÇÃO:
ausência da docência masculina nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, um
olhar dos egressos de Pedagogia da Unespar –*campus* Paranaíba (2010 – 2020)**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Adão Aparecido Molina (Orientador) – UNESPAR

Prof. Dra. Jani Alves da Silva Moreira – UEM

Prof. Dra. Conceição Solange Bution Perin – UNESPAR

Data de Aprovação:

15/09/2023.

Dedico este trabalho...

Aos meus pais José e Aparecida, à minha irmã Daiane e a todos que contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Em primeira mão quero agradecer a minha família, aos meus pais José e Aparecida, pela orientação, pela dedicação e incentivo aos estudos sempre. Agradeço também a minha irmã Daiane pela paciência comigo nesse momento de dedicação aos estudos. Obrigado família por me aturar nesse momento de surtos diários devido em meio a essa conjuntura de conciliar trabalho e estudos.

Ao meu orientador professor Dr. Adão Aparecido Molina, muito obrigado, pela paciência para esperar meu tempo, pelas orientações e companheirismo ao longo do desenvolvimento e escrita da pesquisa. Deixo nessas poucas palavras, toda a minha admiração e carinho pelo exemplo de professor.

Aos membros que compuseram a banca de qualificação e defesa, às Professoras: Dra. Jani Alves da Silva Moreira e Dra. Conceição Solange Bution Perin, que aceitaram ler meu trabalho, e pelas contribuições para o mesmo, meu muito obrigado.

Agradeço imensamente aos professores do “Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar – PPIFOR”, em especial à Coordenação Professora Dra. Márcia Royer, por toda a compreensão em me aceitar na Disciplina “Meio Ambiente e as Questões Históricas”, às professoras Dra. Neide Galvão e Dra. Nájela Tavares, pelas contribuições em meu projeto durante o decorrer da Disciplina “Seminário de Pesquisa”. A todos os professores que passaram por minha vida, durante o processo de formação, obrigado por serem a ponte que ligou o Paulo ao caminho do conhecimento.

Meus mais sinceros agradecimentos, aos Diretores da Unespar – *Campus Paranaíba*, Professor Ivan Ferreira da Cruz e Professora Dra. Maria Antonia Ramos Costa, pela colaboração e autorização na realização da pesquisa de campo.

Agradeço imensamente aos alunos egressos do curso de Pedagogia da antiga FAFIPA, hoje Unespar - *Campus Paranaíba*, por se prontificarem a responder o questionário da pesquisa de campo, sem eles essa pesquisa não seria possível.

Como é impossível caminhar sozinho nesse mundo, deixo aqui um agradecimento em especial para as minhas amigas: à Zaira, por estar sempre me salvando nessa vida corrida de trabalho, de estudos e família, às amigas: Amanda, Ariane, Karla e Mariane, que acompanham minha vida acadêmica desde o início, quando decidi mudar minha “História”. A Kethyn para os íntimos (Kety) meus mais

sinceros agradecimentos, por todos os momentos compartilhados e as trocas de experiências durante todo o meu processo de formação. A minha amiga Rebeca, que está sempre me salvando nos momentos de que preciso dos seus dons tecnológicos, à Carol e à Josi por formar o “Quarteto Fantástico da Pedagogia” e por compartilhar e ouvir minhas angústias desde o momento que decidi participar do processo de seleção do mestrado. À Bianca por me auxiliar nas correções ortográficas dos trabalhos. Em especial deixo meu carinho à minha chefe e amiga Cristina ou melhor “Cris”, muito obrigado por toda a compreensão, e por aturar meus esquecimentos nesse momento de correria entre o mestrado e o trabalho. Obrigado meninas, pelo apoio e pela troca de ideias no decorrer deste trabalho, bem como também pela troca de experiências da vida cotidiana.

Aos colegas da TURMA IX - 2021, obrigado por compartilharem do conhecimento durante todo esse processo de formação. De modo muito especial, deixo meu carinho aos meus amigos Junior e Maria Luiza, todo o companheirismo no desenvolvimento dos trabalhos e grupos e nos pedidos de socorro. A Beatriz por me ajudar a encontrar os egressos do curso de pedagogia.

Aos funcionários da secretaria do mestrado, muito obrigado, em especial para Maria Rodrigues, por nos atender sempre com prontidão.

As meninas da Biblioteca “Tristão de Athayde” do Campus de Paranavaí, pelo bom atendimento e auxílio na busca das fontes bibliográficas.

Por último, mas não menos importante, agradeço a Deus pelo dom da vida, e por estar comigo sempre, auxiliando nos momentos difíceis e por me proporcionar as palavras certas para a escrita desse trabalho.

“Nenhuma sociedade que esquece a arte de questionar pode esperar encontrar respostas para os problemas que a afligem.”

(Zygmunt Bauman/1925-2017)

MEDEIROS, Paulo Jorge. **ENSINO, TRABALHO DOCENTE E FEMINIZAÇÃO: ausência da docência masculina nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, um olhar dos egressos de Pedagogia da Unespar – campus Paranavaí (2010 – 2020)**. 203 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientador: (Dr. Adão Aparecido Molina). Paranavaí, 2023.

RESUMO

Esta pesquisa se insere na linha de estudos sobre Educação, História e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Acadêmico em Ensino - Formação Docente Interdisciplinar - da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – Campus de Paranavaí. Os estudos também estão relacionados com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, História, Políticas e Educação – GEPEHPE, cadastrado no diretório de Grupos de pesquisa do CNPq, sob a coordenação do Prof. Dr. Adão Aparecido Molina. O tema de discussão é a ausência masculina na atuação da docência nos anos iniciais da educação escolar, pelo olhar dos egressos do Curso de Pedagogia da Unespar – Campus Paranavaí. O objetivo é investigar a ausência da docência masculina, do pedagogo que desenvolve o trabalho docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Busca-se, por meio da aplicação de um questionário, identificar alguns desafios que envolvem o trabalho docente do professor/homem na atualidade, uma vez que a presença do homem nesse ambiente escolar causa um certo estranhamento. Cabe lembrar que esse processo é compreendido pelo uso do termo “feminização do magistério”, que compreende o processo que levou a aproximação das mulheres com o trabalho docente. Esse processo se caracterizou por vários aspectos, entre eles está o fato de o magistério ser a única profissão permitida no final do século XIX e início do século XX para as mulheres, o que é fruto da constituição cultural, social e econômica, que serão trabalhadas ao longo da investigação. A pesquisa classifica-se como pesquisa qualitativa, tendo como fontes a pesquisa bibliográfica e documental, além da pesquisa de campo. A análise está pautada no materialismo histórico-dialético, estabelecendo-se uma relação entre a representação da docência masculina com as questões socioeconômicas e políticas que foram constituídas a partir das relações materiais de produção da sociedade capitalista no século XIX, que se cristalizaram e se estenderam para períodos posteriores, até o nosso tempo. Como apoio teórico, a pesquisa dialoga com autores que discutem e problematizam essa temática, como: Almeida (1998); Apple (1988); Arce (2001); Bruschini e Amado (1988); Carvalho (1996); Demartini e Antunes (1993); Ferreira (1998); Hypólito (2020); Louro (1988; 1997; 2020); Luiz Pereira (1969); Novaes (1992) Saffioti (1984; 1976) entre outros. Em relação à pesquisa bibliográfica, primeiro foi feito um breve histórico sobre a feminização do trabalho docente nas escolas, que serviu de base para fundamentar as discussões posteriores sobre a presença masculina nos anos iniciais na escola. Na sequência, os dados obtidos na pesquisa de campo, realizada por meio da aplicação de questionário aos professores homens, formados pela Unespar – Campus Paranavaí, de 2010 a 2020, foram tabulados e analisados. Ao final da pesquisa, conclui-se que, a ausência da docência masculina no ensino fundamental está relacionada, sim, aos fatores sociais, culturais e econômicos, conforme reafirmam os graduados, que foram informantes da nossa investigação.

Palavras-chave: Educação e Ensino. Educação Fundamental Anos Iniciais. Licenciatura em Pedagogia. Feminização do Magistério. Ausência da Docência Masculina.

MEDEIROS, Paulo Jorge. **EDUCATION, TEACHING WORK AND FEMINIZATION: absence of male teaching in the Early Years of Elementary School, a view of the graduates of Pedagogy at Unespar – Campus Paranavaí (2010 – 2020)**. 203 f. Dissertation (Master in Teaching) – State University of Paraná. Advisor: (Dr. Adão Aparecido Molina). Paranavaí, 2022.

ABSTRACT

This research is part of the line of studies on Education, History and Teacher Training of the Graduate Program - Academic Masters in Teaching - Interdisciplinary Teacher Training - at the State University of Paraná (UNESPAR) - Paranavaí Campus. The studies are also related to the Group of Studies and Research in State, History, Politics and Education – GEPEHPE, registered in the directory of Research Groups of CNPq, under the coordination of Prof. Dr. Adam Aparecido Molina. The theme of discussion is the male absence in the role of teaching in the early years of school education, through the eyes of graduates of the Pedagogy Course at Unespar – Campus Paranavaí. The objective is to investigate the absence of male teachers, the pedagogue who develops the teaching work in the Early Years of Elementary School. The aim is, through the application of a questionnaire, to identify some challenges that involve the teaching work of the teacher/man today, since the presence of men in this school environment causes a certain strangeness. It is worth remembering that this process is understood by the use of the term “feminization of teaching”, which comprises the process that led to the approximation of women with teaching work. This process was characterized by several aspects, among them the fact that teaching was the only profession allowed in the late 19th and early 20th centuries for women, which is the result of the cultural, social and economic constitution, which will be worked on throughout the investigation. The research is classified as qualitative research, having bibliographical and documentary research as sources, in addition to field research. The analysis is based on historical-dialectical materialism, establishing a relationship between the representation of male teaching with the socioeconomic and political issues that were constituted from the material relations of production of capitalist society in the 19th century, which crystallized and extended for later periods, up to our time. As theoretical support, the research dialogues with authors who discuss and problematize this theme, such as: Almeida (1998); Apple (1988); Maple (2001); Bruschini and Amado (1988); Carvalho (1996); Demartini and Antunes (1993); Ferreira (1998); Hyppolito (2020); Blonde (1988; 1997; 2020); Luiz Pereira (1969); Novaes (1992) Saffioti (1984; 1976) among others. Regarding the bibliographical research, a brief history was first made on the feminization of teaching work in schools, which served as a basis for substantiating subsequent discussions on the male presence in the early years at school. Next, the data obtained in the field research, carried out through the application of a questionnaire to male professors, formed by Unespar - Campus Paranavaí, from 2010 to 2020, were tabulated and analyzed. At the end of the research, it is concluded that the absence of male teaching in elementary education is indeed related to social, cultural and economic factors, as reaffirmed by the graduates, who were informants in our investigation.

Key words: Fundamental Education. Male Teaching Work. Initial Years of Elementary School, Male Presence in Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1– Mesorregião do município de Paranaíba 132

Figura 2– Média salarial dos trabalhadores de Paranaíba..... 132

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Matrículas em Cursos de Graduação por Sexo, Brasil 2001 – 2010 ...	123
Gráfico 2 - Concluintes em Cursos de Graduação por Sexo, Brasil 2001 – 2010	123
Gráfico 3 - Cursos de graduação com o maior número de matrículas por sexo no Brasi	127
Gráfico 4 - Concluintes de graduação, por sexo, segundo as grandes áreas no Brasil	128
Gráfico 5 - Matrículas nos curso de Graduação, por sexo no Brasil – 2020	129
Gráfico 6 - Docência masculina nos Anos Iniciais. por sexo no Brasil – 2020	130
Gráfico 7 - Docência masculina nos Anos Iniciais. por sexo no Brasil – 2022.....	131
Gráfico 8 - Professores Efetivos do Ensino Fundamental do Município de Paranaíba em 2023	134
Gráfico 9 - Formados pela Unespar divisão por sexo.....	144

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações e teses de 2010 a 2020.....	20
Quadro 2 – Dissertações sobre gênero	20
Quadro 3 – Dissertações Teses selecionadas.....	21
Quadro 4 – Cursos de graduação com a maior taxa de matrícula do sexo feminino.....	125
Quadro 5 – Cursos de graduação com a maior taxa de concluintes do sexo feminino.....	125
Quadro 6 – Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Paranavaí	133
Quadro 7 – Histórico da Instituição Unespar/Fafipa - Campus de Paranavaí.....	137
Quadro 8 – Número de Formados pela Unespar de 2010 a 2020	142
Quadro 9 – Número pedagogos formados pela Unespar de 2010 a 2020.....	143
Quadro 10 – Atuação dos pedagogos egressos da Unespar	148
Quadro 11 – Resultado das questões do questionário	152
Quadro 12 – O papel da mulher na pedagogia foi culturalmente construído pela sociedade?	161
Quadro 13 – O paradigma de que o trabalho docente nos Anos Iniciais não é um espaço de atuação para homens	164

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art.	- Artigo
BM	- Banco Mundial
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	- Centros de Educação Infantil
CEP	- Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos.
CEPAL	- Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF	- Constituição Federal de 1988
CNE	- Conselho Nacional de Educação
DCN	- Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
FAFIPA	- Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí
FMI	- Fundo Monetário Internacional
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
PcD	- Pessoa com Deficiência
PIBID	- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPIFOR	- Programa de Pós-Graduação: Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar.
PROGRAD	- Pró-reitora de Ensino de Graduação
Res.	- Resolução
SEDUC	- Secretaria Municipal de Educação de Paranavaí – PR.
SETI	- Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
SISU	- Sistema de Seleção Unificada
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Ciência, a Cultura e a Educação
UNESPAR	- Universidade Estadual do Paraná
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. O DESENVOLVIMENTO DO CAPITAL E ASCENSÃO DO TRABALHO DOCENTE FEMININO	26
2.1. O DESENVOLVIMENTO DO CAPITAL NOS SÉCULOS XIX E XX	28
2.2. A FEMINIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	46
3. POLÍTICAS ATUAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	71
3.1. DA ORGANIZAÇÃO DO ESTADO AO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	73
3.2. O QUE DIZEM AS POLÍTICAS NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A PRESENÇA MASCULINA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL?	93
4. A AUSÊNCIA DA DOCÊNCIA MASCULINA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL UM OLHAR DOS FORMADOS DE PEDAGOGIA DA UNESPAR CAMPUS PARANAÍ DE 2010 A 2020	116
4.1. ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA	119
4.2. DA FORMAÇÃO AO TRABALHO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, O QUE DIZEM AS ESTATÍSTICAS?	122
4.3. CONTEXTUALIZANDO O AMBIENTE DA PESQUISA DE CAMPO	135
4.4 A BUSCA PELOS PEDAGOGOS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESPAR CAMPUS PARANAÍ NOS ANOS DE 2010 A 2020	140
4.5 O QUE DIZEM OS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESPAR/FAFIPA DE 2010 A 2020 SOBRE A AUSÊNCIA DA DOCÊNCIA MASCULINA NO ANOS INICIAIS ENSINO FUNDAMENTAL	147
5. CONCLUSÃO	167
REFERÊNCIAS	176

ANEXOS	SUMÁRIO	192
ANEXO I - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....		193
ANEXO II - TERMOS DE CIÊNCIA DOS RESPONSÁVEIS PELO CAMPO DE ESTUDOS.....		196
ANEXO III - TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS.....		198
APÊNDICES		199
APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....		200
APÊNDICE II - QUESTIONÁRIOS ELABORADOS PARA ENTREVISTAS.....		204

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se insere na linha de estudos sobre Educação, História e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Acadêmico em Ensino - Formação Docente Interdisciplinar - da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – Campus de Paranavaí, que tem por objetivo “Oferecer oportunidades de desenvolvimento científico destinado à formação de professores pesquisadores com amplo domínio de seu campo de saber”. Os estudos também estão relacionados com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, História, Políticas e Educação – GEPEHPE, cadastrado no diretório de Grupos de pesquisa do CNPq, sob a coordenação do Prof. Dr. Adão Aparecido Molina. O tema de discussão é a ausência masculina na atuação da docência nos anos iniciais da educação escolar, pelo olhar dos egressos do Curso de Pedagogia da Unespar – Campus Paranavaí.

Para que uma pesquisa se inicie é preciso vida, e com esta não foi diferente. Pois, a vida que pulsa por trás desta pesquisa foi a responsável por trilhar os caminhos dos resultados apresentados. Sendo assim, é importante ressaltar que o desejo por pesquisar a problemática apresentada veio de inquietações pessoais deste pesquisador. De tal modo que, o interesse por estudar e problematizar fatos de nossa história começou no curso da minha primeira graduação em História entre os anos de 2014 a 2017. Na busca por conhecimentos e uma melhor aporte teórico-metodológico para a profissão, ingressei no Curso de Pedagogia e o realizei nos anos de 2018 a 2020, na instituição supracitada, na qual tive o meu primeiro contato com a temática explorada ao longo da pesquisa.

Ponderamos que, durante a realização do estágio nas disciplinas de “Ensino e Estágio na Educação Infantil (estágio Supervisionado na Educação Infantil)” 2.^a série e “Ensino e Estágio Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, 3.^a série do curso, foi perceptível que, nessa fase do ensino o professor não é aceito para realizar o trabalho docente, conclusões que se efetivaram a partir das relações estabelecidas nas rotinas de estágio, no dia a dia, dentro do ambiente escolar. De modo que, também foi possível identificar que há uma falta expressiva de professores homens, no contexto da docência na educação dos anos iniciais do ensino fundamental. Todavia, esses questionamentos resultaram na temática do meu trabalho de conclusão curso e depois no projeto de Mestrado em Ensino.

Não por acaso, o objetivo da pesquisa é investigar a ausência da docência masculina, do pedagogo que desenvolve o trabalho docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Busca-se, por meio da aplicação de um questionário, identificar alguns desafios que envolvem o trabalho docente do professor/homem na atualidade nos anos iniciais de escolarização, uma vez que a presença do homem nesse ambiente escolar causa um certo estranhamento, pois como afirmam os pesquisadores Cardoso (2004) e Rabelo (2010) ao decidir atuar na fase de ensino do ensino fundamental o profissional homem é visto como “um corpo fora do lugar”. Sendo assim, procura-se entender as causas e consequências que levaram o afastamento da atuação da docência masculina nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O desenvolvimento da pesquisa se justifica por compreender a problemática apresentada como atual, reconhecendo que se fazem necessários estudos e problematização dessa temática, para que, por meio de discussões fundamentadas de cunho científico, possamos superar as limitações construídas culturalmente e socialmente ao longo de nossa história. De modo que, com os resultados que serão apresentados durante os estudos, consideramos que ela contribuirá para a superação e para uma nova constituição em prol de um conhecimento livre de preconceitos.

Para compreender as consequências da temática pesquisada, é fundamental lembrar que todo esse processo é compreendido pelo uso do termo “feminização do magistério¹” que, digamos assim, compreende o processo que levou a aproximação das mulheres com o trabalho docente. Esse passo se caracterizou por vários aspectos, entre eles está o fato de o magistério ser a única profissão permitida no final do século XIX e início do século XX para as mulheres, o que é fruto da constituição cultural, social e econômica a qual será trabalhada ao longo da pesquisa. Porém, é interessante salientar que esse processo não aconteceu isolado, mas sim em uma esfera mundial. Mas, por se tratar de uma pesquisa que exige recorte, apontaremos os fatos relacionados à “feminização do magistério” no Brasil.

Todavia, cabe destacar que, a despeito disso, as creches e as escolas ainda continuam sendo um ambiente de trabalho dominado por mulheres. Além disso, com

¹ Adotamos o uso desse termo, apoiados nas pesquisadoras Yannoulas (2011) e Scherer (2019), que defendem que para pesquisa qualitativa o termo compreende as questões de sua totalidade a ser estudada.

as transformações no mundo do trabalho, alguns homens estão voltando para realizar sua formação nos cursos de pedagogia. Mas, como descrevem Gonçalves e Benitez (2022), essa participação ainda continua muito tímida, uma vez que os homens que ingressam ao curso de Pedagogia, possuem maior tendência a desistir, a partir dos quais as autoras apresentam alguns motivos, entre eles o preconceito pela profissão feminizada. Em contraponto, Monteiro e Altmann (2014) reconhecem a educação nos anos iniciais como um campo de atuação também para o profissional do sexo masculino. Entretanto, a saída do homem do campo da Pedagogia no século XX e agora a sua recente volta, deixa muitas lacunas e alguns questionamentos por parte de todos os envolvidos com a educação, nessa etapa educacional. Destarte, para uma melhor compreensão desse fenômeno, são necessárias algumas reflexões acerca do tema.

No Brasil, as transformações causadas pelo processo de industrialização, ainda no século XIX, geraram mudanças na economia e na sociedade brasileira. Entende-se que as mudanças da sociedade aproximaram as mulheres do magistério, que passou a ser visto como uma profissão na qual as mulheres poderiam conciliar as tarefas domésticas, o cuidado com a família e o trabalho na escola. Segundo Louro (1997) é somente nesse período que as mulheres conquistaram o acesso à escola e à educação, o que fez muitas chegarem à escola não apenas como alunas, mas também como professoras.

Por consequência, recorreremos às autoras Arce (2001) e Louro (2020) para demonstrar que, cada vez mais o papel da mulher como professora foi se aproximando de suas atividades diárias, sendo o magistério considerado a profissão ideal para elas, pois, nessa concepção, como a mulher é mãe, ela poderia ser considerada uma educadora nata. Todo esse processo também teve como resultado o afastamento do homem da educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, acarretando no achatamento do salário do profissional da educação. Os homens que precisavam manter suas famílias acabaram desistindo da carreira do magistério

Com todo esse processo de transformações, a mulher foi colocada na posição de educadora nata, e essa justificativa se estabeleceu para impor que um importante papel da mulher na sociedade seria o de ser professora, e o homem deveria manter-se nos cargos de chefias, cabendo-lhes a tarefa de monitorar e de controlar o trabalho das mulheres.

Arce (2001) questiona: Será que a mulher é mesmo uma educadora nata? O mito da mulher como uma educadora nata, é algo natural ou construído socialmente? A autora trabalha com todo um contexto histórico de como o mito da mulher como professora nata foi construído socialmente e reforçado em documentos que serviram como base para a educação brasileira.

Assim, a problemática do homem em cursar a graduação em Pedagogia e se tornar docente, precisa ser repensada por gestores educacionais, sendo necessário ampliar essas discussões, para que se supere o preconceito dentro e fora do ambiente escolar.

Monteiro e Altmann (2014) consideram que o número de homens que ingressam na carreira docente para se dedicar ao trabalho com a Educação tem aumentado, mas essa ainda é apenas uma pequena parcela. Esse fato pode ser entendido como resultado do preconceito em relação ao homem ser professor na Educação nos Anos Iniciais.

Reconhecemos a temática como atual, porém vale destacar que a mesma não é algo novo, uma vez que ela já é objeto de estudo de outros pesquisadores. Dessa forma, por meio da organização de um “estado do conhecimento”, fizemos um mapeamento e, a seguir, apresentamos as produções já realizadas por outros pesquisadores em nível de mestrado e de doutorado no Brasil entre os anos de 2010 e 2020. Pois, de acordo com Ferreira (2002), o “estado do conhecimento” ou “estado da arte” se traduz pela busca do conhecimento já construído e do que ainda não foi realizado, para que, assim, se caracterize como a avaliação do conhecimento novo.

Não obstante, seguindo o recorte temporal da pesquisa, ou seja, de 2010 a 2020, organizamos um quadro da quantidade de trabalhos desenvolvidos, utilizando a temática estudada no ambiente acadêmico de nível pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) no Brasil. Para essa busca, foi utilizada a ferramenta disponível no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), isto é, o *Catálogo de Teses e Dissertações* de modo a encontrar trabalhos na pós-graduação próximos à temática estudada. Nesse caso, destacamos que foram utilizadas as seguintes palavras-chaves: *a - Docência masculina nos anos iniciais do ensino fundamental; b - Homem no magistério; c - Feminização do magistério*. De modo que para cada ano do recorte temporal foi realizada a aplicação dessas três palavras-chaves.

Com a finalidade de direcionar o resultado dos trabalhos já produzidos, foram utilizados na plataforma da capes os seguintes filtros; **Tipo:** mestrado e doutorado; **Ano:** de 2010 a 2020; **Grande área do conhecimento:** educação; **Área do conhecimento:** educação; **Área de avaliação:** educação; **Área de concentração:** educação. É importante destacar que, em um primeiro momento, para os três últimos filtros, foi indicada a palavra “**ensino**”. Porém, o número de resultados apontados foram muitos, o qual fugiu de controle da proposta de pesquisa. Dessa forma, optou-se por trocar pela palavra educação, a qual os resultados que obtivemos foram apresentados no seguinte quadro.

Quadro 1: Dissertações e teses de 2010 a 2020

Anos	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Dissertações	3	3	3	3	2	2	-	3	1	3	3
Teses	1	2	1	2	1	1	4	2	2	1	1
Total ano	4	5	4	6	4	3	4	5	3	4	4
Total geral	46										

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

De modo geral, vale salientar que, dentre a aplicação das palavras-chaves foram encontradas 46 pesquisas próximas à temática estudada nessa pesquisa, tanto no nível de mestrado como no doutorado. Um ponto que nos chama a atenção é que, dos trabalhos encontrados a maior parte deles se destaca por utilizar como categoria de análise o **gênero**². De acordo com Saffioti (2015) gênero, pode ser para além de uma categoria de análise também uma categoria histórica. Nesse sentido, concordamos com a autora e, também, reconhecemos a importância da categoria gênero como categoria de análise de estudos, de maneira que destacadas algumas dissertações encontradas neste percurso que nos chamou a atenção pelo conteúdo apresentado nos títulos e nos resumos dessas dissertações.

Quadro 2: Dissertações sobre gênero

GRAU	ANO	AUTOR	TITULO
Mestrado	2010	Diana Lusa	Anos Iniciais da Escolarização e Relações de Gênero: representações de docentes sobre gênero
Mestrado	2012	Nelma Bernardes Vieira	A questão de gênero no magistério: a presença masculina no curso normal
			O giz cor-de-rosa e as questões de gênero:

² [...] o termo "gênero" é, então, um conceito associado ao estudo de coisas relativas às mulheres. "Gênero" é um novo tema, um novo domínio da pesquisa histórica, mas não tem poder analítico suficiente para questionar (e mudar) os paradigmas históricos existentes (SCOTTP, 1995, 76).

Mestrado	2014	Fernanda Francielle de Castro	os desafios de professores frente a feminização do magistério
Mestrado	2017	Antonio Jeferson B. Xavier	O gênero vai à roça: a presença de professores homens na educação no/do campo
Mestrado	2019	Crystyne Silva de M. Gomes	Os professores homens no magistério público primário de Mato Grosso (1937-1945): uma análise sobre as masculinidades
Mestrado	2020	Júlio Cezar Pereira Araújo	Professores gays nos anos iniciais do ensino fundamental: a docência em disputa
Mestrado	2020	Mariana Fonte Boa	Estudo acerca das relações de gênero e suas repercussões sobre o trabalho docente na rede municipal de ensino de São Paulo

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

É importante deixar claro aqui que, reconhecemos a importância do gênero como categoria de análise, mas para o desenvolvimento desta pesquisa não seguiremos essa categoria, pois trabalharemos com categorias elaboradas a partir da concepção materialista da história na qual, a produção de ideias e de representações sociais está intimamente ligada com a forma de organização social para a produção e a reprodução da vida material humana por meio do trabalho. Outro ponto observado é que, existe um quantitativo maior de trabalhos que optaram por usar a categoria gênero, enquanto os trabalhos que não apresentam essa categoria são bem mais escassos. O quadro a seguir demonstra os trabalhos que se aproximaram da temática pesquisada.

Quadro 3: Dissertações e Teses selecionadas

GRAU		ANO	AUTOR	TITULO
DISSERTAÇÃO	TESE			
X		2010	Simone Penteado S. de Jesus	A formação do pedagogo: estudo de caso com alunos egressos de um curso de pedagogia
X		2013	Mirna do Carmo R. Ordones	Trajetórias de egressos do magistério do Instituto de Educação do Amazonas (IEA) - (1993 - 2013)
X		2015	Lucélia Costa Araújo	"O ESSENCIAL É INVISÍVEL AOS OLHOS": significações que medeiam a constituição da identidade do professor homem
X		2017	Adarlindo V. da Silva Júnior	O Perfil do Egresso no Curso de Licenciatura em Pedagogia Parfor na Ufopa
	X	2012	Adelina Maria S. Bizarro	Formação do pedagogo: um olhar sobre a trajetória profissional dos/as egressos/as do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UPE-

				Campus Garanhuns de 1996 a 2010
	X	2017	Maria da Conceição S. Lima	Tornar-se professor: um estudo sobre a formação de identidades profissionais de professores do sexo masculino dos anos iniciais, a partir de suas trajetórias
	X	2019	Renata Porcher Scherer	A DESFEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO: uma Análise da Literatura Pedagógica Brasileira da Segunda Metade do Século XX'
	X	2020	Evaldo Ferreira Rodrigues	Formação Inicial de professores em exercício nas redes públicas de ensino: o Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA de Belém, Marituba e Vigia

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Sendo assim, dos trabalhos que se aproximaram da nossa temática, foram encontrados apenas 8 (oito) pesquisas, sendo 4 (quatro) dissertações de mestrado e 4 (quatro) teses de doutorado. Esses trabalhos não trazem gênero como categoria de análise, como demonstra o quadro anterior. Sendo assim, a pesquisa aqui apresentada tem por objetivo entender o processo de feminização da profissão docente para além da categoria gênero, pois todo esse processo acontece por questões ligadas ao todo, ou seja, por questões ligadas a aspectos: culturais, sociais e econômicos, da sociedade brasileira.

Até porque, nos dias atuais, a escola ainda é pensada como a extensão da casa da criança e a professora como seu parente, alguém próximo, como por exemplo, quando as crianças chamam a professora de “tia”. De maneira que, a predominância desse pensamento fica concentrada nas primeiras etapas da Educação Básica, ou seja, nos anos iniciais do ensino fundamental.

A partir dessas reflexões, esta pesquisa parte de um ponto de vista que entende o professor ou a professora, não como um parente de seus alunos, mas, sim, como um profissional habilitado para trabalhar com a educação, pois possuem uma formação docente que garante sua atuação. Portanto, todos devem ser valorizados como tal, não podendo o preconceito estrutural barrar o trabalho desses profissionais.

Diante do exposto, entende-se que o debate sobre a presença do professor homem na Educação fundamental, é um tema que precisa ser discutido. Vale destacar que esses profissionais passaram por um processo de formação com teoria e prática, foram avaliados e aprovados e, independente do gênero, estão

preparados para desenvolver o trabalho com a docência na área que escolheram para atuar.

Entendemos que o trabalho na educação, na fase inicial do processo de ensino, é ocupado majoritariamente pela presença de mulheres como professoras, sendo um campo de atuação com poucos homens. Reconhecemos que esse fato é resultado de um processo histórico, diretamente ligado ao setor econômico e cultural. Dessa forma, as discussões e a problematização são fundamentais para a quebra desse paradigma e, assim, para lançar um novo olhar na relação entre homem e educação nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nesse sentido, a pesquisa buscou em um primeiro momento apresentar como ocorreram as transformações no mundo do trabalho, as quais foram de fundamental importância para entender o contexto analisado. Para isso, organizamos um estudo para realizar uma investigação histórica sobre a feminização do trabalho docente com crianças pequenas nos anos iniciais da educação escolarizada.

Na sequência, elaboramos uma pesquisa documental sobre a Regulamentação do Curso de Pedagogia em 2006 (BRASIL, 2006) e a sua habilitação para o magistério em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essa regulamentação que possibilitou a formação do professor ou da professora de crianças pequenas ser realizado em nível superior nos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

A partir dessa legislação e da oferta do curso em universidades, foi possível investigar na Unespar - Campus de Paranaíba a quantidade de homens que se formaram em Licenciatura Plena em Pedagogia entre os anos de 2010 a 2020. De modo que, os 19 professores homens formados pela instituição foram convidados, independentemente de serem atuantes ou não na educação escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental, para participarem da nossa investigação. Porém, vale destacar que, dos 19 formados, apenas 12 professores aceitaram a participar da pesquisa (questionário) proposta a eles.

O estudo se constitui como pesquisa qualitativa fundamentada na metodologia do materialismo histórico e dialético, sendo que as fontes utilizadas foram bibliográficas, documentais e pesquisa de campo. A escolha da metodologia materialista-histórica se justifica por entender o objeto estudado como um movimento que se caracteriza pelo “[...] pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo

movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade” (PIRES, 1997, p. 87).

Nesse sentido, a pesquisa é estruturada por meio de categorias de análise, de modo que partimos das categorias de pesquisa apresentadas por Cury (1986), isso é adotamos então como categorias de análise da “contradição” e da “totalidade”, de modo que a contradição para o autor é a melhor forma de estudar as relações do mundo do trabalho porque ela parte do real. Já a totalidade é entendida pela compreensão dialética que as partes têm com o todo, ou seja, ela é concreta está sempre ligada a questões que envolvem o todo a ser investigado.

Para a coleta de dados dos participantes, foi aplicado um questionário para esses professores (homens) formados em Pedagogia, atuantes ou não nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, via plataforma *Google Forms* com a finalidade de coletar dados sobre a docência masculina no ensino fundamental. O questionário está diretamente relacionado à ausência da docência masculina no desenvolvimento do trabalho docente no Ensino Fundamental. A participação desses participantes voluntários aconteceu após a leitura e o aceite do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) documento que esclarece e assegura sigilo total aos participantes envolvidos na pesquisa.

Nesse caso, a pesquisa foi aplicada tanto para os professores atuantes como, também, para os que não estão atuando. Para aqueles que escolheram exercer a função docente, o nosso intuito foi o de compreender como eles relatam as experiências de estarem em um ambiente de trabalho majoritariamente feminino, e como percebem o processo de feminização da profissão. Para os que não estão atuando, procuramos entender quais os motivos que levaram a não atuação no ensino fundamental.

Os participantes que aceitaram integrar a pesquisa, foram numerados de 1 a 12 e os dados obtidos na investigação (respostas) foram tabulados e analisados, e serviram para compor o panorama atual da percepção e da atuação do pedagogo/professor/homem atuante ou não na educação do ensino fundamental.

De tal modo, a pesquisa se utilizou das fontes levantadas para entender o contexto histórico, social e as peculiaridades que estão presentes na relação do professor/homem com o trabalho docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Cabe lembrar que esta pesquisa não esgota todas as possibilidades de compreensão do tema e do objeto aqui investigados. Sendo assim, esperamos que

por meio dos resultados apresentados pelo nosso estudo, a temática estudada desperte o interesse em outros pesquisadores e, por meio de novas pesquisas, possamos superar o estereótipo de que a educação nos anos iniciais do ensino fundamental não é lugar para a docência masculina.

2 O DESENVOLVIMENTO DO CAPITAL E A ASCENSÃO DO TRABALHO DOCENTE FEMININO

Nesta seção realizamos uma análise histórica sobre o desenvolvimento do capital no Ocidente para compreender o processo de produção capitalista e a inserção da mulher no mercado de trabalho. O texto está dividido em dois momentos, sendo que primeiro realiza uma contextualização histórica sobre o desenvolvimento do capital nos séculos XIX e XX para, na sequência, discorrer sobre a feminização do trabalho docente, a partir da ascensão do capital e da necessidade de instrução para a reprodução da sociedade burguesa.

Sendo assim, o recorte temporal apresentado faz se necessário para que possamos entender que as mudanças causadas na sociedade contemporânea a partir desse período foram provocadas pela mudança no modo de produção. O que fez com que o trabalho também se modificasse, abrindo novos caminhos e requerendo maior qualificação profissional para adentrar o mercado de trabalho. Sendo assim, a educação assumiu um papel de fundamental importância em todo esse processo, de maneira que a problemática apontada em nossa investigação, tem uma origem histórica que começa a se desenvolver na transição do século XIX para o século XX, quando registra a chegada da mulher na educação, tanto como aluna, quanto como professora. Esse movimento levou à feminização da profissão docente, cujos reflexos de todo esse processo ainda são reais nos dias atuais, quando se trata da participação do professor - homem - nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para auxiliar na leitura e no seu entendimento, o texto encontra-se seguindo a ordem cronológica dos fatos históricos que levaram à mudança do sistema econômico, que ficou popularmente conhecido como “capitalismo”. Esse sistema significou uma mudança no modo de produção, que levou a uma transformação na vida social dos homens e mulheres contemporâneos a esse período de transição.

Para compreender o capitalismo como um sistema, é preciso entender que o mesmo não se estabeleceu da noite para o dia, mas sim que é resultado de um processo que não tem uma data exata para a sua aurora. Alguns autores datam o século VXII como o primeiro embrião do sistema, mas o fato é que a sua consolidação enquanto sistema econômico se deu no século XIX, que é quando a

mudança no modo de produção já estava consolidada, fato que mudou a estrutura social do mundo.

No decorrer da primeira subseção do texto destacamos como as Revoluções que aconteceram no continente Europeu, contribuíram para os avanços do capitalismo. Dentre elas, duas ganharam um destaque maior pelo poder que tiveram em influenciar outros países contribuindo para a consolidação do sistema, que são a Revolução Industrial e a Revolução Francesa.

Entretanto, para dar consistência e embasamento teórico ao texto, buscamos dialogar com autores que se consolidaram enquanto teóricos e que se dedicaram a compreender a história do capitalismo como sistema econômico que mudou a base material da vida humana. Nesse sentido, dentre os autores utilizados destacamos Ellen Wood (2001), Giulliano Conte (1984), Eric Hobsbawm (1977); (2017); (2018) e (2019), Maurice Dobb (1977), Marx (1985), Marx e Engels (2010), Michel Beaud (1981), Perry Anderson (1992) e Pierre Vilar (1975) entre outros.

No que tange ao campo educacional e as mudanças causadas pelo capitalismo, buscamos discorrer com autores que se consolidaram ao escrever sobre a “história da educação”, para mostrar como a educação serviu como peça chave para atender aos interesses do novo sistema como um todo. Sendo assim, dos autores que abordam a temática história da educação trabalhamos as ideias de Manacorda (1996) e Cambi (1998) que apontam como a educação auxiliou na concretização desse sistema econômico.

Na segunda subseção, o texto aborda o processo de “feminização do magistério”. Procuramos apresentar como foi o desenvolvimento desse processo que marcou a história da mulher na educação, desde a sua chegada como aluna nos cursos de magistério até a algum tempo depois como professora.

É importante lembrar que para compreender o processo de feminização do magistério, é preciso entender algumas mudanças ocorridas no século XIX, que repercutiram nesse fenômeno educacional, fazendo com que o século das mudanças, fosse também o século da educação para as mulheres. Cabe destacar que o processo de feminização do magistério foi algo simultâneo que aconteceu em vários países, não é, portanto, um caso exclusivamente do Brasil, pelo contrário, o Brasil acompanhou o movimento que aconteceu na Europa e em outras regiões.

Vale destacar que abordamos a problemática estudada procurando entender esse fenômeno como um processo que resultou das transformações do meio social,

cultural e econômico, que ocorreu a partir do final do século XIX. Dessa forma, podemos dizer que a feminização da profissão docente se deu por intermédio da junção desses três fatores supracitados.

Para fazer um breve contexto histórico da feminização do magistério, dialogamos com autores que já discutem essa problemática desde o século passado, pois, ao contrário do que muitos pensam, a feminização do magistério não é um tema novo de estudos. Diante disso trabalhamos com as ideias dos seguintes autores, Jane Almeida (1998); Michael Apple (1988); Arce (2001); Bruschini e Amado (1988); Carvalho (1996); Demartini e Antunes (1993); Ferreira (1998); Hypólito (2020); Louro (1988; 1997; 2020); Luiz Pereira (1969); Novaes (1992) Saffioti (1984; 1976) entre outros autores que comungam da mesma ideia, mas não são citados nesta breve introdução.

Esta seção, portanto, tem por objetivo traçar caminhos que nos auxiliem a evidenciar que o papel da mulher na sua atuação como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, não é um processo natural ou uma professora por excelência, conforme se acreditou por muito tempo, criando-se o mito da mulher como educadora nata. Mas, procuramos mostrar que essa condição é fruto das mudanças que transformaram a sociedade, movidas pelo fator econômico, social e cultural. E, assim, conquistando o direito de acesso à educação, a mulher conquistou também uma profissão, de modo que ao assumir o papel de profissional da educação ela se tornou protagonista de toda sua história.

2.1. O DESENVOLVIMENTO DO CAPITAL NOS SÉCULOS XIX E XX

Para entender o avanço do capitalismo, é preciso fazer um breve resgate histórico de como esse sistema se estruturou na sociedade ao longo da história. Sendo assim, faz-se necessário entender, também, a relação do homem com o trabalho³, uma vez que essa relação faz parte de uma dinâmica social que determina

³ É do e pelo trabalho que o homem se faz homem, constrói a sociedade, é pelo trabalho que o homem transforma a sociedade e faz a história. O trabalho torna-se categoria essencial que lhe permite não apenas explicar o mundo e a sociedade, o passado e a constituição do homem, como lhe permite antever o futuro e propor uma prática transformadora ao homem, propor-lhe como tarefa construir uma nova sociedade (ANDERY; SÉRIO, 1999, p. 401).

a vida material, espiritual e intelectual em geral, sendo, portanto, uma construção social.

Dessa forma, para compreender todo esse contexto de trabalho e a construção da sociedade, apoiamo-nos na ideia de Marx (1985) que no capítulo V de sua obra “O Capital: crítica da economia política” descreve trabalho como;

[...] atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais (MARX, 1985, p. 153).

A partir dessa reflexão, recorremos a Molina (2004) quando escreve que Marx e Engels consideram o homem um ser prático e social. É por meio do trabalho que o homem vai se adequando, transformando-se e se definindo na sociedade. Na mesma linha de raciocínio, tomando por base as ideias dos autores supracitados, temos, também, a concepção de Andery *et al.* (1999) que, recorrendo à teoria marxista, explicam a dinâmica da sociedade por meio das relações materiais de produção da vida humana. Na compreensão das autoras,

Na base de todas as relações humanas, determinando e condicionando a vida, está o trabalho – uma atividade humana intencional que envolve formas de organização, objetivando a produção dos bens necessários à vida humana. Essa organização implica uma dada maneira de dividir o trabalho necessário à sociedade e é determinada pelo nível técnico e pelos meios existentes para o trabalho, ao mesmo tempo em que os condiciona; a forma de organizar o trabalho determina também a relação entre os homens, inclusive quando a propriedade dos instrumentos e materiais utilizados e a apropriação do produto do trabalho (ANDERY *et al.*, 1999, p. 11).

A partir dessas ideias, é possível entender que na base de toda a organização da sociedade está o trabalho, determinando e condicionado a vida material e, em especial, as necessidades de manutenção e de reprodução das condições estruturais já existentes na sociedade a partir das relações de produção material que são também relações sociais que engendram um sistema político e jurídico para a sociedade, e todas as formas de ideias e representações sociais que lhes dão sustentação.

Porém, vale destacar que a organização da sociedade por meio do trabalho não é uma exclusividade da sociedade capitalista; pois, desde o passado a

sociedade era organizada pelo trabalho, tal afirmação está presente nas representações de Andery *et al.* (1999).

Por exemplo, nas sociedades tribais (comunais) o grupo social organizava-se por sexo e idade para conduzir os bens necessários à sua sobrevivência. Às mulheres e crianças cabiam determinadas tarefas e aos homens, outras. Essa primeira divisão do trabalho, além de organizar a sobrevivência do grupo, gerou um conjunto de instrumentos, técnicas, valores, costumes, crenças, conhecimentos, organização familiar, etc. (ANDERY *et al.*, 1999. p. 11).

Seguindo a ordem cronológica dos acontecimentos históricos, Saviani (2007) interpreta que o trabalho desenvolvido na Antiguidade grega ou romana era baseado na relação de escravidão, isso é, a aristocracia de um lado e os escravos do outro, de modo que o trabalho era realizado predominantemente por esse segundo grupo. Não por acaso, percebe-se que nesse período os meios de produção eram organizados pelo modo de produção escravista.

Já na sociedade feudal, as relações sociais tinham como base a “Terra”. Desse modo, o trabalho era organizado por meio das relações de posse, conforme Conte (1984) escreve, era essa posse que determinava as condições de vida dos indivíduos e as relações da sociedade. Desse modo, o trabalho na sociedade feudal também seguia uma forma de organização social.

Sobre a sociedade capitalista, é importante lembrar que ela não nasceu de uma hora para a outra, ela é resultado de um longo processo de transição que, para chegar ao seu apogeu foi preciso passar por um longo processo, até que as estruturas da sociedade se consolidassem a partir desse novo modo de produção.

Podemos dizer que, as raízes desse novo sistema começaram a se desenvolver a partir de um outro antigo sistema de organização da social, o feudalismo, o qual não é nosso objetivo de discussão neste estudo. Mas, para entender todo o contexto de ascensão do capitalismo, faz-se necessária uma breve contextualização.

Cambi (1999) defini o sistema feudal como o modelo econômico que superou o modelo romano antigo. Já Perry Anderson, em seu livro “Passagens da Antiguidade ao Feudalismo”, classificou o surgimento do feudalismo como o choque de dois modos de produção.

A catastrófica colisão dos dois modos anteriores de produção – o primitivo e o antigo – produziu a ordem feudal que se disseminou por toda a Europa medieval. Já estava evidente para os pensadores do

Renascimento, quando esta gênese foi debatida pela primeira vez, que o feudalismo ocidental era resultado específico de uma fusão dos legados romano e germânico (ANDERSON, 1992, p. 123).

Do ponto de vista desse autor, foi a colisão desses dois modos de produção chamados por ele de “antigo e primitivo” que resultou na formação do que hoje conhecemos como o sistema feudal, que se expandiu por todo o continente Europeu, durante o período histórico da Idade Média.

Rubano e Moroz (1999) explicaram o funcionamento desse sistema, da seguinte forma:

No feudalismo, a unidade econômica, política-jurídica e territorial era o feudo; em outras palavras, numa dada extensão de terra, eram produzidos os bens necessários à manutenção de seus habitantes, realizadas as trocas de bens e elaboradas as leis e obrigações que vigoravam (RUBANO; MOROZ, 1999, p. 136).

Ou seja, no feudalismo a organização do modo de produção (relações sociais de produção) eram determinadas pelo vínculo pessoal que, segundo Rubano e Moroz (1999, p. 136), poderia acontecer em duas formas; “por meio da relação entre suserano e vassalo (quer entre nobres, quer entre membros do clero) ou entre senhor e servo”.

Na percepção desses autores, de modo geral, a organização do sistema feudal também tinha uma importância para economia.

Nele se desenvolviam a produção agrícola, a criação de animais, a indústria caseira e a troca de produtos de diferentes espécies, atividades essa limitada principalmente ao próprio feudo; as trocas eventuais os feudos ocorriam em menor escala e tinham pouca importância econômica. Sendo a produção essencialmente agrícola, a base econômica do feudalismo é a terra; além de essencial para a economia, a distribuição da terra interferiu nas relações que se estabeleceram nesse período (RUBANO; MOROZ, 1999, p. 136).

Contudo, dentro do sistema do feudalismo, a “Terra” era a maior e a principal forma de fazer prevalecer a organização das relações sociais e econômicas que, por sua vez, eram mantidas por meio da servidão. Nesse sentido, o trabalhador tinha o seu trabalho vinculado à terra, a partir do qual produzia toda a sua existência material e espiritual.

Na interpretação de Wood (2001) o capitalismo não tem uma data exata para o seu início, mas podemos dizer que o fracasso do feudalismo contribuiu para o amadurecimento do sistema capitalista. Embora o sistema capitalista não tenha uma

data exata para sua aurora, vale destacar que os autores que se dedicam a estudá-lo apontam que começou a ocorrer uma mudança na estrutura econômica da sociedade, a partir do “modelo mercantil”⁴. Podemos compreender, com base em Dobb (1983) que o capitalismo adentrou a esfera da produção no início do século XVII, que foi quando o mesmo começou a estabelecer uma relação de amadurecimento entre o capitalista e o assalariado. Dessa forma, para o autor o sistema se consolida como meio de produção no século XIX, quando o mesmo se encontra “totalmente amadurecido”.

Cabe lembrar que esse processo de consolidação de um novo sistema não foi um processo simples, mas sim um período de transição marcado por extremas modificações⁵. Dentre os autores que compartilham das ideias de transição do feudalismo para o capitalismo, destaca-se significativamente Hobsbawm (1977) que aponta que esse processo não aconteceu de maneira uniforme. Em sua concepção, a transição foi um período marcado por várias características, que levaram ao rompimento do sistema feudal, e ao triunfo de um novo sistema, denominado capitalismo⁶.

Dessa forma, o período de transição é um marco para o apogeu do sistema econômico com base no acúmulo de capital.

A transição do feudalismo ao capitalismo significou a substituição da terra pelo dinheiro, como símbolo de riqueza; foi o período em que um conjunto de fatores preparou a desagregação do sistema feudal e forneceu as condições para o surgimento do sistema capitalista. (PEREIRA; GIOIA, 1999, p. 163).

⁴ [...] a associação do capitalismo com as cidades – a rigor, a suposição de que, desde o começo, as cidades eram um capitalismo embrionário. Veja-se: WOOD, Ellen Meiksins. **A origem do capitalismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.

⁵ A transformação da forma medieval de exploração do trabalhado excedente para moderna não foi processo simples que possa ser apresentado como uma tabela genealógica de descendência direta, mas ainda assim, entre os remoinhos desse movimento, é possível distinguir-se certas linhas de direção do fluxo. Tais linhas incluem não apenas modificações na técnica e o aparecimento de novos instrumentos de produção, que aumentaram grandemente a produtividade do trabalho, mas uma crescente divisão do trabalho e, por consequência, o desenvolvimento das trocas, bem como uma crescente separação entre o produtor, a terra e os meios de produção, resultando disso seu aparecimento como proletário (DOBB, 1983, p.14).

⁶ Este constitui-se em um sistema de organização da economia que pressupõe a existência de proletários individuais dos meios de produção e, também, a existência de trabalhadores emancipados de obstáculos feudais, tradicionais, como a servidão, a escravidão etc. O curso histórico do capitalismo – ultrapassas suas origens manufatureiras e sua era heroica de luta contra o feudalismo – apresenta no nível econômico e social [...] (CATANI, 1979, p.39).

Nesse sentido, Pereira e Gioia (1999) nos chamam a atenção para a complexidade de todo esse período. Pois, a transição não aconteceu de um dia para o outro, mas sim como fruto de todo um processo lento e gradual, até porque o sistema econômico anterior ao capitalista, deixou na sociedade suas características em evidências, que foram se desprendendo aos poucos, e em cada região a transição aconteceu de formas diferentes.

Não podemos falar de verdadeira passagem ao capitalismo senão regiões suficientemente extensas vivem sob um regime social completamente novo. A passagem somente é decisiva quando as revoluções políticas sancionam juridicamente as mudanças de estrutura, e quando novas classes dominam o Estado. Por isso a evolução dura vários séculos (VILAR, 1975, p. 35-36).

A partir desse ponto de vista, podemos dizer que todo esse processo não foi natural, mas que foi um processo tumultuado e marcado por muita violência, conflitos por uma busca incessante de poder. O que resultou, assim, em uma das características dominantes desse novo sistema ser a desigualdade social, como descreveu Beaud (1981) ao afirmar que o capitalismo coloca frente à frente a “riqueza e a miséria”.

O fato é que todo esse contexto de transição contribuiu para o apogeu do capitalismo. Não obstante, os séculos XIX e XX são um marco para toda a ascensão desse novo modo de produção. Partindo desse ponto, é importante lembrar que nesse período o mundo estava sendo palco de Revoluções⁷ as quais foram fundamentais para o avanço do capitalismo.

Nessas revoluções, a lógica capitalismo vai ganhando espaço rumo à geração e à acumulação de riquezas das classes detentoras dos meios de produção. Nessa perspectiva,

[...] é introduzida e ampliada a lógica capitalista de produção: exploração de um número crescente de trabalhadores e produção de uma massa sempre maior de mercadorias; acumulação vertiginosa de riquezas, num pólo, ampliação e agravamento da miséria, no outro. Através do movimento de industrialização do século XIX, esta lógica vai se impor com força cada vez maior a setores cada vez mais amplo da sociedade (BEAUD, 1981, p 123-124).

⁷ [...] nunca na história da Europa e poucas vezes em qualquer outro lugar, o revolucionarismo foi tão endêmico, tão geral, tão capaz de se espalhar por propaganda deliberada como por contágio espontâneo. Veja-se: HOBBSAWM, Eric J. **A era das revoluções**. 40. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

Por conseguinte, foram essas Revoluções que transformaram o mundo como um todo. Para Hobsbawm (2018) foram elas que marcaram a chegada da indústria⁸ capitalista que então reformulou a economia e o Estado moderno mundial.

Desse modo, o marco para o apogeu do sistema capitalista, são as revoluções que movimentaram e transformaram o mundo, dentre elas duas ganharam destaque maior por todo o seu alcance, Hobsbawm (2018, p. 15) “chamamos de “dupla revolução”: a Revolução Francesa de 1879 e a revolução industrial (inglesa) contemporânea”. Assim sendo, vale destacar que ambas as revoluções tinham seus objetivos, e foram fortemente influenciadas por uma teoria que também estava em ascensão nesse período, o “Iluminismo” sendo que a influência maior foi para a chamada “revolução política ideológica (Revolução Francesa) (HOBSBAWM, 2018, p. 97).

Segundo Hobsbawm (2018), a década de 1780 foi marcada por grandes transformações sociais. Dessa forma, as mesmas foram responsáveis por mudar os meios de produção e, portanto, a partir do século XVIII a agricultura começou a passar pelo processo de industrialização, assumindo outras funções;

[...] aumentar a produção e produtividade de modo a alimentar uma população não agrícola em rápido crescimento; fornecer um grande e crescente excedente de recrutas em potencial para as cidades e as indústrias; e fornecer um mecanismo para o acúmulo de capital a ser usado nos setores mais modernos da economia (HOBSBAWM, 2018, p. 63).

Por essas razões, a Inglaterra do século XVIII precisava passar por mudanças significativas. A indústria necessitava ser mais avançada para que pudesse atender todos os interesses do mercado, uma vez que o continente Europeu desfrutava de uma próspera expansão econômica. Contudo, a revolução industrial⁹ configurou uma mudança total nos meios de produção, contemporâneos ao período da revolução.

⁸ A grande indústria criou o mercado mundial, preparado para a descoberta da América. O mercado mundial acelerou enormemente o desenvolvimento do comércio, da navegação, dos meios de comunicação. Esse desenvolvimento reagiu, por sua vez, sobre a expansão da indústria; e, à medida que a indústria, o comércio, a navegação e as vias férreas se desenvolviam, crescia a burguesia, multiplicando seus capitais e colocando num segundo plano todas as classes legadas pela Idade Média (MARX; ENGELS, 2010, p. 41).

⁹ [...] cuja importância foi essencialmente econômica, apresentando um reflexo dramático menos importante, porém nunca desprezível, sobre a esfera política. Ela se mostrou tão decisiva para todo o futuro da economia capitalista, tão radical como transformação da estrutura e organização da indústria, que levou alguns a considerá-la como as dores do parto do capitalismo moderno, e, portanto, o momento decisivo no desenvolvimento econômico e social desde a Idade Média (DOBB, 1983, p.15).

Como consequência, não é mais o homem que executa o trabalho manualmente, ele passou a ser realizado por uma máquina. É claro que todo esse processo resultou em mudanças para a sociedade como um todo, cujas “consequências foram sociais: a transição da nova economia criou miséria e descontentamento, aos emigrantes da revolução social” (HOBSBAWM, 2018, p. 74).

Todo esse quadro de mudança gerou perdas e descontentamentos não de uma pequena parte da população, mas sim da sociedade como um todo. De maneira que, “os pequenos comerciantes, sem saída, a pequena burguesia, setores especiais da economia eram também vítimas da revolução industrial e de suas ramificações” (HOBSBAWM, 2018, p. 75).

Sobre as transformações causadas pela a Revolução industrial, Canêdo (1987) descreve que a chegada desse novo modo de produção, trouxe para a sociedade uma nova divisão do trabalho, sendo que cada indivíduo participante desse sistema, teve suas funções sociais devidamente delineada pelo modo de produção, como por exemplo;

[...] de um lado, o empresário, dono do aparelhamento, de todo material e do produto final do trabalho; de outro, o antigo artesão, desprovido dos meios de produção e, portanto, transformado de produtor em vendedor de sua única propriedade: sua força de trabalho. Com o proprietário ficará o lucro – ou o prejuízo – com o trabalhador, executando o trabalho sob supervisão de técnicas e controle de um relógio, ficará o salário (CANÊDO, 1987, p. 6).

Vale ressaltar que, como essas mudanças afetaram a sociedade como um todo, o processo não foi de todo pacífico, pois a camada social que se sentiu prejudicada com todas as alterações, também começou a reagir a essa nova realidade.

Os trabalhadores de espírito simples reagiram ao novo sistema destruindo as máquinas que julgavam ser responsáveis pelos problemas; mas um grande e surpreendente número de homens de negócios e fazendeiros ingleses simpatizava profundamente com as atividades dos seus trabalhadores luditas¹⁰ porque também eles se viam como vítimas da minoria diabólica de inovadores egoístas. (HOBSBAWM, 2018, p. 75).

¹⁰ Termo utilizado para identificar os trabalhadores ingleses que desenvolviam atividades de fiação e tecelagem, teve origem do [...] ludismo foi um movimento que ia contra a mecanização do trabalho decorrente da difusão da Revolução Industrial. Ele estourou em 1811, e seu nome deriva de Ned Ludd, personagem criada a fim de disseminar o ideal do movimento operário entre os trabalhadores. Os luditas ficaram lembrados como "os quebradores de máquinas" (PIRES, 2018, p. 7).

Podemos dizer que, além de modificar o processo de produção, a revolução industrial também trouxe para o contexto da industrialização, uma outra peça chave para esse processo que foi a “ferrovia¹¹”, passo fundamental para abrir os caminhos da comercialização, que vem a ser característica do mercado mundial. Pois, fica evidente que não bastava produzir, era necessário comercializar, pois por meio da relação do trabalho, fosse possível extrair o excedente desse novo meio de produção, o que resultou em uma produção cada vez mais em larga escala (BEAUD, 1981).

Todo o processo de industrialização teve um resultado final que passou a ser dividido por dois pontos de vista “em termos de produtividade econômica, esta transformação social foi um imenso sucesso; em termos de sofrimento humano, uma tragédia” [...] (HOBSBAWM, 2018, p. 90).

Dessa forma, o processo de industrialização modificou todo o contexto da economia mundial, porém todo esse novo processo de produção necessitava de mão de obra para sua manutenção. De acordo com Hobsbawm (2018) toda essa mão de obra veio de homens que se viram obrigados a abandonar sua vida tradicional, atraídos por um salário pago por toda essa produção.

Conseguir mão de obra para a manutenção desse novo modo de produção não era difícil, a grande questão estava em conseguir a mão de obra qualificada para a manutenção do novo modo produção. Entretanto, foi necessário fazer uma adaptação, sendo que, para suprir a mão de obra, passaram a empregar mulheres e crianças de modo que, por sua vez, essas eram compreendidas como mão de obra barata.

É importante destacar que ocorreu uma mudança na relação familiar, pois nesse novo contexto as relações estavam ligadas em atender às demandas do mundo do trabalho.

O palavrório burguês sobre família e educação, sobre a íntima relação de pais e filhos torna-se tanto mais repugnante quanto mais todos os laços familiares, em consequência da grande indústria, são rompidos para os proletários, e as suas crianças transformadas em

¹¹ [...] era o próprio símbolo do triunfo do homem pela tecnologia. De fato, sob um ponto de vista econômico, seu grande custo era sua principal vantagem. Sem dúvida, no final das contas, sua capacidade para abrir países até então isolados do mercado mundial pelos altos custos de transporte, assim como o enorme aumento da velocidade e da massa de comunicação por terra que possibilitou aos homens e às mercadorias, vieram a ser de grande importância (HOBSBAWM, 2018, p. 84).

simples artigos de comércio e instrumentos de trabalho (MARX; ENGELS, 2010, p. 55).

Essa afirmação se complementa com o pensamento de Hobsbawm (2018) ao afirmar que o sentimento que norteava as relações desse período era o de insensibilidade, com o qual a classe social em ascensão buscava o acúmulo de capital¹².

De modo geral, podemos dizer que o objetivo de todo esse processo da revolução industrial estava ligado a um único interesse;

[...] cuja única lei era comprar no mercado mais barato e vender sem restrição no mais caro, estava transformando o mundo. Nada poderia detê-la. Os deuses e os reis do passado eram impotentes diante dos homens de negócios e das máquinas a vapor do presente (HOBBSAWM, 2018. p. 95).

Nesse sentido, o objetivo estava voltado para fortalecer e favorecer o mercado, do qual a revolução industrial foi a responsável pela principal forma de modificar a economia nesse período.

Para Hobsbawm (2018) a revolução industrial influenciou a economia e a Revolução Francesa revolucionou a base de toda a organização política e ideológica da sociedade, o que faz, assim, esse autor chamar esse processo de “dupla revolução”, que modificou toda a estrutura e a organização da sociedade durante os séculos XVIII e XIX.

De acordo com Hobsbawm (2018), a Revolução Francesa, se destacou por suas características ter resultado em conquistas profundas para a sociedade como um todo. A Revolução não foi organizada por um líder, mas a mesma tinha um único objetivo conquistar o poder político em prol de uma classe social emergente, a “burguesia”. Que para Marx e Engels (2010) desempenhou um papel revolucionário nesse período. Dessa forma, podemos entender a que a “burguesia”, era formada por um grupo revolucionário, o qual alicerçava sua corrente de pensamento na base do “liberalismo clássico”, para assim, reivindicar seus direitos. Sendo assim, a *Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão*¹³, de 1789, passou a ser

¹² “Seus homens (da burguesia) personificavam o dinheiro, que provaria seu direito de dominar o mundo [...]”. Veja-se: HOBBSAWM, Eric J. **A era das revoluções**. 40. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

¹³ Este documento é um manifesto contra a sociedade hierárquica de privilégios nobres, mas não um manifesto a favor de uma sociedade democrática e igualitária. “Os homens nascem e vivem livres e

um marco para a conquista dos direitos da “burguesia”. Nesse sentido, é importante lembrar que nesse processo a “burguesia”, ganhou força como “classe” e se consolidou no poder político.

Outro destaque de todo esse processo revolucionário foi o seu lema que buscava “Igualdade Fraternidade e Liberdade” para todos. A Revolução se concretizou no dia 14 de julho de 1789, com a tomada da Bastilha¹⁴, o que fez, assim, a Revolução Francesa se espalhar pelo mundo, influenciando as populações a lutarem pela busca de liberdade.

Em seus estudos Hobsbawm (2018) aponta que foi todo esse processo revolucionário que levou ao fim do feudalismo. Mas é importante ressaltar que, as ações desse novo processo não desvalorizaram o que o antigo sistema mais valorizava a “Terra”. Mas reconheceram que a mesma precisava passar por um processo de mudança, que consistia em três passos principais.

Em primeiro lugar, a terra tinha de ser transformada em uma mercadoria, possuída por proprietários privados e livremente negociável por eles. Em segundo tinha que passar a ser propriedade de uma classe de homens desejosos por desenvolver seus recursos produtivos para o mercado e estimulados pela razão, isto é, pelos seus próprios interesses e pelo lucro. Em terceiro lugar, a grande massa da população rural tinha que ser transformada de alguma forma, pelo menos em parte, em trabalhadores assalariados, com liberdade de movimento, para o crescente setor não agrícola da economia (HOBSBAWM, 2018, p. 236).

Isso é, com as revoluções a “Terra” passou a ser uma mercadoria, que poderia ser a forma mais rápida de movimentar a economia por sua modalidade em favorecer os meios de produção. Nesse sentido, a agricultura passou a ser a entrada para a indústria que “como qualquer outra, a ser conduzida segundo o princípio de maximização de lucro, [...]” (HOBSBAWM, 2017. p. 277).

iguais perante as leis”, dizia seu primeiro artigo; mas ela também prevê a existência de distinções sociais, ainda que “somente no terreno da utilidade comum”. A propriedade privada era um direito natural, sagrado, inalienável e inviolável. Os homens eram iguais perante a lei e as profissões estavam igualmente abertas ao talento; mas, se a corrida começasse sem *handicaps*, era igualmente entendido como fato consumado que os corredores não terminariam juntos. A declaração afirmava (como contrário à hierarquia nobre ou absolutismo) que “todos os cidadãos têm o direito de colaborar na elaboração das leis”; mas “pessoalmente através de seus representantes” (HOBSBAWM, 2018, p. 106).

¹⁴ A queda da Bastilha, que fez do 14 de julho a festa nacional francesa, ratificou a queda do despotismo e foi saudada em todo o mundo como o princípio de libertação (HOBSBAWM, 2018, p. 110).

Não por acaso, as revoluções foram sinônimo de mudança para o mundo do trabalho, segundo a visão de Hobsbawm (2019) ao explicar que:

O número de pessoas que ganhavam a vida por meio de trabalho manual, em troca de um salário, aumentava sensivelmente em todos os países inundados ou apenas banhados pela maré montante do capitalismo ocidental [...] Todavia, o número dos assalariados multiplicava-se de modo espetacular, formando classes reconhecidas, especialmente nos países em que a industrialização havia sido estabelecida desde longa data; e no crescente número de países que conforme já vimos, entravam em seu período de revolução industrial ente 1870 e 1914, ou seja, sobretudo na Europa, na América do Norte, no Japão e em algumas áreas de maciça colonização branca, no além-mar (HOBBSAWM, 2019, p. 178-179).

O número de pessoas que buscavam esse trabalho avançado passou a ficar cada vez mais frequente e, cada vez mais, aumentavam as consequências do processo de urbanização e de industrialização, causados pelas Revoluções. Porém, vale destacar que em muitos lugares a agricultura não alcançou os possíveis avanços, e isso fez a população buscar pela industrialização abandonando seu ambiente, local de trabalho e moradia.

Nesse processo de mudança, os trabalhadores passaram de uma situação de independência para uma relação de dependência, pois essa mudança para atender aos interesses da industrialização os trabalhadores se transformação em “mãos” o que resultou em “[...] multidões de desclassificados, empobrecidos e famintos tecelões manuais, tecelões mecânicos e etc., cuja miséria gelava o sangue do economista mais insensível” (HOBBSAWM, 2018, p. 324).

De maneira geral a situação dos trabalhadores desse período era de uma extrema precariedade, a qual resultava em uma total dependência. Hobsbawm (2018) descreve a situação dos trabalhadores fabris, da seguinte forma:

Eles tinham de trabalhar por horas ou turnos, aceitar os castigos e multas com as quais os patrões impunham suas ordens ou aumentavam seus lucros. Em áreas isoladas ou nas indústrias, tinham de fazer compras na loja do patrão, frequentemente recebendo seus pagamentos em mercadorias miúdas (permitido, assim, que os empregadores inescrupulosos aumentassem ainda mais os seus lucros), ou eram obrigados a morar em casas fornecidas pelo patrão (HOBBSAWM, 2018, p. 325).

As relações realizadas no modo de produção tinham o objetivo específico de gerar e acumular riquezas e o “[...] mecanismo social da sociedade burguesa era profundamente cruel, injusto e desumano” (HOBBSAWM, 2018, p. 326). Para o

autor, o contexto das Revoluções fez com que os trabalhadores começassem a se organizar como classe proletária, ou seja, por meio dos sindicatos, a qual o ano de 1830 passa ser um marco para o surgimento da classe proletária e sua tomada de consciência. Dessa forma, autor classifica o movimento proletário como;

Os proletários não se mantinham unidos pelo simples fato de serem pobres e estarem num mesmo lugar, mas pelo fato de que trabalhar junto e em grande número, colaborando uns com os outros numa mesma tarefa e apoiando-se mutuamente constituía sua própria vida. A solidariedade inquebrantável era sua única arma, pois somente assim eles poderiam demonstrar seu modesto, mas decisivo ser coletivo. "Não ser furador de greve" (ou palavras de efeito semelhante) era — e continuou sendo — o primeiro mandamento de seu código moral; aquele que deixasse de ser solidário tornava-se o Judas de sua comunidade. Uma vez que adquiriram uma fagulha mínima de consciência política, suas demonstrações deixaram de ser meras erupções ocasionais de uma "turba" exasperada, que se extinguíam rapidamente, e se converteram no rebulir de um exército (HOBSBAWM, 2018, p. 330-331).

Na percepção do autor, para a formação da consciência proletária foi fundamental que se iniciasse uma movimentação em prol da elaboração do "movimento trabalhista"¹⁵, que significou "uma organização de autodefesa, de protesto e de revolução. Mas para os trabalhadores pobres era mais do que um instrumento de luta: era também um modo de vida (HOBSBAWM, 2018, p. 334). Partindo desse ponto de vista, o autor reconhece que nesse processo faltou no movimento melhor organização e amadurecimento, em relação à formação da classe proletária, que buscava alterar a ordem social vigente.

Nesse processo de mudança do trabalho, a tecnologia assumiu um papel importante, pois, por meio dela, "tornou possível a abertura de áreas geograficamente remotas e inacessíveis à produção para exportação, mas especificamente as planícies do centro dos Estados Unidos e do sudeste russo" (HOBSBAWM, 2017, p. 267).

A tecnologia significou avanços para todo o processo industrial e, nesse caso, foi preciso fazer adaptações para atender às demandas que surgiram com todo esse quadro de mudanças. Sendo assim, a educação passou a ser uma peça chave para

¹⁵ [...] estritamente um "movimento proletário" nem em sua composição nem em sua ideologia e programa, isso é, não foi apenas um movimento de trabalhadores fabris e industriais ou, nem mesmo, limitado a trabalhadores assalariados. Foi antes uma frente comum de todas as forças e tendências que representavam o trabalhador pobre, principalmente urbano. Veja-se: HOBSBAWM, Eric J. **A era das revoluções**. 40. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

atender aos interesses desse movimento, “o valor prático de uma boa educação primária para a tecnologia científica, tanto econômica como militar, era evidente” naquele período (HOBSBAWM, 2017, p. 80).

A educação passou a ser um ponto importante para esse processo, pois ela passou também a ser fundamental para manter a formação de mão de obra para servir ao trabalho industrial. E, assim, a educação passou a ser uma estratégia para servir aos interesses do mercado. Outra iniciativa tomada pelo desenvolvimento do capital, mencionada por Manacorda (1996), foi a expropriação do trabalho alheio. Esse autor faz importantes observações, sobre a expropriação do “saber fazer” dos indivíduos “artesões”, que resultou dos avanços das fábricas, pois, ao chegar nas fábricas esse trabalhador

[...] não possui mais nada: nem o lugar de trabalho, nem a matéria-prima, nem os instrumentos de produção, nem a capacidade de desenvolver sozinho o processo produtivo integral, nem o produto do seu trabalho, nem a possibilidade de vendê-lo no mercado (MANACORDA, 1996, p. 271).

Partindo desse ponto de vista, todo o aprendizado do artesão foi expropriado do seu trabalho, ou seja, desapareceu o trabalho prático que ele realizava antes. Dessa perspectiva, houve também uma mudança no mundo do trabalho, isto é, “[...] os trabalhadores perdem sua antiga instrução e na fábrica só adquirem ignorância” (MANACORDA, 1996, p. 271).

O autor nos chama atenção para o fato de que esse novo trabalhador necessitava, também, de uma nova formação para realizar as atividades do mundo do trabalho, atendendo, assim, as demandas da tecnologia que fora colocada a serviço do trabalho. De modo geral, a educação precisava chegar à grande massa.

Em vista disso, filantrópicos utopistas e até os próprios industriais são obrigados, pela realidade, a se colocarem o problema da instrução das massas operárias para atender às novas necessidades moderna produção de fábrica: em outros termos, o problema das relações instrução-trabalho ou instrução técnico-posicional, que será o tema dominante da pedagogia moderna¹⁶ (MANACORDA, 1996, p. 272).

¹⁶ Sobre a pedagogia moderna. Veja-se: CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

Manacorda (1996) entende que a mudança no modo de produção da sociedade e do trabalho, fez com que se modificasse também a forma de instruir os indivíduos para o trabalho, desse modo o autor aponta que “[...] fábrica e escola nascem juntas: as leis que criam a escola de Estado vêm juntas com as leis que suprimem a aprendizagem corporativa (e também a ordem dos jesuítas)” (MANACORDA, 1996, p. 249).

Nesse caso a educação ficou à serviço da “burguesia”, classe social emergente, que buscava a sua consolidação no poder político, como nova classe social dominante. Assim, a nova classe social emergente via a educação como um

Compromisso educativo: para as burguesias, trata-se de perpetuar o próprio domínio técnico e sociopolítico mediante a formação de figuras profissionais capazes e impregnadas de “espírito burguês”, de desejo de ordem e de espírito produtivo; para o povo, de operar uma emancipação das classes inferiores mediante a difusão da educação, isto é, mediante a libertação da mente e da consciência para chegar à libertação política (CAMBI, 1999, p. 408).

Ou seja, a educação passou a ser um novo instrumento para manter a sociedade em ordem. Ela deveria gerar a lógica do processo produtivo, isso é ensinar para o trabalho, pois uma sociedade voltada para o trabalho evitava a desordem social e buscava o seu pleno desenvolvimento para o progresso. Todavia, com os avanços do capitalismo, cada vez mais forte, a educação passou a ser objeto de serviço, para manter a população sobre o controle das elites dominantes, evitando novas revoluções.

Para Andery e Sérgio (1999) o século XIX foi o grande marco do capitalismo e das mudanças radicais para o mundo, de maneira que o mesmo passou a se concretizar como um sistema socioeconômico e político. Mas, vale destacar que esse processo não aconteceu do nada, mas sim de um desencadeamento de muitos fatores como vimos até aqui. É evidente tudo não se resume apenas ao que apontamos, pois o capitalismo vai além e ganha várias formas no decorrer dos períodos posteriores. Como por exemplo, o Imperialismo, que passou a ser significado do capitalismo, uma vez que o mesmo representa a formação e o fortalecimento do Estado na corrida pelo poder, pois esse buscava defender a economia sempre, e assim gerou a lógica de que o mais “avançado domina o atrasado” Hobsbawm (2019). A base para o Imperialismo é a superioridade de

alguns países-nação, pois essa é fundamental para a manutenção do sistema capitalista como um todo.

De acordo com Hobsbawm (2019) o Imperialismo foi além de um fenômeno econômico, político e cultural, a partir do qual se estabeleceu “a conquista do globo pelas imagens, ideias e aspirações de sua minoria ‘desenvolvida’, tanto pela força e instituições como por meio do exemplo e da transformação social” (HOBBSAWM, 2019, p.123).

Não por acaso, esse sistema se caracteriza pela desigualdade de suas relações como por exemplo, a relação das metrópoles com seus países dependentes, a qual, [...] “um pequeno número de homens das classes alta e média desses países – altos funcionários, administradores, homens de negócios, engenheiros – exerciam efetivamente aquela dominação (HOBBSAWM, 2019, p. 131).

De modo geral, os séculos XIX e XX foram um terreno fértil para o sistema capitalista se estabelecer e ascender como um sistema de organização econômica e social. Nesses aspectos, o capitalismo modificou a estrutura da organização da sociedade, o que, na compreensão de Hobsbawm (2017), ele

Foi o triunfo de uma sociedade que acreditou que o crescimento econômico repousava na competição da livre iniciativa privada, no sucesso de comprar tudo no mercado mais barato (inclusive o trabalho) e vender no mais caro. Uma economia assim fundamentada e, portanto, repousando naturalmente nas sólidas fundações de uma burguesia composta daqueles cuja energia, mérito e inteligência os levou a tal posição, deveria – assim se acreditava – não somente criar um mundo de plena distribuição material, mas também de crescente esclarecimento, razão e oportunidade humana, de avanço das ciências e das artes, em suma, um mundo de continuo progresso material e moral (HOBBSAWM, 2017, p. 21).

De tal modo, podemos dizer que o capitalismo foi o triunfo que modificou toda a estrutura social e econômica de organização da sociedade, ou seja, esse sistema modificou toda a concepção de mundo, que passou a ser conduzida por um grupo social denominado de “burguesia”, que buscava atender aos seus interesses particulares. Um outro destaque desse sistema é o fato de o mesmo ter a familiaridade de transformar tudo em mercadoria, inclusive o próprio trabalho, que, para a sociedade capitalista, passa a ser também apenas uma mercadoria, quando o trabalhador vende a sua força de trabalho ao capitalista.

Em função disso, Wood (2001) nos chama a atenção para que o que move esse sistema é o lucro, ou seja, o lucro é a peça principal de todo o processo no modo de produção capitalista. Mas vale lembrar que, esse “é um sistema em que o grosso do trabalho da sociedade é feito por trabalhadores sem posse, obrigados a vender sua mão de obra por um salário, a fim de obter acesso aos meios de subsistência” (WOOD, 2001, p. 12).

Entretanto, o capitalismo cria a falsa ideia de liberdade, isso é, o indivíduo passa a acreditar que é livre, para buscar todos seus objetivos, mas acaba esquecendo que a realidade é outra. O fato é que o sistema se caracteriza por valorizar o individualismo, de modo que as relações não têm mais obstáculos, por isso o mesmo passa a ser entendido como “um sistema em que as relações econômicas e sociais são governadas por contrato, em que homens são agentes livres na busca de sua subsistência, e em que estão ausentes quaisquer compulsões e restrições legais” (DOBB, 1983, p. 5).

Contudo, ao se concretizar como modo de produção e organização social no século XIX, o capitalismo, trouxe muitas mudanças para o mundo do trabalho. Santos (2016) aponta que todas as transformações causadas por esse novo sistema, provocaram novas necessidades para o campo do trabalho, de maneira que as mulheres conquistaram espaço no trabalho nas fábricas.

Sobre a questão do trabalho desenvolvido por mulheres no interior das fábricas, Marx e Engels (2010) argumentam;

Quanto menos habilidade e força o trabalho manual exige, isto é, quanto mais a indústria moderna progride, tanto mais o trabalho dos homens é suplantado pelo de mulheres e crianças. As diferenças de idade e de sexo não têm mais importância social para a classe operária. Não há senão instrumentos de trabalho, cujo preço varia segundo a idade e o sexo (MARX; ENGELS, 2010, p. 46).

Partindo dessa perspectiva, Hobsbawm (2019) demonstra que inicialmente o trabalho das mulheres na indústria foi introduzido voltando-se para o ramo feminino.

O trabalho da mulher na indústria estava, no início de nossa época, ainda predominantemente concentrado nos poucos ramos tipicamente "femininos" notadamente têxteis e de confecção, mas também e cada vez mais na indústria de alimentos. Contudo, a maioria das mulheres que ganhavam a vida individualmente o fazia no setor de serviços. O número e a proporção de empregadas domésticas, curiosamente, variavam consideravelmente (HOBSBAWM, 2018, p. 308).

Na perspectiva do autor supracitado, todo esse processo trouxe uma mudança para a condição da vida da mulher da classe trabalhadora, “de 1875 em diante as mulheres do mundo “desenvolvido” visivelmente começaram a ter menos filhos” (HOBBSAWM, 2019, p. 298). No ponto de vista do autor, ao ter menos filhos as famílias passaram a ter mais tempo e recursos para destinar aos seus filhos.

Hobsbawm (2019) esclarece que, com o passar do tempo ficava cada vez mais frequente um aumento no número de mulheres que adentrava o mercado de trabalho, ou seja, as trabalhadoras buscavam uma revolução econômica, de modo que para ao autor essa revolução ficou conhecida como “protoindustrialização”¹⁷.

O fato é que a entrada da mulher no mercado de trabalho também se justifica, por uma questão econômica, ou seja, todo esse processo está ligado à sobrevivência da renda familiar “visto que muitos homens adultos claramente não-conseguiram providenciar sozinhos uma subsistência adequada à família, o trabalho pago a mulheres e crianças era, de fato, e com muita frequência, essencial para o orçamento familiar (HOBBSAWM, 2019, p. 307).

Dentro da perspectiva do trabalho, Hobsbawm (2019) destaca as características do trabalho feminino, que nesse período era estritamente voltado para atividades domésticas, as quais, na maioria das vezes, eram realizadas por mulheres.

O trabalho feminino, portanto, existia e em boa quantidade, mesmo segundo os estreitos critérios do recenseamento, que quase certamente subestimavam substancialmente a quantidade de mulheres casadas “ocupadas”, visto que grande parte do trabalho pago feito por elas não seria declarado como tal ou não seria diferenciado das tarefas domésticas com as quais não raro coincidia: receber pensionistas em casa, trabalhar meio período como faxineira, lavadeira, etc. (HOBBSAWM, 2018, p. 308).

Entretanto, o que começou a desenvolver aos poucos, foi ganhando cada vez mais espaço, de modo que as mulheres foram adentrando outras esferas do campo do trabalho. Na visão de Hobsbawm (2019), o século XIX é o marco para a “emancipação feminina”, de modo que as mulheres, tanto da classe trabalhadora

¹⁷ [...] um impressionante aumento das indústrias domésticas e a domicílio para venda em mercados mais amplos. Na proporção em que isto continuava a ser feito num ambiente que combinava a produção doméstica e a de fora de casa, a posição das mulheres não se modificou, embora alguns tipos de manufatura doméstica fossem especificamente femininos (por exemplo, as rendas e a palha trançada), oferecendo às mulheres da zona rural a vantagem, comparativamente rara, de um meio de ganhar um pouco de dinheiro vivo, independentemente do homem (HOBBSAWM, 2018, p. 304).

como da classe média, viram a sua posição social se modificar perante a sociedade motivadas por questões econômicas.

Com essas transformações na sociedade e no mundo do trabalho, a mulher chegou a ocupar um lugar na educação. Hobsbawm (2019) entende que, com essas mudanças só o homem não conseguia atender às demandas de ensinar o número de alunos cada vez maior nas escolas, “o desenvolvimento da educação primária expandiu, uma profissão (subalterna) que, em bom número de países [...] tronou-se notavelmente feminizada (HOBBSAWM, 2018, p. 310).

Nada obstante, os escritos desse autor vêm ao encontro de nossos anseios, no sentido de mostrar que o magistério passou por um processo de “feminização”, causado por aspectos ligados às transformações sociais, culturais e econômicas, pelas quais passou a sociedade burguesa no século XIX. Ou seja, o processo de feminização da educação não pode ser entendido como um processo simples, sendo necessário compreender que o mesmo acontece por uma mudança na estrutura que atinge todas as camadas da sociedade, essa mudança estrutural deixa como marca do século XIX uma constante transformação social.

Assim sendo, a próxima subseção está organizada de maneira a auxiliar-nos na compreensão de como foi a chegada da mulher na educação escolar, tanto como aluna, quanto como professora, ocupando, assim, o seu espaço no mercado de trabalho, e contribuindo para que a profissão e o trabalho docente, no início da escolarização, ganhassem aspectos femininos. Entrementes, a professora de educação primária passou ser vista como uma segunda mãe, ou seja, foi situada como um parente próximo da criança, que tem o dom natural de dar amor e carinho a elas. É importante destacar aqui que esses aspectos foram reforçados e se estenderam pelo século XX e permanecem acentuados até os dias atuais.

2.2. A FEMINIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Para falar sobre a “feminização do magistério” é preciso pensar a relação da mulher com a educação, para além do senso comum que está presente no dia a dia, uma vez que o processo que envolve a mulher e a educação passa a ser entendido como acontecimento “natural”, como destaca Arce (2001).

Desse modo, a mulher passa a ser vista “como sendo a mulher ‘naturalmente’ educadora, passiva, paciente, amorosa, e que sabe agir com bom senso, e guiada pelo coração [...]” (Arce, 2001. p.167). A autora explica que, toda essa ideia foi historicamente e socialmente construída na medida em que houve a necessidade de educar as crianças pensando nas necessidades sociais da época. Todavia, para romper com esse pensamento, é preciso compreender o contexto histórico que marca a trajetória da mulher com a educação.

Segundo Hypólito (2020, p. 59), o processo de feminização do magistério deve ser discutido “considerando-se os seus aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais. É com base nesses aspectos que discutiremos a feminização do magistério, considerando que a educação, a formação e o trabalho docente são questões históricas que devem ser compreendidas a partir das relações sociais, que são, também, econômicas e políticas.

É importante destacar que, dentre os estudos que investigam o processo de “feminização do magistério”, temos a visão de Almeida (1998, p. 76), ao registrar que “a feminização do magistério trouxe também a feminização do curso de formação de professores, ou vice-versa, não se podendo afirmar o que começou primeiro”. Em sua percepção, não é possível afirmar qual dos processos iniciou primeiro, mas o fato é que um desencadeou o outro. Sendo assim, o processo de feminização do magistério, passou a ser entendido como um movimento que se desencadeou por diferentes razões.

A autora as expões no excerto que se segue, acreditando que elas estão associadas às representações sociais da sociedade burguesa do século XIX, e das necessidades emergentes da industrialização e da urbanização desse período. Então, ele explica que:

A feminização do magistério no Brasil pode ter tido várias causas, que vão das mudanças dos ideais burgueses no período, aliando-se a novas concepções sobre o trabalho remunerado exercido pelas mulheres, acrescidas de uma ideologia que pregava a liberdade, a autonomia, a independência econômica para os homens e a submissão e subordinação das mulheres. As mudanças sociais que a industrialização e a urbanização crescentes estavam favorecendo, a emergência do movimento feminista e suas reivindicações por direitos políticos, educacionais e profissionais levaram as mulheres a vislumbrar no magistério um espaço profissional que se adequasse ao que delas se esperava em termos sociais e àquilo de que realmente precisavam para ir ao encontro de um futuro com mais independência e menos opressão (ALMEIDA, 1998. p. 58).

Vale ressaltar que a educação para as mulheres, na história passou a ganhar um destaque a partir do século XIX, pois, antes desse período, a mulher não tinha acesso à educação nem como aluna, tampouco como professora. Foi devido às transformações estruturais que a sociedade passou nesse período, que uma expressiva mudança começou a acontecer. Recorremos, então, aos postulados de Hobsbawm (2019, p. 314), para quem, o século XIX foi sinônimo de mudança no qual “[...] a notável expansão da educação secundária para meninas”, caracterizou-se como grande forma de transformação social”.

Na história do Brasil a mulher foi segregada da educação desde o período colonial, conforme apontam Demartini e Antunes (1993). Nessa mesma perspectiva, Novaes (1992) aponta que, nesse período a educação ideal para a mulher estava voltada para as atividades domésticas. De modo que, a educação no Brasil, como em outros países, começou a ser desenvolvida por mestres religiosos, em nosso país conhecidos como os “jesuítas”, pois estes eram considerados o exemplo perfeito de virtude, característica essa que era exigida ao cargo de professor, naquele período, dessa forma eram;

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. Afeição e autoridade, bom senso, firmeza e bondade, piedade e saber profissional são algumas das qualidades que lhes são exigidas (LOURO, 1997, p. 93).

Dessa forma, o professor passou a ser considerado como um pai para os seus alunos. Desde seu início no trabalho o profissional do magistério era visto como a figura de um parente próximo de seus educandos. Entendendo esse processo, é importante lembrar que, durante o período colonial, e por um longo período histórico no Brasil, a mulher não teve espaço no processo educacional, que envolvia o todo em nosso país, a educação era realizada por homens e para os homens.

Retomando novamente os possíveis motivos que levaram as mulheres à participação no trabalho docente, recorreremos às afirmações de Louro (1989) ao afirmar que foram as transformações sociais¹⁸, causadas pelos movimentos do

¹⁸ Na virada do século, grupos de trabalhadores organizados em torno de ideias políticas, como o socialismo ou anarquismo, não apenas apresentaram propostas para a educação de suas crianças, mas efetivamente as tornaram realidade através da criação de escolas. Essas iniciativas foram

século XIX, que provocaram mudanças na sociedade e, assim, a educação começou a se modificar de acordo com as novas demandas existentes, a saber:

Embora com lentidão, o Brasil se encaminhava para a urbanização e dava os primeiros passos no setor industrial; recebia levas de imigrantes (que teriam diferentes formas de inserção na produção e na sociedade brasileira, conforme as áreas do País em que se localizaram); e viam desenvolverem-se suas camadas sociais médias. Estas transformações provocam o crescimento e a diversificação das oportunidades de trabalho - para os homens - e, por outro lado, apontam para a necessidade de escolarização mais ampla da população (LOURO, 1989, p. 33).

Com todas essas modificações o campo de trabalho, para os homens começou a se abrir para novas possibilidades de expansão. Sendo assim, eles tiveram a possibilidade de fazer novas escolhas profissionais, que lhes dessem melhores remunerações. Com a chegada de outras novas profissões, o resultado foi que houve um abandono do homem para com o trabalho na profissão docente.

[...] no início deste século, a ideia de que os homens estavam procurando funções de trabalho mais lucrativas era corrente. Esse abandono ocorre, evidentemente, também nas escolas normais, que se transformam cada vez mais em escolas femininas. Os homens que persistem em permanecer na profissão são os “incapazes” ou os “pobres” que não possuem outra alternativa (HYPOLITO, 2020, p. 75).

Nesse sentido, a busca por outra profissão passou a ser frequente para os homens, pois “os homens, em virtude de sua condição de “chefe de família” tendiam a procurar profissões mais rentáveis” (DEMARTINI; ANTUNES, 1993, p. 7). Dessa forma, “o magistério primário como meio de vida é de pequeno rendimento econômico não sendo suficiente para viver” (PEREIRA, 1969, p. 52). Ou seja, o salário, passou a ser utilizado como uma das formas para explicar o abandono do homem da profissão docente.

Sobre toda essa questão que envolve o salário dos professores, António Nóvoa (1991), ao observar a realidade dos salários pago aos professores de Portugal, aponta que os homens abandonaram a profissão, por conta do baixo

especialmente significativas entre os anarquistas, que ainda davam atenção às questões relativas à educação feminina (LOURO, 2020, p. 445-446).

salário que lhes era atribuído, de maneira que esse fato fez com que a profissão do magistério se abrisse rapidamente para o público feminino.

[...] o baixo nível das remunerações dos professores de instrução primária contribuiu para que os homens ‘desertem’ da profissão docente, contrariamente às mulheres para quem o acesso ao professorado constitui, em muitos casos, a única via de promoção sócio-econômica¹⁹ e de libertação do trabalho dos campos. É um fenômeno largamente incentivado pela igualdade do estatuto salarial entre homens e mulheres, medida decretada em meados do século XIX, quando a maioria dos países europeus a diferenciação remuneratória entre os professores dos dois sexos ainda era a norma (NÓVOA, 1999, p. 86-87).

Para o autor supracitado, a questão econômica fez com que os homens deixassem de ser professores nas séries iniciais, o que significou para as mulheres uma oportunidade de trabalho para além do campo, ou seja, a mulher passou a ser professora para suprir a falta de professores na educação.

Nesse sentido, o autor chama a atenção para um novo problema que surgiu com esse quadro de mudança, que no caso vem a ser a “diferença salarial” entre homens e mulheres na educação. Todavia, não podemos negar que foram as mudanças sociais e econômicas do período que levaram a essas consequências. Para Novaes (1992) a “diferença salarial” é causada pelo ensino direcionado a esses grupos, pois a legislação restringia o ensino da aritmética às mulheres²⁰, partindo desse ponto as mulheres recebiam um salário inferior ao dos homens profissionais da educação²¹.

Mas, o fato é que essa realidade do salário pago aos profissionais docentes, não foi algo isolado, que aconteceu só em Portugal. No Brasil, assim como em outros países, isso também ocorreu. Vale destacar que todo esse processo no

¹⁹ A citação está de acordo com o vocábulo conforme “Acordo Ortográfico” da época.

²⁰ As mestras são, assim, desobrigadas do ensino da geometria, surgindo, desta forma, mais uma diferenciação curricular entre as escolas masculinas e femininas, já que a geometria continuava a integrar o currículo das escolas para meninos. É interessante observar que esse fato também irá diferenciar as remunerações recebidas pelo professor e pela professora: apesar de a lei consagrar a igualdade de salários, o ensino da geometria constituía o critério para estabelecerem salários diferenciados. Se a professora não ensinava geometria, porque o currículo das escolas femininas assim não exigia, o seu salário seria inferior ao do homem que ensinava nas escolas masculina, onde o ensino dessa matéria era obrigatório (NOVAES, 1992, p. 19).

²¹ Havia diferenças de currículo que implicavam diferenças salariais, uma vez que se ganhava por disciplina lecionada e algumas delas não eram permitidas às mestras (DEMARTINI; ANTUNES, 1993. p.6).

Brasil, também não aconteceu como um fato isolado, mas, sim, como fruto de uma junção de fatores que levaram os homens a saírem em busca de melhores salários.

O salário certamente foi uma das prováveis causas do pouco estímulo dos homens postulantes à carreira. Pode-se considerar também que o aumento da urbanização e o movimento econômico em torno do café ainda no final do século passado poderiam ter contribuído para a ampliação do mercado de trabalho masculino, afastando o homem do magistério (DEMARTINI; ANTUNES, 1993. p.12).

De modo geral, Louro (2020) descreve todos esses fatos que colaboraram para justificar a saída do homem das salas de aula. Sendo que a maior justificativa que se deu para esse processo foi o fato de que o “ordenado do professor é insuficiente para o sustento da família” (PEREIRA, 1969, p. 52).

Com isso o processo de urbanização e de industrialização dos grandes centros passou a significar um novo horizonte para novas profissões. Não por acaso, nesse mercado em expansão, o homem podia escolher o campo de sua profissão, sendo que, “poderia ser mais vantajoso trabalhar no comércio, na indústria nascente ou no setor bancário, do que ser um professor, profissão que conferia prestígio social, porém, poucos ganhos financeiros” (FERREIRA, 1998, p. 46).

Saparolli (1998) corroborando essa questão, escreve que o século XIX trouxe novas oportunidades de trabalho para o homem, pois, o processo de modernização que ocorreu nesse período foi o grande responsável para que o homem abandonasse a profissão docente do magistério primário em busca de oportunidades mais vantajosas economicamente.

Rosemberg e Amado (1992), trouxeram uma importante discussão sobre essas novas possibilidades do mercado de trabalho, para os homens, pois esse processo teve um ponto crucial para a educação, que foi o homem abandonar a escola para se dedicar ao trabalho em outras áreas, ou seja, o homem sai da escola para trabalhar em outras áreas financeiramente mais vantajosas.

Mas o que de fato levou o homem a abandonar o magistério e a profissão docente? Michael Apple (1988) ao estudar a realidade das questões que envolviam o homem e o magistério nos EUA, afirma que “o magistério tornou-se feminino, em parte porque os homens o abandonaram” (APPLE, 1988, p.18). De fato, podemos afirmar que esse abandono contribuiu para o processo de feminização do magistério. Mas o autor destaca que essa saída do homem da educação não foi maciça, “alguns

homens ficaram na educação: só que eles saíram da sala de aula” (APPLE, 1988, p. 18).

Tal afirmação encontra respaldo no que descreve Demartini e Antunes (1993, p. 132), ao afirmarem que o homem abandonou a sala de aula, mas não abandonou o ambiente escolar; “Deixam de ser professores para se tornarem diretores, supervisores, formadores de professores, delegados de ensino, chefes da instrução públicas etc. e, dessa maneira, continuar controlando a profissão já então maciçamente feminina”.

Em função disso, o século XIX passou a ser o ponto de partida para a compreensão das questões relacionadas à participação da mulher na educação primária. Foi a partir desse período que a ideia da mulher participar da educação passou a ser difundida com mais ênfase, é claro que esses avanços aconteceram em passos lentos, mas eles marcam a chegada da mulher no processo educacional²² que, a partir daí se desencadeou ao longo do século, chegando aos nossos dias nas primeiras décadas do século XXI.

É importante lembrar que, para entender toda a questão da mulher e da sua chegada na educação, é preciso compreender que a condição feminina estava diretamente ligada a uma ideologia de pensamento que se disseminou no século XIX, pela Europa e demais países do mundo. Essa corrente do pensamento ficou popularmente conhecida como positivismo.

A concepção positivista impunha à mulher uma imagem mistificada, isso é a mulher assumia perante a sociedade um papel de inferioridade na hierarquia social desse período. Ao ter seu papel social associado aos cuidados da família, da casa, dos filhos, do marido e de todo o trabalho doméstico, a mulher era o “sexo frágil” que precisava, também, de cuidados. Todo esse pensamento sobre o papel da mulher na sociedade positivista do século XIX, estão evidentes nos escritos do fundador do positivismo, e que passou a ser seu maior expoente. Nesses aspectos, Augusto Comte (1983) descreve as principais funções da mulher para a sociedade burguesa.

Toda mulher deve, pois, ser cuidadosamente preservada do trabalho exterior, a fim de poder preencher dignamente sua santa missão. Voluntariamente encerrada no santuário doméstico, a mulher aí promove livremente o aperfeiçoamento moral de seu esposo e de seus filhos, cujas justas homenagens ela aí dignamente recebe (COMTE, 1983, p. 274).

²² Pela Lei de 15 de outubro de 1827, a mulher adquiriu o direito à educação, através da criação de escolas de primeiras letras para meninas (DEMARTINI; ANTUNES, 1993, p. 6).

Para os ideais positivistas, a mulher era considerada um “sexo frágil”, de modo que ela precisava ficar restrita ao mundo privado, ou seja, à sua casa, na qual o seu papel era velar por todos os membros da família, e dos afazeres domésticos. Sendo assim, quem era responsável pela manutenção e por todo cuidado de proteção era o homem, porque ao contrário da mulher, ele era considerado um ser superior. Pois, só o homem pertencia ao “mundo público, onde as qualidades dominantes são a força. Inteligência operacional, a capacidade de decisão, o ‘pulso firme’ e a contenção de sentimentos” (SILVA, 2002, p.12).

De modo geral, vale ressaltar que a corrente do pensamento positivista influenciou várias esferas da sociedade brasileira, inclusive a educação, porque os positivistas acreditavam que essa educação teria que acontecer na esfera pública, para todos, de modo que ao chegar para todos a educação proporcionaria a “ordem e progresso” para a sociedade. Nesse sentido, conforme Aragão e Kreutz (2010), a teoria positivista fez com que “a instrução feminina se tornasse legítima na nova ordem social” (ARAGÃO; KREUTZ, 2010, p. 109).

Por essas razões, a partir do século XIX a mulher conquistou o acesso à educação. No entanto, vale destacar que, mesmo com o direito à educação garantido, o início do processo educacional para as mulheres foi marcado por várias limitações, conforme descreve Campoi (2011).

No início do século XIX, a alfabetização das meninas da elite se restringia quase sempre apenas a sua capacitação para uma leitura razoável de textos religiosos, além do estudo da língua pátria, da aritmética, da religião, do bordado e da costura. Aos moldes do patriarcalismo, a ignorância era uma forma de evitar a correspondência amorosa (CAMPOI, 2011, p. 96).

No que tange à conquista da educação para as mulheres, cabe lembrar que em seu início, primeiramente, foi restrita a uma pequena elite, cujo objetivo era formar a mulher para ser uma boa mãe, dona de casa. Nesse sentido, o foco da educação “permanecia na agulha, não na caneta” (BELTRÃO; ALVES, 2009, p.128). Entretanto, é preciso compreender que mesmo com esse caráter elitista a educação foi pensada por uma outra finalidade a “[...] de dar destino às jovens pobres e órfãs que não se orientavam até o casamento, primeiro fim a que as mulheres deveriam aspirar na sociedade tradicional” (CAMPOS, 2002, p. 28).

Partindo dessa ideia de nova finalidade para a educação, Bonato (2002) distingue que ela passou ser pensada para além da educação para formar a mulher para ser mãe. Pois, para a autora, no Brasil do século XIX aconteciam dois momentos históricos (a Abolição da Escravatura e a Proclamação da República). Nesse novo cenário, o país precisava de uma mudança política e social, e a educação precisava auxiliar na formação da nação brasileira. Não obstante, a escola passou a ser responsável por essa função²³.

Porém, é relevante lembrar que o século XIX foi palco de uma efervescência no processo de industrialização e de urbanização das cidades. Sendo assim, conforme assinalam Aragão e Kreutz (2010), a sociedade desse período precisava de mão de obra qualificada para o trabalho, ou seja, a educação assumiu esse papel, pois, o pensamento predominante no Brasil, era o positivista²⁴, que exercia uma forte influência sobre a educação.

Reconhecendo esse período como o apogeu do desenvolvimento do trabalho, Bruschini e Rosemberg (1982) apontam que todos esses avanços fazem com que a escolaridade seja reconhecida como a forma de conquistar novos benefícios sociais. Quanto maior o nível de escolaridade do indivíduo maior seria a possibilidade de conquistar um emprego melhor. Porém, é fundamental reconhecer que a industrialização repercute influência no ensino, mas vale lembrar que “a expansão do capitalismo não se fez de forma homogênea em todo o território nacional, a maior expansão da demanda escolar ocorreu nas regiões e centros onde as relações capitalistas estavam mais avançadas” (BELTRÃO; ALVES, 2009, p. 130).

A expansão da educação para a grande massa aconteceu de diferentes formas devido à demanda de cada região. Dessa forma, os grandes centros urbanos foram os primeiros a apresentar uma nova demanda a “ampliação do sistema educacional e o mercado mandatário de mão-de-obra qualificada”²⁵ (LEWIN, 1980,

²³ A escola primária, principalmente, apresenta-se como a possibilidade de inculcação de novos hábitos, valores, deveres e símbolos republicanos do novo regime político na construção de uma identidade e um sentimento de cunho nacional em busca de sua consolidação, com isso formando o novo cidadão e um povo com marca e característica próprias (BONATO, 2002, p. 164).

²⁴ [...] “positivismo acreditava que a educação se iniciava na família, atribuía à mulher o papel de educar e moralizar as novas gerações”. Veja-se: ARAGÃO, Milena; KREUTZ, Lúcio. DO AMBIENTE DOMÉSTICO ÀS SALAS DE AULA: novos espaços, velhas representações. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 15, n. 3, p. 106-120, 2010.

²⁵ A citação está de acordo com o vocábulo conforme, “Acordo Ortográfico” da época.

p. 46). Essas demandas surgem devido à necessidade de manter o sistema de produção ativo, uma vez que ele se fortalecia cada vez mais.

Mas vale destacar aqui que não foi fácil quebrar o paradigma do pensamento predominante desse período, pois conforme aponta Saffioti (1984) as instituições permanentes, como: Estado, igreja, família, sistema educacional, entre outros, procuravam manter a ordem, ou seja, fizeram com que as mulheres ficassem fora de todo esse processo do trabalho, e para isso era permitida a elas apenas o acesso a uma educação doméstica.

Educa-se a mulher fundamentalmente para seus papéis domésticos e apenas secundariamente para a realização dos papéis profissionais. Deixando de lado todos os problemas que derivam da obsolescência da qualificação técnica da força de trabalho feminino inteiramente, é preciso abordar a questão maior da constituição da personalidade do trabalhador nas sociedades capitalistas (SAFFIOTI, 1984, p. 22).

No decorrer desse período, a mulher era excluída de todo o processo educacional voltado para o trabalho e da manutenção da produção capitalista que estava em plena ascensão. Nesse caso, é sempre bom lembrar que o período era marcado por importantes transformações no sistema produtivo e a educação passou ser pensada para preparar para o trabalho produtivo, de modo que, para atender a essa nova demanda, algumas mudanças começaram a acontecer em relação à função social das mulheres, pois, se no seu início o magistério era só para as mulheres da elite, a partir de então houve uma significativa mudança, como aponta Apple (1988). Assim, muitas alunas de origem trabalhadora foram chamadas para trabalhar em escolas, e passariam a ensinar os filhos da classe trabalhadora.²⁶

Partindo dessa afirmação, podemos entender que a mulher só teve maior participação na educação na medida em que sua atuação passou a ser necessária como mão de obra para educar os filhos das classes trabalhadoras, cuja demanda aumentava, cada vez mais, de acordo com o desenvolvimento industrial iniciado no século XIX.

Podemos entender até aqui que, a chegada da mulher à educação foi pensada por homens, de forma que pudessem controlar e limitar a participação das

²⁶ Desta perspectiva, a instrução, que no caso do magistério primário seria inicialmente uma mera qualificação técnica da força de trabalho do professor de nível elementar, iria, progressivamente, integrando-se no conjunto de respostas aos requisitos sociais do sistema capitalista de produção (SAFFIOTI, 1976, p. 212).

mulheres na vida social. Como aponta Almeida (1998, p. 55-56) a educação para a mulher, “[...] sempre foi vista com descaso pelas famílias, pela sociedade e pelo poder público”. Dessa forma, recebiam o acesso à educação para que se tornassem mulheres com boas maneiras e um bom comportamento.

Almeida (1998, p. 58), em seus estudos, apontou que foi apenas com a chegada da Escola Normal, que a educação passou a ser difundida no Brasil. Dessa forma, “a primeira Escola Normal em São Paulo, foi criada pela Lei n. 34 de 16 de março de 1846, sendo destinada apenas para o sexo masculino. Para as mulheres o direito à educação da Escola Normal, veio um tempo depois,

No ano seguinte, pela Lei n.5 de 16 de fevereiro de 1847, foi criada uma Escola Normal Feminina no Seminário das Educandas, conhecido na época por “Seminário do Acú”. Organizado nos mesmos moldes da escola masculina, funcionava com curso de dois anos e possuía um programa restrito composto por Gramática Portuguesa, Aritmética, Doutrina Cristã, Francês e Música (ALMEIDA, 1998, p. 58).

A Escola Normal para mulheres foi considerada um grande avanço, pois com essa chegada “a Escola Normal, então, passou a representar uma das poucas oportunidades, senão a única, de as mulheres prosseguirem seus estudos para além do primário” (DEMARTINI; ANTUNES, 1993, p. 6). Comungando com a ideia de que a Escola Normal significou avanços para a educação das mulheres, Ferreira (1998) demonstra que a chegada da mulher na educação com a escola normal representou uma possibilidade de continuar os seus estudos e, assim, mais tarde concretizar-se em uma carreira profissional²⁷. A profissão de professora, portanto, configura-se sob novas formas, tirando da educação e do ensino as características masculinas, que predominaram por um longo período na escola primária.

A entrada maciça da mulher na escola, como profissional da educação, significou uma mudança no caráter da profissão docente, de modo que também causou uma alteração no exercício da docência.

²⁷ Durante muito tempo a profissão de professora foi praticamente a única em que as mulheres puderam ter o direito de exercer um trabalho digno e conseguir uma inserção no espaço público, dado que os demais campos profissionais lhes foram vedados. O fato de não ingressarem nas demais profissões, acessíveis somente ao segmento masculino, e a aceitação do magistério, aureolado pelos atributos de missão, vocação e continuidade daquilo que era realizado no lar, fizeram que a profissão rapidamente se feminizasse (ALMEIDA, 1998, p. 23-24).

Com a entrada numerosa de mulheres na carreira docente, esta prática também passou a ser ressignificada ganhando moldes femininos que refletem a necessidade do cuidado, do amor e do afeto para a educação das crianças que passam a ser vistas como filhos e filhas destas mulheres que tem tanto carinho a oferecer em virtude de suas características consideradas naturais (ARAÚJO, CUNHA, 2013, p. 11248).

Entendemos, a partir dos apontamentos feitos pelas autoras, que essas alterações levaram o papel da mulher como professora a uma aproximação do trabalho docente com as atividades diárias do meio doméstico, resultando, nessa perspectiva, que o magistério seria a profissão certa para as mulheres.

Acompanhando a ideia de mudança no cenário de trabalho das mulheres, Azevedo (2018) demonstra que foram as transformações²⁸ do século XIX que fomentaram a mulher a conquistar, cada vez mais, espaços na luta por educação, uma vez que o resultado geral desse processo ocasionou mudanças no campo do trabalho.

Todavia, tendo conhecimento de como se desenvolveu todo esse processo, que levou à aproximação da profissão da mulher professora, como se fosse a segunda mãe de seus alunos, Rabelo (2018) descreve;

[...] nos anos finais da monarquia/Império, as escolas normais foram sendo abertas às mulheres, o que imprimiu fortes possibilidades de acesso a instrução pública e favoreceu a abertura de um espaço profissional às mulheres; exclusivamente femininas ou em regime de co-educação, a frequência feminina começa a predominar, junto com a defesa da idéia de que a educação da criança deveria ser-lhe atribuída, como ampliação do seu papel de mãe (RABELO, 2018, p.137).

De fato, a chegada da mulher na educação também resultou na conquista de uma profissão²⁹, que passou a ser predominada por características femininas. De maneira que, segundo Carvalho (1996), toda essa aproximação da mulher com a profissão docente, fez com que ocorresse uma mudança na organização do trabalho

²⁸ É o momento de industrialização do Brasil, do início da Segunda Grande Guerra, de aumento das cidades em detrimento do meio rural, enfim, há mudanças nos níveis econômicos e sociais que modificam a relação das mulheres com o mundo do trabalho, com o doméstico e com os homens. Com tais transformações, as mulheres adentraram a esfera pública (AZEVEDO, 2018, p. 8).

²⁹ Para as moças das camadas médias o magistério aparecerá, desde o início, como a profissão ideal, a única bem aceita socialmente. Deste modo, as escolas normais serão o caminho não só para aquelas que precisam trabalhar, como também para as que desejam estudar um pouco mais (LOURO, 1989, p. 34).

docente, uma vez que a professora tem que organizar todo o seu trabalho com base nas atividades domésticas. Nesse sentido, vale lembrar que o magistério passou a ser aceito como uma profissão permitida para mulheres³⁰, como forma de manter um equilíbrio social.

O magistério, por sua especificidade, foi uma das maiores oportunidades com a qual contou o sexo feminino para atingir esse equilíbrio. Era aceitável que as mulheres desempenhassem um trabalho, desde que este significasse cuidar de alguém. O doar-se com nobreza e resignação, qualidades inerentes às mulheres, era premissa com a qual também afinavam-se profissões como enfermeira ou parteira (ALMEIDA, 1998, p. 32).

Partindo desse ponto de vista, a participação da mulher em outras profissões não poderia pôr em risco a sua função social, então, por isso, “feminizaram algumas ocupações, a enfermagem e o magistério, por exemplo, tomaram emprestadas as características femininas de cuidado, sensibilidade, amor, vigilância etc. (LOURO, 2020, p. 454).

Sob esse viés a mulher era aceita em algumas profissões, caso suas atividades fossem voltadas para os cuidados, ou seja, as profissões liberadas para as mulheres tinham alguns requisitos a serem cumpridos, como por exemplo as características femininas voltadas para o cuidar e educar. Isso ocorreu pelo fato de a mulher exercer profissões, nas quais sempre ficava como ajudante, tais como: “professora, secretária, enfermeira, ou recepcionista, desempenhando, assim, “papéis auxiliares” (FERREIRA, 1998, p. 50).

Por mais simples que possa parecer, é importante reconhecer que ao se aproximar dessas profissões, que lhes eram permitidas, que as mulheres contribuíram para que ganhassem característica consideradas como femininas, as quais permanecem até os dias atuais. Desse modo, no trabalho com a educação fica evidente quando um homem se prontifica a ser professor nos Anos Iniciais, com crianças pequenas, ele passa a ser visto como um “corpo estranho” dentro da escola.

Partindo dessa questão, Medeiros e Silva (2022) apontam que, muitas vezes, quando o homem decide ser professor nas series iniciais da Educação Básica, o ele

³⁰ O trabalho num só turno é também ideal para as mulheres, permitindo-lhes combinar a atividade profissional com as responsabilidades da casa. Tudo isto favorece a aceitação social da profissionalização – como professora - para as mulheres (LOURO, 1989, p. 35).

é visto pela ótica movida pelo preconceito, no sentido de que o homem não pode ser professor nessa etapa educacional.

Desse ponto de vista, encontra-se a problemática que adotamos como objeto de estudos, ou seja, educação e trabalho decente masculino nos anos iniciais do ensino fundamental, isso é a relação com o magistério, para entender como está a relação do professor dos anos iniciais com a dinâmica da escola nos dias atuais.

Nesse sentido, buscamos por meio de uma pesquisa de campo compreender se os problemas levantados até aqui refletem no dia a dia dos professores que passaram por todo o processo de formação que é exigido para atuar como professor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A partir de então, empenhamos nossa investigação sobre os homens formados em pedagogia na UNESPAR/FAFIPA - Campus Paranavaí entre os anos de 2010 a 2020. De maneira que a pesquisa de campo se dividiu em dois momentos. Primeiro, a partir dos arquivos disponibilizados pela Universidade, foram investigadas as listas de formandos dos respectivos anos, para que assim, fosse possível encontrar uma forma de contato com os formados para serem participantes da nossa investigação. Na sequência, por meio de um questionário aplicado na plataforma *Google Forms*, buscamos investigar a realidade desses profissionais, a partir de sua condição ou não como professores atuantes no ensino fundamental, para chegar na constatação de que essa realidade está vinculada de fato com todo o contexto até aqui apresentado.

Para buscar as respostas aos nossos anseios, e entender como se deu a relação do homem com o trabalho docente, recorreremos a uma revisão bibliográfica de autores que se debruçam sobre essa temática com a finalidade de compreender esse processo, sobre o qual é importante destacar que ele pode ser entendido por várias nuances, diferentes inclusive da perspectiva adotada pela investigação no nosso estudo, cuja categoria de análise é o trabalho na sociedade capitalista, que culminou na feminização do trabalho docente na escola primária.

Dentre os muitos autores que compartilham das ideias, de que o trabalho docente passou por um processo denominado de “feminização do magistério”, Bruschini e Amado (1988) destacam-se significativamente por apresentar que o pensamento de que a mulher era responsável por manter todo o cuidado com a educação e seu processo de realização era sustentado por uma corrente que acreditava que só a mulher era;

[...] dotada biologicamente pela natureza com 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 (BRUSCHINI, AMADO, 1988, p. 7).

A partir da afirmação das autoras, podemos perceber que no início dos encaminhamentos voltados para a educação, não se fazia necessário possuir formação docente, para atuar como professora nos Anos Iniciais, uma vez que o fato de ser mulher era como se fosse um pré-requisito para adentrar a profissão. Pois como apontam algumas autoras, dentre elas Arce (2001) e Louro (1988), por muito tempo se acreditou que a mulher era uma educadora “nata”, ou seja, em todo esse processo da educação a relação da mulher com os seus alunos se dava pelo meio natural.

Nesse sentido, apontamos nosso trabalho como forma de reconhecer que esse processo, faz parte de um todo que foi construído historicamente, por movimentos do fator cultural, social e econômico, a qual para atender as demandas das transformações presente na sociedade, a mulher foi permitida a ter acesso à educação e a uma profissão de modo que o magistério significou a concretização deste fato, e claro tudo isso resultou no que hoje conhecemos como a feminização do trabalho docente.

Entre os autores que se dedicaram ao estudo sobre a feminização do magistério, Almeida (1998) diz que o magistério era a profissão ideal para a mulher, pois a mesma dispunha de uma função destinada ao cuidar, ou seja, a missão da mulher era ter que manter o cuidado acima de tudo, dentro dos moldes do pensamento predominante da época³¹.

Dentro dessa seara do trabalho ideal para a mulher, Luiz Pereira (1969) descreve que a mulher ingressou na profissão do magistério, até mesmo porque

³¹ A educação feminina, apesar da pretendida igualdade, diferenciava-se nos seus objetivos, pois, segundo os positivistas, o trabalho intelectual não devia fatigá-las, nem se constituir um risco a uma constituição que se afirmava frágil e nervosa, o que poderia, certamente, debilitar seus descendentes. Na realidade, o fim último da educação era preparar a mulher para atuar no espaço doméstico e incumbir-se do cuidado com o marido e os filhos, não se cogitando que pudesse desempenhar uma profissão assalariada. A mulher educada dentro das aspirações masculinas seria uma companhia mais agradável para o homem que transitava regularmente no espaço urbano, diferentemente do período colonial com seu recolhimento e distanciamento do espaço da sociabilidade (ALMEIDA, 1998, p. 19).

essa profissão permitia à mulher ter condições favoráveis para desenvolver suas funções;

Dentre elas contam-se o curto período de trabalho letivo diário, o grande número e distribuição ou dispersão geográfica dos cargos docentes daquele sistema escolar, as normas facilitadoras da carreira das professoras de um cargo docente a outro e, principalmente, a estrutura burocrático-estatal desse setor do mercado de trabalho total. Esta, comparada à dos setores privados, mostra-se como situação de trabalho pouco competitiva e, por isso, semimarginal diante da intensificação do processo competitivo típica do funcionamento do sistema de ocupações profissionais na sociedade urbano-industrial capitalista, para o que as mulheres estão, devido à sua condição social tradicional, menos ajustadas do que os homens³² (PEREIRA, 1969, p. 182).

Dessa forma, a mulher conquista por meio do magistério, uma profissão que a poderia conceder “[...] uma ocupação que permitiria conciliar a vida profissional com as tarefas domésticas e familiares pois, além das férias escolares, não exigiria extensas jornadas de trabalho” (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p. 7). Mas como é do conhecimento de todos essa afirmação cai por terra, por ser uma falácia, uma vez que na verdade as mulheres passaram a desenvolver uma jornada dupla de atividades, o trabalho docente na escola e as atividades domésticas em casa.

Quando o assunto é a feminização do magistério um conceito que surge relacionado a todo esse processo é o termo vocação. Nesse sentido, Lúcio Krentz (1986), traz importantes observações sobre esse termo, para o autor a profissão docente tem esse título de vocação por um resultado construído historicamente, de modo que o pensamento “do magistério como vocação-sacerdócio tem raízes no século XVI, [...]” (KRENTZ, 1986, p. 13).

O autor supracitado traz essa passagem do século XVI para associar os professores, pelo fato de lembrar dos monges e sacerdotes que trabalhavam na educação nesse período. Pois, como aponta Hypólito (2020), com a ampliação das escolas abertas para a grande massa da população, só os professores formados pelo clero não conseguiam atender as demandas de educar a população. Nesse sentido, foi aberta uma convocação, para exercer a profissão docente, de modo que a grande maioria foi composta por leigos, mas que “deveriam fazer previamente uma profissão de fé e um juramento de fidelidade aos princípios da Igreja” (KREUTZ, 1986, p. 13).

³² A citação está de acordo com o vocábulo, conforme “Acordo Ortográfico” da época.

Para o autor, todo esse processo é que fez surgir o termo “professor”, pois, “professor, o que professa fé e fidelidade aos princípios da instituição e se doa sacerdotalmente aos alunos, com parca remuneração aqui, mas farta na eternidade” (KREUTZ, 1986, p. 13). Ou seja, essa atuação do sacerdócio está ligada, a doação que se fazia necessária para exercer a profissão, uma vez que a mesma não era boa remunerada, sendo que para desenvolver o trabalho era necessária “vocação”.

Sendo assim, Kreutz (1986) aponta que foi com base em todas essas ideias, supracitadas que as mudanças causadas no século XIX amadureceram o termo vocação, pois nesse período a questão sacerdotal foi usada para atender interesses políticos, oriundos das demandas do “liberalismo satânico” (palavras do autor), o professor passou a desenvolver toda sua função por “vocação”, ou melhor por amor e doação.

Nesse sentido, a vocação também foi incorporada nas discussões sobre a feminização do magistério, pois, como aponta Novaes (1992) em seus estudos, as mulheres que se candidatavam a uma vaga no curso superior sofriam interferências das questões compreendidas como vocação nas suas escolhas.

A alta incidência de motivos classificados como vocação – gostar de lidar com criança, ter jeito para dar aula, gostar de ajudar o próximo – está muito ligada ao estereótipo ainda presente de que o Magistério é, por excelência a profissão de mulher [...] (NOVAES, 1992, p. 80).

É importante lembrar que nessa questão sobre a vocação passou a ser aceita dentro do processo de feminização do magistério, pois o magistério era visto como uma forma de a mulher exercer a sua “função de maternidade” (LOURO, 2020, p.465). Ou seja, essa fala se traduz na ideia de que as mulheres nasceram para ser mães, e caso alguma delas não tivesse essa vontade de ser mãe, ser professora era uma realização de sua função social. Portanto, a mulher passou a desenvolver o papel de cuidadora, pois mesmo que a criança não fosse seu filho, ela teria vocação para desenvolver as atividades direcionadas aos cuidados de uma criança.

Dentre muitos autores que partilham das discussões sobre a vocação no magistério feminino, destacam-se significativamente Bruschini e Amado (1988), que afirmaram que esse termo foi aceito pelos próprios educadores ao longo de todo esse processo, repercutindo na perspectiva de feminização da profissão docente.

Historicamente, o conceito de vocação foi aceito e expresso pelos próprios educadores e educadoras, que argumentavam que, como a

escolha da carreira devia ser adequada à natureza feminina, atividades requerendo sentimento, dedicação, minúcia e paciência deveriam ser preferidas. Ligado à idéia de que as pessoas têm aptidões e tendências inatas para certas ocupações o conceito de vocação foi um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolher as profissões menos valorizadas socialmente. Influenciadas por essa ideologia, as mulheres desejam e escolhem essas ocupações, acreditando que o fazem por vocação (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p. 7).

Ou seja, a participação da mulher na educação passou a ser vista como vocação, pois o cuidado com os alunos estava próximo às atividades que a mulher desenvolvia no seu dia a dia, de modo que “o magistério fosse representado como uma atividade de amor, de entrega e doação. A ele recorreriam aquelas que tivessem vocação (LOURO, 2020, p. 450).

Com isso, a profissão passou por um processo de idealização, de modo que a mulher foi considerada a profissional perfeita para a função de ensinar, isso porque ao magistério foram associadas “características tidas como “tipicamente femininas”: paciência, minuciosidade, afetividade, doação” (LOURO, 2020, p. 450). Dessa forma, ao serem associadas à profissão de professora, essas características contribuíram para que a profissão fosse vista como uma vocação.

Mesmo o magistério tendo uma forma que permitia a mulher gozar de uma liberdade econômica, o conceito de vocação, passou a ser cada vez mais forte, quando associado à docência. Até porque, o predomínio da mulher na educação, como professora, passou a ser entendido como um trabalho que veio para completar a renda familiar. Raras vezes a professora é, entre nós, a responsável pelas despesas domésticas” (DEMARTINI; ANTUNES, 1993, p. 7).

Com todas as suas limitações, o magistério significou grandes avanços para a história das mulheres com a educação, pois só o magistério “Elevava o status, sobretudo das jovens da classe trabalhadora que demonstravam algum grau de habilidade acadêmica. As condições de trabalho, embora não fossem nenhuma maravilha, eram nitidamente melhores³³” (APPLE, 1988, p. 21)

Nesse sentido, para Ferreira (1998) as mulheres escolheram a profissão do magistério, pois as mesmas tinham vocação para essa profissão, o que resultou na ideia de que “a escola é tomada como continuidade do “lar”, onde a professora vai

³³ “seu exercício [...] o magistério vai significar um acesso social. Os salários, mesmo que pequenos, são maiores que os conferidos a muitas das profissões até então exercidas pelas candidatas (NOVAES, 1992, p. 90).

exercer de fato o papel de maternagem, utilizando-se de sua autoridade e do seu carinho, para desempenhar suas funções” (FERREIRA, 1998, p. 56).

Nessa concepção, Louro (2020) esclarece que o magistério e seu papel de maternagem fez com que as professoras fossem consideradas “mães espirituais” de seus alunos e alunas. Não obstante, muitas vezes a professora é colocada como um parente próximo do aluno, e nesse caso a mesma passa ser a “tia”³⁴.

Vale lembrar aqui que, a chegada da mulher no magistério, até se concretizar enquanto profissão, foi resultado de mudanças que ocorreram na sociedade, uma vez que a conquista por essa profissão marcou a emancipação das mulheres, tanto na esfera econômica, quanto na esfera social. É essa a compreensão de Almeida (1998, p. 71) quando aponta que o real motivo para as mulheres conquistarem a profissão e inclusive a profissão docente foi, o “fato de que realmente precisavam trabalhar”.

Louro (2020) destaca que as mulheres ao conquistarem a profissão de professora, conquistaram também uma independência maior devido ao grau de instrução que as mesmas recebiam. Nesse sentido, podemos afirmar que a profissão estava ligada a outros prestígios, como ao conhecimento científico, por exemplo.

Não resta dúvida de que ser professora possuía maior prestígio do que ser governanta, parteira ou costureira, e, mesmo a profissão não sendo bem remunerada, pagava melhor em relação às demais que costumavam estar reservadas às mulheres. Além disso, permitia sair desacompanhada para ir lecionar e possibilitava adquirir conhecimentos, além das prendas domésticas como era usual. Enfim, significava uma chance de igualar-se aos homens em termos culturais (ALMEIDA, 1998, p. 71-72).

Para a autora o magistério, enquanto profissão para as mulheres, rompe com a estrutura social e, assim, a mulher passa a ter liberdade³⁵ perante à sociedade. O magistério, enquanto profissão para mulheres, também trouxe mudanças para a

³⁴ Professora, terá sua imagem muito próxima à tia na família – será aquela celibatária quase mulher, que não terá direito nem qualificação para educar os sobrinhos. Sofrendo todo o processo de expropriação do seu saber, a professora também não terá condições de assumir a condução do processo educativo. Isso será tarefa da supervisora, enquanto professora caberá ser tia de seus alunos. Para ser tia, a professora não necessitará de preparo, nem condições de trabalho especiais (NOVAES, 1992, p. 130).

³⁵ O magistério era a profissão que “permitia viajar, viver independente ou na companhia de outras mulheres, atingir estabilidade econômica e um *status* social modesto (APPLE, 1988, p. 19).

estrutura do casamento³⁶. Nesse caso, a profissão rompe com a tradição de séculos da mulher ser preparada apenas para o casamento, ou seja, a conquista no mercado de trabalho fez que a profissão da mulher significasse;

[...] ter um emprego [...] embora nem sempre se eleve o nível de consciência, muito mais do que perceber um salário. Ter um emprego significava participar da vida comum, ser capaz de construí-la, sair da natureza para fazer a cultura, sentir-se menos insegura na vida. Uma atividade ocupacional constituir, portanto uma fonte de equilíbrio (SAFFIOTI, 1976, p. 58).

Na mesma linha de raciocínio, Louro (2020) acrescenta e vai além ao apontar que para a mulher, ao conquistar sua profissão, significou também a renúncia ao casamento indesejado. Ao abandonar o casamento, a mulher assumiu o papel de educadora, sendo que “a missão da educadora é fornecer apoio afetivo, emocional e intelectual à criança, de modo que suas potencialidades se tornem presentes” (LOURO, 2020, p. 472). Assim, com todas essas mudanças a mulher passou a ser educadora, tornando-se responsável pelo educar e cuidar das crianças, tarefa que passou a ser cada vez mais frequente e aceita pela sociedade no decorrer do tempo.

Para entender o processo de feminização é preciso compreender, a divisão do trabalho de acordo com Apple (1988), pois ele insiste que “[...] devíamos examinar a prática docente como um processo de trabalho articulado às mudanças, ao longo do tempo, na divisão sexual do trabalho e nas relações patriarcais e de classe (APPLE, 1988, p.15).

Na percepção do autor, todo esse contexto se faz necessário para entender a formação da classe docente, uma vez que o processo de feminização do magistério, também deixou suas contribuições para que houvesse a formação da classe social “professores”.

Dentro das limitações apontadas, esses dados sugerem que os membros do magistério primário, pelas suas origens socioeconômicas, já se vinculam à classe média assalariada pela sua maioria (69,5% dos pais dos professores tinham atividades assalariadas não-manuais). Entretanto, uma pequena parte se prende, em suas origens, a uma classe proprietária que se chamaria de pequena-burguesia (uns 15% cujos pais eram pequenos comerciantes ou ‘artesãos’), enquanto outra minoria provém de

³⁶ Frequentemente, o casamento era imposto às jovens mais por pressão familiar e social do que como um desejo individual, e podia ser sinônimo de servidão e inutilidade (ALMEIDA, 1998, p. 72).

famílias pròpriamente proletárias (10% dos pais como assalariados manuais)³⁷ (PEREIRA, 1969, p. 141).

Esse ponto é fundamental para entender que o magistério chegou primeiro para as mulheres que pertenciam a famílias ricas, ou seja, as primeiras mulheres a receber o acesso a educação e a profissão docente no Brasil estava diretamente ligada as famílias privilegiadas economicamente.

Podemos concluir, portanto, que as professoras³⁸ primárias tendem a participar da classe média assalariada tanto pela profissão que exercem, como pelas suas famílias de origem e pelas ocupações de seus maridos (PEREIRA, 1969, p. 14).

Dentro dessa problemática um outro fato chama a atenção, que é a divisão do trabalho entre homens e mulheres, que vai influenciou diretamente a forma como era passado o ensino nas escolas, Apple (1988), observando a realidade dos EUA e da Inglaterra, nos chama atenção para;

Homens e mulheres eram examinados quanto a ditado, escrita, gramática, composição, administração escolar, história, geografia, francês, alemão, latim e galês. Mas “só os homens eram testados em álgebra, geometria, Euclides e grego. Só as mulheres tinham economia doméstica e bordado” (APPLE, 1988, p. 21).

Dessa forma, a partir de todo esse contexto de separação do mundo do trabalho é que passa a ser justificada a desvalorização da profissão docente, uma vez que se acreditava que para exercer a profissão não precisava de muita qualificação.

A professora primária continuará sendo a professorinha, aquela que dispõe de alguma qualificação que lhe permita tomar conta de seus alunos, enquanto os especialistas em educação estarão, cada vez mais amalhando diplomas e galgando degraus da burocracia educacional (NOVAES, 1992, p. 33).

Pois, essa era a forma de manter o controle social sobre o trabalho feminino, pois “[...] à hierarquia do sistema, havia uma exclusividade masculina. Mulheres eram aceitas para as séries iniciais da escolarização pública, mas não para ensinar em níveis mais adiantados” (WERLE, 2005, p. 626). Seguindo essa perspectiva, Hahner (2011) também descreve que o homem saiu da sala de aula, mas não saiu da hierarquia do processo de ensino.

³⁷ A citação está de acordo com o vocábulo conforme, “Acordo Ortográfico” da época.

³⁸ Idem.

Mas ainda que os homens tivessem saído das salas de aula, não saíram do poder sobre o ensino. Por mais de décadas eles seriam os inspetores das escolas primárias, manteriam a superioridade na administração do ensino superior e estabeleceriam as políticas da educação em todos os níveis (HÄHNER, 2011, p. 472).

Desse modo, o homem era colocado em cargos administrativos, e a mulher para desenvolver as atividades práticas do dia a dia da escola. De maneira que essa divisão já estava prevista no processo de formação que era diferenciado entre homens e mulheres, pois

Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que se abria a possibilidade da educação para as mulheres, também se limitava essa perspectiva, pois o ensino nas escolas femininas enfatizava mais os trabalhos manuais que a leitura, escrita e aritmética. Além dessa limitação curricular, sem de admitir a co-educação, o ingresso da mulher nos liceus, ginásios e academias era vedado (NOVAES, 1992, p. 19).

Nesse sentido, o acesso à educação não significou para as mulheres o acesso à igualdade, pois o processo de ensino era totalmente diferenciado, de forma que, para a autora supracitada, foram esses procedimentos que contribuíram para que houvesse uma desvalorização da profissão para as mulheres que recebiam o menor salário pelo seu trabalho desenvolvido em relação aos homens.

Destarte, a autora reconhece que o magistério no seu início era pertencente aos profissionais da classe média, mas com o passar do tempo o mesmo passou por um processo de proletarização³⁹ “[...] o fundamental não parece ser concluir que a classe média se proletarizou ou que as professoras primárias não têm mais sua origem nas classes médias e sim origens proletárias” (NOVAES, 1992, p. 90).

Para explicar a proletarização do magistério, Luiz Pereira (1969) justifica que a mesma se deu em um processo de mudanças na estrutura da sociedade, que ocorreu a partir da formação de uma nova classe docente, ou seja a classe assalariada;

³⁹ [...] “a proletarização é resultado da produção capitalista que retira do trabalhador o controle sobre o processo produtivo”. Veja-se: TUMOLO, P. S.; FONTANA, K. B. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. *Educ. Soc.*, v. 29, n. 102, p. 159-180, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0929102.pdf>.

Na raiz dessas mudanças – fortalecimento da profissionalização ‘qualitativa’ da mulher-professora, intensificação da profissionalização do magistério primário e estilo menos estamentalizado de vivência da situação de classe assalariada – estão, portanto, as tendências de ‘proletarização’ do magistério primário, patentes na queda relativa dos seus níveis de remuneração salarial e de prestígio ocupacional, e que pressionam seus desempenhantes para modalidades da situação de classe média assalariada ‘inferiores’ às anteriormente propiciadas por essa ocupação⁴⁰ (PEREIRA, 1969, p. 186-187).

Partindo desse ponto de vista, o processo de proletarização do magistério é fundamental para entender como o mesmo é responsável pela mudança que ocorreu na formação da classe social que compõe os profissionais do trabalho docente. Isto é, o corpo docente passou a ser formado por uma classe média assalariada. Nesse sentido, é de fundamental importância reconhecer que as mulheres tiveram papel de protagonismo quando o assunto é a formação da classe docente trabalhadora.

O que nos leva a refletir sobre a questão levantada por Bull (1971, p. 107) que escreveu a seguinte frase: “as mulheres deverão escrever sua própria história para que seja ensinada nos cursos das escolas”. Mas se pararmos para refletir, foi justamente o que aconteceu na história das mulheres com o magistério, ou seja, a história das mulheres se modificou com o acesso à educação e com a conquista da profissão docente.

Sobre essa visão recorreremos à Almeida (1998, p. 75) que explica que “[...] logo depois de terem ocupado em definitivo o magistério primário, as mulheres conseguiram acesso ao secundário e puderam freqüentar as universidades, e, paulatinamente, foram dirigindo-se para outras profissões (ALMEIDA, 1998. p.75).

Nesse sentido, o magistério para as mulheres significou uma porta aberta para novas possibilidades, pois além de ter acesso à educação o mesmo representou a abertura de novos caminhos para a ocupação de novas profissões. A chegada da mulher na educação representou a ela a possibilidade de poder se lançar para um novo horizonte a partir do qual pode romper com o contexto familiar que a limitava, pois o magistério concretizou a conquista de uma profissão e a luta por seus direitos sociais.

⁴⁰ A citação está de acordo com o vocábulo, conforme “Acordo Ortográfico” da época.

Efetivamente é um outro sujeito social que se constitui. A professora sindicalizada, denominada de trabalhadora da educação, é representada pela mulher militante, disposta a ir às ruas lutar por melhores salários e melhores condições de trabalho. Ela deve ser capaz de parar suas aulas; gritar palavras de ordem em frente aos palácios e sedes do governo; expor publicamente sua condição de assalariada, não mais de mãe, tia ou religiosa, e exigir o atendimento a seus reclames. Face à discreta professorinha do início do século, o contraste parece evidente: são outros gestos, outra estética, outra ética (LOURO, 2020, p. 474).

Partindo desse ponto de vista Almeida (1998) afirma que não se tem uma história do magistério sem reconhecer a história das mulheres, pois foram elas protagonistas que lutaram por direito à educação e contribuíram para concretizar a profissão docente, por meio de suas crenças. Foi desse modo que as mulheres lutaram para mudar a sociedade por meio da educação.

A feminização do magistério promoveu mudanças na profissão no plano concreto, representado pelas relações de poder, e acentuou nestes atributos de amor, respeito, vocação e competência que, diga-se, também permeavam a profissão quando era predominantemente masculina. A incorporação dos atributos afetivos em uma determinada profissão, seja qual for, não retira dela o conhecimento e a técnica necessários para sua valorização e correto desempenho. (ALMEIDA, 1998, p. 80).

Nesse sentido não cabe justificar que a inserção de atributos femininos em uma profissão seja pretexto para a desqualificação, pois uma coisa não tem nada a ver com a outra. Ser professor não é um dom, mas sim resultado de um processo que nos leva a uma prática que forma toda a qualificação para realizar a docência.

Contudo para Almeida (1998) a feminização do magistério não levou à desqualificação da profissão docente uma vez que “a inserção feminina na carreira não promoveu a desvalorização salarial de uma profissão que nunca foi bem remunerada” (ALMEIDA, 1998, p. 79).

De modo geral a chegada da mulher na educação não pode ser vista pelo viés de desqualificar a profissão, mas sim compreender que esse processo contribuiu tanto para a história do magistério como para a história das mulheres, pois foi uma conquista que resultou em avanços. Dessa forma, não existe história do magistério sem a participação das mulheres na educação.

Sendo assim, ao concluir esta subseção nos deparamos com algumas lacunas que nos auxiliaram a traçar o nosso objetivo de pesquisa, que no caso vem a ser a falta de professores homens nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Por

isso lançamos algumas questões que nos ajudaram a entender historicamente os fatores que contribuíram para afastar o homem do trabalho docente nos anos iniciais da educação.

Nessa perspectiva, buscamos entender essa relação histórica e suas consequências na atualidade, para com os professores que trabalham ou não com o ensino fundamental. A investigação se dará por meio de questionamentos direcionados para os professores, sobre a relação com o predomínio do sexo feminino nas escolas, e ao preconceitos com relação à formação de homens em cursos de pedagogia, e da maneira como isso repercute com relação ao trabalho docente do homem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para esclarecer a esses questionamentos contamos com a colaboração dos alunos egressos do curso de Pedagogia da Unespar – Universidade Estadual do Paraná – Campus Paranavaí, do período de uma década, de 2010 a 2020. As questões que refletem as consequências do processo de feminização do magistério será abordada na seção 4 deste trabalho, na qual analisaremos as respostas dos questionários aplicados aos professores.

Em linhas gerais, um outro fator que nos levou a refletir, é: Será que todos esses pontos levantados como parte do problema incidirão nas políticas atuais para a formação de Licenciatura em Pedagogia e para a inserção do professor nos anos iniciais? Ou o preconceito ainda continua afastando os homens da função de ensinar crianças? Enfim, é o que buscamos estudar na próxima seção, que está voltada para as políticas de formação de professores no Brasil nos cursos de Licenciatura em Pedagogia que formam os professores para o trabalho na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

3 POLÍTICAS ATUAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Nessa seção temos por objetivo entender o contexto da “Formação de Professores” no Brasil. Para tanto, partimos de um estudo por meio das “Políticas Públicas educacionais” para assim compreender como esses documentos, que norteiam a educação brasileira, abordam a participação do homem enquanto professor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Conforme as discussões até aqui apresentadas, as pesquisas realizadas por outros investigadores⁴¹, apontam que a educação das crianças pequenas e a “profissão docente”, nessa etapa de educação, eram compreendidas, essencialmente, como tarefa única e exclusivamente para as mulheres.

Segundo Arce (2001) essa concepção passou a ser reforçada nos Documentos Oficiais para a Educação primária⁴² da década de 1970 a meados da década de 1990, no Brasil. Dessa forma, ao reconhecer essa problemática, buscamos lançar a seguinte pergunta: Será que na atualidade, essa realidade se repete? Ou seja, a fim de responder aos questionamentos, sobre a concepção de mulher como educadora nata, que ganhou forma de representação social durante muito tempo, definimos as Políticas atuais, para a formação de professores para a atuação no Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como o alicerce de discussão para os pontos abordados na seção subsequente, na qual seguimos uma análise cronológica da legislação da educação no Brasil.

Vale destacar que, quando se trata de Política, e nosso caso das “Políticas Públicas”, não estamos falando de um assunto simples, mas sim de algo complexo, que necessita de contextualização histórica para ser compreendido. Assim, partindo desse pressuposto, as páginas seguintes abordam a temática da Formação de Professores, em dois momentos, primeiro para que possamos entender como essa formação passou a ser desenvolvida no Brasil, e depois para entender como ela é tratada na legislação que guia os caminhos da Educação Básica brasileira.

⁴¹ Novaes (1992); Almeida (1998); Campos (1998); Separolli (1998); Ferreira (1998); Arce (2001); Hypólito (2020); Louro (2020).

⁴² Para entender melhor o contexto histórico e os documentos que reforçaram a mulher como uma educadora nata, recomentasse ver: ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 167-184, 2001.

Dessarte, para iniciar a discussão, é preciso contextualizar e reconhecer o Estado como Instituição que possui o poder de manter a organização social, ou seja, o Estado é a instituição responsável por elaborar políticas públicas e educacionais. Sobre a formação do Estado, é sempre bom lembrar que existem algumas vertentes teóricas que possibilitam entender a sua origem e sua constituição, quando este passou a ter a sua organização na base do sistema que gerencia a sociedade atual, isto é, o Estado atual que é uma criação do modo de produção econômico, denominado de capitalismo.

Assim sendo, surge a necessidade de compreensão da formação do Estado, para que assim possamos chegar na discussão sobre Política Pública, pois o surgimento de um levou ao desenvolvimento do outro. É importante explicitar que a Política Pública passou a ser entendida como a atuação do Estado na governança da sociedade. Desse modo, o mesmo passou a ser o responsável por desenvolver Políticas Públicas, dentre as quais a Política Educacional, que também é, segundo a legislação brasileira, uma responsabilidade do Estado.

Nesse entendimento, o Estado é responsável por desenvolver políticas para a educação, até porque, na atual conjuntura, a educação é entendida por alguns estudiosos como uma política social por meio da qual o Estado consegue diminuir as desigualdades sociais. Também nesse caso, organismos internacionais como a Unesco e o Unicef passam a elaborar documentos com a nova finalidade de permear a educação e, ao mesmo tempo, a Formação de Professores, que também está no foco das intenções políticas e, do ponto de vista econômico, passou a ser pensada para ajudar a acumular e reproduzir o capital mundial.

Nesse sentido, ressaltamos que para fundamentar toda essa discussão ao longo da seção, nesse primeiro momento dialogamos com autores que se dedicam a estudar a temática, de formação do Estado, e sua participação na elaboração das Políticas Públicas. Dentre eles destacam-se: Bresser-Pereira (1995); Nóvoa (1995); Frigotto (1996); Kuenzer (1999); Höfling (2001); Vieira e Albuquerque (2002); Andrioli (2002); Evangelista e Shiroma (2004); Jimenez e Segundo (2007) e Mascaro (2013), entre outros que nos auxiliaram a compreender este contexto como um todo.

Após compreender o contexto de formação e o papel do Estado, para que ocorra a formação de “políticas públicas”, e aqui no caso a “formação de professores”, passamos a abordar, em um segundo momento, sobre as “políticas públicas” desenvolvidas para a educação brasileira.

Vale destacar que nosso objetivo é entender qual o papel que essas políticas assumem para a formação de professores. Ou seja, esses documentos repetem a problemática anunciada do passado em relação ao professor na fase inicial da educação, isto é: nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Nesse interim, destacamos que para a análise documental, foram utilizados documentos com a Constituição Federal (1988), a LDB n.º 9394/96, os Referenciais para a Formação de Professores (1999), a Resolução CNE/CP n.º 01 de 2002 e a Resolução CNE/CP n.º 01 de 2006, ou seja, foram analisados os documentos que foram base para efetivação da educação no Brasil e para a formação de licenciatura em Pedagogia.

Esses documentos foram analisados por meio de uma linha teórica bibliográfica com o apoio de autores que já realizaram esse processo de estudo sobre a legislação da educação brasileira, dos quais destacamos: Canen e Xavier (2005); Dourado (2001); Demo (2002); Gatti (2009; 2010); Macedo (2000); Mazzeu (2009); Saviani (2011; 2012) e Gomide (2010), entre outros autores que nos auxiliaram a compreender essas questões ao longo das leituras.

Não obstante, é bom lembrar que esta seção tem a função de auxiliar-nos na compreensão de como a participação do professor – homem - é tratada na legislação que fundamenta a educação básica no Brasil. Todavia, vale destacar que nosso objetivo maior é entender o que dizem os documentos para a problemática levantada em relação, ao trabalho masculino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ao passo que apontamos as respostas para essa inquietação que nos causou tantos questionamentos, nos resultados que serão apresentados nas páginas a seguir.

3.1. DA ORGANIZAÇÃO DO ESTADO AO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para entender o processo de “formação de professores” ou “formação docente”, como também é conhecida essa graduação nos cursos de licenciatura nas universidades atuais, é preciso, antes de tudo, fazer um breve recorte histórico contextualizando como essa temática passou a ser discutida, ao estar voltada para o

contexto da educação. Pois, essa foi a forma pensada para garantir a qualidade da educação para todos que participam do processo educacional.

Nos estudos sobre formação de professores, Frigotto (1996) discorre como devemos abordar as discussões sobre a formação docente. Em sua visão, o tema “não pode ser tratado adequadamente sem referi-lo à trama das relações sociais e aos embates que se travam no plano estrutural e conjuntural da sociedade” (FRIGOTTO, 1996, p. 75).

Partindo desse ponto de vista, buscamos contextualizar como essa temática é abordada dentro das discussões gerais sobre educação. Saviani (2009) descreve que a problemática sobre a formação de professor, surge em meados do século XIX, no pós Revolução Francesa, quando a ideia de educação popular se espalhou pelo mundo, ou seja, educação para todos, passou a ser pauta para construção de uma nova sociedade o que resultou no surgimento das primeiras escolas.

O professor António Nóvoa (1995) aponta que a profissão do professor teve sua consolidação enquanto profissão, no momento em que o Estado intervém na educação, tomando para si a tutela do ensino. Para o autor, é importante lembrar que antes da participação do Estado, a educação era uma responsabilidade da Igreja, ou seja, era essa Instituição que guiava o caminho da educação, para formar o homem religioso, sendo assim, não se tinha a preocupação com a formação do professor.

Sobre a preocupação com o processo de formação de professor, Gatti (2010) analisa, que somente no início século XX que se inicia essa discussão, pois antes desse período não havia formação de professor, uma vez que o processo de ensino [...] “era exercido por profissionais liberais ou autodidatas” (GATTI, 2010, p. 1356). Claro que a autora, com essa afirmação, reconhece que o número de escolas eram poucos, assim como o número de alunos era também bem menor, o que marca uma outra realidade para o contexto educacional brasileiro.

A autora supracitada aponta a década de 1930, como o marco para o apogeu da formação de professores no Brasil, que priorizava sua atuação para a educação⁴³. O próprio Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932,

⁴³ Uma nova fase se abriu com o advento dos institutos de educação, concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa. Nesse âmbito, as duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de

contribuiu para o aumento da preocupação com a formação de professores, uma vez que os intelectuais liberais, envolvidos no movimento de renovação da educação nacional, propunham uma educação pautada no conhecimento científico e laico, para atender às necessidades socioeconômicas do período. Nas palavras de Kuenzer (1999), “[...] as demandas de formação de professores respondem às configurações que se originam nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais” (KUENZER, 1999, p. 166).

Porém, vale destacar que o processo de pensar a “formação de professores” para a educação, não foi um fato isolado que aconteceu em um único país. O historiador Eric Hobsbawm (1995) ao escrever o livro *Era dos Extremos: o breve século XX 1914 – 1991*, apresenta uma importante reflexão, sobre como a educação passou a assumir um papel importante na formação da sociedade mundial a partir da década de 1940, isto é, a educação passou a significar uma importante forma de conquistar ascensão para uma determinada parcela da população. Nesse sentido, para o autor esse passo foi o marco para o fenômeno, que o mesmo intitulou de “Revolução Social⁴⁴”. Em linhas gerais, podemos perceber que a partir do momento que houve a preocupação com a educação para todos, como forma de transformar a sociedade, houve também a preocupação com a formação de professores.

Vale ressaltar que, todo esse processo de mudança no pensamento sobre educação, não aconteceu do nada, ele é fruto de uma mudança estrutural, ou seja, como afirma Nóvoa (1995), sai o poder da Igreja e o entra a poder do Estado na formação dos indivíduos para a vida social e para o trabalho. Por consequência, a partir do momento que o Estado toma para si a tutela da educação, ocorrem mudanças de modo geral na sociedade e na educação. Sendo assim, é preciso contextualizar como o Estado se organiza enquanto instituição, que passa a ter o dever de garantir o desenvolvimento da educação para a sociedade.

Portanto, partimos da ideia de outros autores que estudam a formação do Estado para entender como o mesmo organiza as “políticas educacionais” e a “formação de professores”. Em seu texto “Estado, aparelho do Estado e sociedade civil” Luiz Carlos Bresser-Pereira (1995) aponta que o Estado passou por uma longa

Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo. Ambos sob inspiração do ideário da Escola Nova (SAVIANI, 2009, p.145).

⁴⁴ [...] “que foi ao mesmo tempo uma revolução cultural contra o sistema confuciano” (HOBSBAWM, 1995, p. 449).

transformação até chegar à sua consolidação atual, dessa forma nas palavras desse autor o estado é classificado, da seguinte forma:

O Estado é uma parte da sociedade. É uma estrutura política e organizacional que se sobrepõe à sociedade ao mesmo tempo que dela faz parte. Quando determinado sistema social passa a produzir um excedente, a sociedade divide-se em classes (BRESSER-PEREIRA, 1995, p. 5).

Ou seja, o Estado é uma instituição que se consolida como a maior instância de poder, dentro da sociedade e da forma como ela se organiza, mas ao mesmo tempo essa instituição também pertence à sociedade.

Dentro dessa perspectiva de compreender o Estado como uma instituição Höfling (2001) define o mesmo sendo; [...] “conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo” (HÖFLING, 2001, p 31). Nesse sentido, para a autora é importante manter uma diferenciação entre Estado e Governo⁴⁵, pois esses são pontos fundamentais para entender a formação e o funcionamento do Estado, enquanto uma instituição que governa a sociedade.

Dentre os estudiosos que se dedicam a estudar sobre a formação do Estado é importante destacar que Vieira e Albuquerque (2002) nos chamam a atenção para a existência de duas grandes vertentes que entendem o papel do Estado como organizador da sociedade, nesse caso, as autoras destacam que são elas: a vertente “marxista”⁴⁶ que vem da origem do pensamento de Karl Marx (1818–1883), e a vertente “Liberal”⁴⁷ com origem no “Liberalismo Econômico”, mas que ganha um

⁴⁵ [...] o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (HÖFLING, 2001, p 31).

⁴⁶ A tradição marxista desdobra-se num amplo espectro de tendências e mesmo teorias – aliás coerente com seus pressupostos referentes à construção histórica de conceitos. Enraizadas nas clássicas formulações de Marx em relação ao Estado e às ações estatais – as quais estariam, em última instância, voltadas para garantir a produção e reprodução de condições favoráveis à acumulação do capital e ao desenvolvimento do capitalismo –, outras se desdobram na análise da complexa questão da autonomia e possibilidade de ação do Estado capitalista frente às reivindicações e demandas dos trabalhadores e dos setores não beneficiados pelo desenvolvimento capitalista (HÖFLING, 2001, p 32).

⁴⁷ A concepção neoliberal de sociedade e de Estado se inscreve na – e retoma a – tradição do liberalismo clássico, dos séculos XVIII e XIX. Enquanto a obra *A riqueza das nações: Investigação sobre sua natureza e suas causas*, de Adam Smith (publicada em 1776), é identificada como o marco fundamental do liberalismo econômico [...] (HÖFLING, 2001, p. 35).

novo destaque com os avanços do neoliberalismo, que passou a ser entendido por meio de dos escrito de Friedrich Hayek⁴⁸.

Todavia, as autoras classificam que essas duas vertentes demonstram características únicas, e descrevem que a vertente marxista se destaca por entender que “[...] o estado, longe de ser uma instancia neutra, a serviço de todas as classes sociais, se configura como uma forma de organização que serve às camadas dominantes da sociedade, detentoras de capital (VIEIRA; ALBUQUERQUE, 2002, p. 21).

Vale destacar que a vertente marxista entende o estado como resultado histórico com base na divisão da classe emergente da sociedade capitalista a qual se mantém da mesma forma que a sociedade se organiza, isto é, com base na exploração de uma classe sobre a outra. Um bom exemplo de todo esse entendimento histórico sobre a formação do Estado, fica evidente no livro de Friedrich Engels (1820–1895), *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*, no qual ele define essa instituição com muitas observações;

O Estado, portanto, de modo algum é um poder imposto de fora à sociedade; tampouco é “a efetividade da ideia ética”, “a imagem e a efetividade da razão”, como afirma Hegel. É, muito pelo contrário, um produto da sociedade em determinado estágio de desenvolvimento; é a admissão de que essa sociedade se enredou em uma contradição insolúvel consigo mesma, cindiu-se em antagonismos irreconciliáveis e é incapaz de resolvê-los. Porém, para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos conflitantes, não consumam a sociedade e a si mesmos em uma luta infrutífera, tornou-se necessário um poder que aparentemente está acima da sociedade e visa abafar o conflito, mantê-lo dentro dos limites da “ordem”; e esse poder, que é oriundo da sociedade, mas colocou-se acima dela e tornou-se cada vez mais estranho a ela, é o Estado (ENGELS, 2019, p.211).

A partir dessa afirmação clássica, podemos concordar com a forma que Vieira e Albuquerque (2002) e Bresser-Pereira (1995) afirmam que o Estado é uma estrutura que se organiza para as esferas da sociedade, que são subdividas em configurações, políticas, religiosa e jurídica entre outras, que são governadas por uma superestrutura chamada Estado. Essa, por sua vez, sempre buscará atender aos interesses de uma determinada classe, enquanto a outra fica à mercê de toda

⁴⁸ O caminho da servidão, de Friedrich Hayek (publicado em 1944), é identificado como o marco do neoliberalismo (HÖFLING, 2001, p. 35).

essa relação. Não obstante, podemos dizer que a estrutura do estado é capitalista e é mantida pela manipulação das relações de classe⁴⁹.

E ainda, podemos inferir o que o Estado é uma instituição burocrática que surge do capitalismo para controlar e organizar a sociedade, que passa a ser a instância capaz de mediar a relação do trabalho dentro do sistema capitalista. Dessa forma, como vimos até aqui, o que separa as vertentes são que para a vertente marxista o Estado não é neutro, isto é, ele refirma a hegemonia da burguesia, ou seja, da classe dominante, já a vertente liberal, segundo Vieira Albuquerque (2002), é classificada como; “[...] o Estado tem uma dimensão de maior neutralidade na organização da vida social, servindo como elemento aglutinador dos diferentes interesses que circulam na sociedade, fornecendo as condições para o Estado de direito” (VIEIRA, ALBUQUERQUE, 2002, p. 21). Essa visão liberal ameniza as forças de poder e de controle do Estado sobre as classes menos privilegiadas pela divisão do trabalho.

Ou seja, a partir da afirmação supracitada podemos entender que a teoria econômica liberal teve seu início, também no pensamento do “liberalismo clássico” de John Locke⁵⁰ (1632-1704), o qual pregava em suas ideias “as funções do Estado essencialmente voltadas para a garantia dos direitos individuais, sem interferência nas esferas da vida pública e, especificamente, na esfera econômica da sociedade” (HÖFLING, 2001, p. 31).

Nessa concepção, o Estado mantém seu papel de neutralidade para que os direitos dos indivíduos possam se estabelecer, ou seja, nesse ponto de vista são os conflitos que fazem a sociedade acontecer, e toda essa relação acontece e se desenvolve sem o controle e a participação do Estado. Nesse sentido, é importante chamar a atenção para a questão que essa vertente se iniciou com o pensamento liberal, mas que ganhou novas características com desenvolvimento do capital

⁴⁹ [...] o Estado é capitalista porque na sua forma estrutura as relações de reprodução do capital. Por isso, deve-se entender a ligação entre Estado e capitalismo como intrínseca não por razão de um domínio imediato do aparelho estatal pela classe burguesa, mas sim por razões estruturais. Em vez de se apresentar como um instrumento político neutro, então ocasionalmente dominado pelas classes burguesas, o Estado é um elemento necessário nas estruturas de reprodução capitalista [...]. (MASCARO, 2013, p. 59).

⁵⁰ Entre os direitos individuais, destacam-se a “propriedade privada como direito natural” [...] assim como o direito à vida, à liberdade e aos bens necessários para conservar ambas (HÖFLING, 2001, p 36).

durante o século XX e a partir das ideias do neoliberalismo⁵¹ no final desse século, e que hoje vem reformulando a atuação do Estado nas políticas públicas e sociais e, por consequência, nas políticas educacionais.

É importante destacar que quando o assunto é a formação e a constituição do Estado, como aparelho organizador da sociedade, independente da vertente que buscamos entender o Estado, o mesmo passa a ser o detentor do poder supremo, ou seja, o Estado é o órgão que determina a organização da sociedade, seja pela neutralidade ou por ficar do lado da classe dominante.

Segundo Pereira (1995) o Estado é o aparelho legislador da sociedade a qual mantém o controle da sociedade alinhado por três poderes⁵², dessa forma, mantém a sociedade organizada dentro de um determinado território o qual pertence ao poder do Estado. Dentro dessa perspectiva, sobre a formação do Estado, Frigotto (1996) destaca que ao concretizar-se como aparelho organizador da sociedade;

O estado passou a ter controle de áreas estratégicas – petróleo, energia, minérios, telecomunicações – tornando-se, ele próprio, um produtor e a implementar uma série de impostos progressivos para poder estimular determinados setores com subsídio, garantir as condições gerais de funcionamento da produção capitalista e, também, dar respostas à crescente organização da classe trabalhadora que reivindicava direitos sociais num contexto de ampliação do bloco socialista (FRIGOTTO, 1996, p. 81).

Ou seja, o Estado assume a esfera de organização social, de modo que o mesmo passa a desenvolver políticas para garantir o seu controle sobre a sociedade, nesse sentido, é importante lembrar que estamos falando da participação do Estado dentro da sociedade capitalista⁵³.

⁵¹ Teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, *se necessário pela força*, o funcionamento apropriado dos mercados (HARVEY, 2005, p. 3).

⁵² Poder Legislativo, Poder Executivo e Poder Judiciário.

⁵³ O Estado capitalista moderno cuidaria não só de qualificar permanentemente a mão-de-obra para o mercado, como também, através de tal política e programas sociais, procuraria manter sob controle parcelas da população não inseridas no processo produtivo (HÖFLING, 2001, p 33).

Portanto, para garantir a sua atuação, perante a sociedade o Estado passa a desenvolver “políticas públicas” com a finalidade de diminuir as desigualdades sociais, sendo assim política pública passa ser entendida como;

As políticas públicas são aqui compreendidas como as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais (HÖFLING, 2001, p 31).

Partindo desse ponto de vista, a autora classifica “política pública”, como o “Estado em Ação”, ou seja, o mesmo passa a desenvolver política para diminuir toda a desigualdade causada pelo sistema. Sendo assim, vale destacar que em todo esse debate sobre política públicas, não podemos esquecer que todo esse conjunto atual de ações do Estado está vinculado “[...] aos movimentos populares do século XIX, voltados aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais” (HÖFLING, 2001, p. 31). Nesse contexto, o Estado passou a ser cobrado para desenvolver cuidado para com a população e, nesse caso, dentro da vertente neoliberal, essas políticas assumem;

as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados àqueles que, em função de sua “capacidade e escolhas individuais”, não usufruem do progresso social. Tais ações não têm o poder de – e, freqüentemente, não se propõem a – alterar as relações estabelecidas na sociedade (MORAES, 2009, p.161).

Nesse caso teremos a dicotomia entre “política social⁵⁴” e “política pública”, a qual a educação surge como uma visão que entrelaça essas duas esferas, sendo assim, a educação passa a ser entendida como uma política pública de caráter social, perante o Estado.

[...] a política educacional ocuparia o lugar de solução dos problemas humanos mais candentes, em especial o problema da sobrevivência da sociedade atual. Enfatizam-se conceitos como justiça, equidade, coesão social, inclusão, *empowerment*, oportunidade e segurança, todos articulados pela ideia de que o que faz sobreviver uma sociedade são os laços de “solidariedade” que se vão construindo entre os indivíduos (EVANGELISTA; SHIROMA, 2004, p.1).

⁵⁴ E políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico (HÖFLING, 2001, p 31).

Ao se pensar em uma política de Estado, a educação passou a ser vista como uma forma de solucionar os problemas da sociedade. Sendo assim, com essa mudança, a educação passa a uma nova esfera, na qual é inserida para atender aos interesses do mercado, ao passo que para Frigotto (1996, p. 89) a educação [...] “transforma-se em um serviço, uma mercadoria”. De qualquer modo, a educação se coloca à disposição do mercado.

Nesse contexto, a política educacional sofre alterações nas suas orientações tendendo a responder às demandas crescentes de maior integração social das populações vulneráveis, ao mesmo tempo em que deve também formar a força de trabalho apta aos novos processos produtivos (OLIVEIRA, DUARTE, 2005, p. 281).

Nesse caso, podemos entender que a educação ganhou uma nova função enquanto uma política de Estado, a mesma assume o papel de formar um cidadão polivalente. Que de acordo com Jimenez e Segundo (2007) é aquele que está preparado para a inclusão social emergente do mundo global, e ao mesmo tempo também preparado para a revolução tecnológica, que passa a ser fundamental para essa sociedade que é da informação e do conhecimento.

Sobre essa relação que se constitui entre Estado, política pública, ou seja, no caso aqui discutido a educação, Freitas e Molina (2020) afirmam que é preciso entender como acontece o todo nesse processo que por sua vez não acontece de forma linear;

É preciso frisar também que a ligação entre política educacional e Estado não deve ser marcada pela imposição de um sobre o outro, ela é permeada por uma relação de conflitos, resistências e conciliações. O processo de elaboração e implementação de uma política não é linear, o texto final de determinada lei, por exemplo, não expressa a complexidade das relações que perpetraram a trajetória da sua concepção inicial até a redação do documento final (FREITAS; MOLINA, 2020, p. 66).

A afirmação dos autores supracitados ao respaldam-se com o pensamento das autoras Shiroma; Campos e Garcia (2005), quando apresentam que no processo de elaboração de uma política pública, pode existir por uma visão dicotômica “vale observar, contudo, que as intenções políticas podem conter ambiguidades, contradições e omissões que fornecem oportunidade particular para serem debatidas no processo de sua implementação” (SHIROMA; CAMPOS;

GARCIA, 2005, p. 432), ou seja, uma política pública será sempre entendida por dois pontos de vistas diferentes um do outro⁵⁵.

Para entender, além dessa complexibilidade que é o processo de formação de uma política pública educacional, é preciso refletir como acontece o todo desse processo que não se dá por meios simples. Nesse sentido, o professor Roger Dale (2004) aponta que desde o século XX, a educação é marcada por um fenômeno, o qual ele denomina de globalização, que pode ser entendida pelo viés de duas abordagens diferentes⁵⁶.

Dessa forma, o autor demonstra que por essa mudança a educação passou a ser marcada com a características de educação global, o que de fato resultou na formação de uma agenda de educação para todos os países, inclusive os países em desenvolvimento como o Brasil;

Estes problemas centrais são os mesmos que, como já argumentei, enquadram a agenda do estado e de todas as suas partes componentes, incluindo a educação, da sociedade capitalista: apoio ao regime de acumulação, assegurando o contexto que não inibe a sua contínua expansão e fornecendo uma base de legitimação para o sistema como um todo. Defendi que estes três problemas não podem ser resolvidos em conjunto, tendendo antes as soluções para eles a ser contraditórias, e sendo essas contradições precisamente aquilo que fornece a dinâmica dos sistemas educativos [...]. Na era da globalização, estes problemas tornaram-se algo que deve ser lidado tanto em nível global como em nível nacional, com a ressalva de que o lidar com eles num nível terá implicações claras, directas e possivelmente contraditórias no outro nível (DALE, 2004, p. 437 - 438).

Nesse ponto de vista, o autor reconhece que, ao passo de unificar a política mundial com a economia, dentro de um processo global, fica impossível a educação não sofrer influência de órgãos internacionais que estão interessados em regulamentá-la e tê-la sobre controle. Comungando dessa mesma ideia, Molina e Rodrigues (2021) descrevem que foi a partir da globalização, que organismos

⁵⁵ [...] de um lado, afirmação das intenções formais do poder público, expresso nos planos de governo e na legislação educacional, e, de outro, a pratica efetivamente desenvolvidas, nem sempre coincidente com os princípios e meios firmados no discurso daqueles que se responsabilizaram pela formulação das políticas públicas (VIEIRA, ALBUQUERQUE, 2002, p. 21).

⁵⁶ A diferença fundamental entre as duas abordagens reside na compreensão da natureza do fenômeno global. Para a CEMC, trata-se de um reflexo da cultura ocidental, baseada cognitivamente em torno de um conjunto particular de valores que penetram em todas as regiões da vida moderna. Para a AGEE, a globalização é um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores. A adesão aos seus princípios é veiculada através da pressão econômica e da percepção do interesse nacional próprio (DALE, 2004, p.436).

internacionais como a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e outros⁵⁷, começaram a influenciar nas políticas educacionais pelo mundo.

Dessa forma, no texto *Estado, Políticas Públicas e Formação Docente no Brasil: direcionamentos a partir do início do século XXI*, os autores supracitados trazem uma outra reflexão importante para se pensar, pois quando o assunto é educação e formação docente, esse contexto não pode ser entendido por um viés de abordagem isolada, ou seja, é preciso compreender que a discussão sobre educação e formação docente é um processo que acontece pelo vínculo entre a economia e a política, de modo que é essa a relação que define o caminho a ser trilhado pelas políticas educacionais e pela formação de professores.

Partindo desse ponto de vista de entender a sociedade e a educação pelo viés da mudança na estrutura econômica, podemos destacar que há um consenso entre os autores, como Gomide (2010) e Iwasse; Blanco (2018), que descrevem que a partir da década de 1990 o Brasil passou a adotar uma nova perspectiva política e econômica da qual resultou a implantação do neoliberalismo⁵⁸ no nosso país. Essa nova política se apresenta com,

[...] uma nova configuração societária, ancorada no ideário capitalista e articulada à refuncionalização do Estado em 1995, que o subordinou às orientações neoliberais de livre comércio, privatização e desregulamentação trabalhista, com forte redução de investimento na área social. Ideologicamente, incorporou princípios liberais para legitimar valores de eficiência e competitividade e garantir direitos individuais. Neste processo de reestruturação produtiva, o Brasil ajustou suas ações ao mercado financeiro mundializado, o que condicionou a sociedade a vivenciar profundas modificações na economia (GOMIDE, 2010, p.109).

⁵⁷ Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), United States Agency for International Development (Usaid) (ROBERTSON, VERGER, 2012, p. 1137).

⁵⁸ Como parte do projeto neoliberal, lançou-se, na década de 1980, um conjunto de ideias-chave com destaque para: a fragmentação das políticas estatais protecionistas, de modo a facilitar a livre movimentação do comércio, das finanças e do trabalho através das fronteiras nacionais (conhecida como desregulação); a implementação de políticas de concorrência entre os setores público e privado destinadas à criação de eficiência; a privatização de uma série de antigas atividades estatais e seu redimensionamento (envolvendo um processo dual de descentralização e recentralização). O estatuto especial das atividades do Estado como “serviços públicos” ou não seria mais aplicável ou necessitaria ser radicalmente repensado (ROBERTSON, VERGER, 2012, p. 1136).

É de fundamental importância compreender que ao adotar a nova política econômica liberal, ocorreu uma mudança geral na sociedade e não só no Brasil, mas bem como na instância de nível mundial. Portanto, vale destacar que se a política e a economia se modificaram, a educação também passou por um panorama de transformações.

Sendo assim, Iwasse; Branco (2018), afirmam que as políticas neoliberais, interferem diretamente na atuação do Estado, o que resulta de fato, que a educação siga sendo reformulada, para assim, atender os interesses do mercado. Partindo dessa perspectiva, Andrioli (2002), destaca que a educação passa a ocupar um novo papel dentro da sociedade, a qual é entendida “[...] como definidora da competitividade entre as nações e por se constituir numa condição de empregabilidade em períodos de crise econômica” (ANDRIOLI, 2002, p. 05).

A educação assumiu um papel que se caracteriza por formar um novo indivíduo, aquele que seja capaz de atender às demandas de todo esse sistema no qual a sociedade está mergulhada, ou seja, a responsabilidade da educação está em formar um indivíduo adaptável⁵⁹ às situações impostas pelo sistema que organiza as relações sociais.

Dentro desse panorama no qual se apresenta essa nova realidade, podemos dizer que a educação também ganha novos desafios. Sendo assim, a um “[...] consenso que se busca construir ou consolidar é o de que a pobreza se origina na falta de escolarização de boa qualidade e a solução para esse problema encontrar-se-ia na própria escola (EVANGELISTA; TRICHES, 2015, p.181). Isso é, ao passo em que a educação é posta como forma de superação dos problemas sociais, a ela é também atribuída “a responsabilidade pelo desenvolvimento econômico da sociedade e pela superação da desigualdade, bem como ao indivíduo por suas precárias condições de reprodução da vida” (EVANGELISTA; TRICHES, 2015, p. 182).

Dentro dessa perspectiva o pensamento de Araújo (2011) afirma que a educação passa a ser vista como um direito que é capaz de proporcionar a emancipação dos indivíduos e a escolarização capaz de modificar as desigualdades. Ou seja, a educação passa a ser uma política compreendida como;

⁵⁹ “O trabalhador deverá ser um sujeito criativo, crítico e pensante, preparado para agir e se adaptar rapidamente às mudanças dessa nova sociedade” (SILVA, CUNHA, 2002, p. 77).

Ela é mais do que um direito humano, ou simplesmente um sistema pelo qual o conhecimento oficial é transmitido e adquirido. É também mais do que um bem público. É um espaço altamente disputado, de condição pública e potencialmente emancipatória, importante para o nosso futuro, mas cujo próprio poder de decisão acerca desses valores é questionado (ROBERTSON, 2012, p. 299).

Em linhas gerais para Molina e Rodrigues (2020) a educação dentro das políticas neoliberais passa a “ser visualizada como um elemento provedor de superação da crise econômica” (MOLINA; RODRIGUES, 2020, p. 56). Além de tudo, esse contexto de superação dos problemas causados pela desigualdade da sociedade, ainda sobra esse processo de transformação da sociedade e da educação dentro do sistema capitalista.

Jimenez e Segundo (2007) acrescentam mais a essa questão e explicam que a educação, no contexto neoliberal, segue as regras do mercado em todos os aspectos. Conforme eles entendem,

No caso da educação, impõem-se mudanças devastadoras, aplicando-se aos padrões de financiamento e à forma de gestão dos sistemas de ensino, como às definições curriculares, aos processos avaliativos e modelos de formação docente, critérios estritamente empresariais e mercadológicos (JIMENEZ; SEGUNDO, 2007, p. 124).

Entendendo que todas essas mudanças que marcam a educação foram anteriormente capazes de provocar muitas mudanças no mundo do trabalho, Silva e Cunha (2002) compreendem que a educação nessa perspectiva tende a formar o cidadão para uma atuação mais ampla nessa sociedade modificada. Essa educação vai além da formação profissional, de maneira que ela é uma educação pensada para atender às demandas de se formar “[...] o perfil de cidadão desejado; criativo, inovador, capaz de lidar com as inovações tecnológicas, flexível, solidário” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2004, p. 3).

Nesse sentido, é importante lembrar que para a educação chegar ao esse resultado é preciso que haja uma formação de professor voltada a esse modelo de educação e foi nesse sentido que aconteceram as alterações nas políticas e nas Diretrizes para a formação de professores de professores.

É, portanto, fundamental conceituar o que de fato significa todo esse processo teórico de formação de professor, que pode ser entendido como

[...] uma prática social específica e como uma verdadeira instituição que cumpre certas funções sociais relacionadas com a reprodução, regulação e legitimação do sistema social, entre outras, ao mesmo tempo que celebra determinados valores, por vezes contraditórios, ligados quer ao mundo empresarial e gerencialista, quer ao mundo cívico e da cidadania (ESTEVÃO, 2001, p. 185).

Partindo desse ponto de vista, podemos entender que o processo de formação visa a atender os interesses da sociedade que está a sua volta. Por isso, é importante lembrar que é uma visão que aponta para o todo, isto é, para o processo de formação para o trabalho. Seguindo a mesma perspectiva do autor supracitado Cunha (2013) define que o processo de formação não é um processo neutro de modo que é preciso analisar para além da visão técnica que, por muitas vezes, se mantém ao analisar a formação docente, de modo que para a autora todo esse processo tem subsídio numa temática de dois ciclos⁶⁰, a formação inicial e a formação continuada de professores.

Cabe destacar que no pensamento de David (2015, p. 127) “[...] tem-se na escola o espaço para as políticas educacionais ganharem vida”. Sejam elas em prol da educação ou da formação de professores, a escola é o campo de terra fértil para o desenvolvimento de toda a política educacional.

O trabalho do professor não é algo simples como muitos pensam. Superando essa visão ultrapassada, Tardif (2002) destaca que o trabalho docente é marcado por muitas tensões e dilemas, mas ao mesmo tempo tem características de qualquer outro trabalho. Por conseguinte, o mesmo se transforma em algo ou em resultado, isto é, por mais abstrata que seja, a educação assume o papel de formar os indivíduos para construir a sociedade, esse é o papel do professor na educação escolar.

Seguindo essa mesma linha teórica de raciocínio, sobre o trabalho docente Gatti (2012) chama a atenção para como é complexa a relação do trabalho docente na atual conjuntura. Em sua concepção,

⁶⁰ Por formação inicial entendem-se os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público. Os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os responsáveis pela formação inicial de professores para atuação nos níveis fundamental e médio e devem corresponder ao que a legislação propõe em relação aos seus objetivos, formatos e duração. Já a formação continuada refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse caso, os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são as principais agências mobilizadoras dessa formação (CUNHA, 2013, p. 612).

[...] atual do papel do educador escolar que implica não só domínio de conhecimentos disciplinares e metodologias de ensino, como também a compreensão do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças e jovens, e a compreensão e capacidade de lidar com diferenças (por exemplo, a heterogeneidade dos alunos quanto a estágios de desenvolvimento, vínculos familiares, religiosos, condições econômicas, pertença cultural etc.). Isso, em um ambiente de escola e sala de aula, perpassado por questões sociais, por políticas educacionais de governos, pelas informações midiáticas e, também, por processos relacionais-afetivos, pela vivência de situações as mais variadas, pelas necessidades comunitárias e pessoais de todos os atores envolvidos (GATTI, 2012, p. 93-94).

Sendo assim, Tardif (2002) apresenta que é de suma importância reconhecer o professor para além daquele indivíduo que só aplica o conhecimento reproduzido por outros. Nesse sentido é necessário reconhecer que o professor

[...] é um ator no sentido forte do termo, isso é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimento e um saber-fazer proveniente de sua própria atividade e a partir dos quais ele estrutura e se orienta (TARDIF, 2002, p. 230).

Ou seja, todo esse processo não é algo pronto e acabado, ele nos mostra na realidade uma visão contrária à profissão docente. É necessário que o indivíduo passe por todo um processo de formação no qual vai o preparo para todo o conhecimento necessário para que o mesmo possa exercer sua profissão. Nesse caso o resultado final se traduz na concepção de que o professor precisa aprender para ensinar e assim transmitir o conhecimento pois;

Saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo, de que procurámos clarificar algumas dimensões (ROLDÃO, 2007, p. 102).

Para a autora o professor precisa saber ensinar, isso é como em qualquer outra profissão, pois esse passo é fundamental no trabalho docente. A formação do professor mostra o caminho através do qual o mesmo vai percorrer o conhecimento preparando-se para transmiti-lo por meio dos documentos disciplinares aos seus alunos.

Reconhecendo toda a importância da formação de professores, Nóvoa (1995) define que a formação de professor é “mais do que um lugar de aquisição de

técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave de socialização e da configuração Profissional” (NÓVOA, 1995, p 18).

Dentro dessa perspectiva de compreender e reconhecer o papel ímpar que todo o processo de formação do professor tem para a sociedade do século XX, Martins (2010), chama a atenção para que esse processo foi fundamentalmente organizado, para que o trabalho docente seja promovido pelas ideias de um trabalho educativo realizado pelo processo de humanização dos indivíduos. No trabalho do professor é necessário considerar que toda a formação comece a levar em consideração a trama social na qual os alunos estão inseridos.

Vale ressaltar que a profissão docente é marcada por muitos dilemas envolvendo a figura do professor e não podemos negar que essa é peça chave para as discussões sobre a educação e o trabalho docente. É importante destacar que nesse processo de formação o professor seja pensado como protagonista.

Saviani (2011) chama a atenção para os dilemas que marcam a formação de professores no Brasil. Dentre eles destaca-se o contexto atual no qual a educação passa a ser tratada dentro da política educacional. A busca pela redução dos custos no financiamento da educação é um grande agravante. A ideia é de “fazer mais com menos” de modo que “em relação à formação de professores, isto é traduzido pelo objetivo de formar um professor técnico e não um professor culto” (SAVIANI, 2011, p. 13). O autor registra que há uma enorme diferença entre os dois modelos de formação, e que a formação do professor técnico passa a ser a prioridade dos governantes e está contida nas novas propostas e diretrizes nacionais para a formação docente no Brasil.

Ora, o professor técnico é entendido como aquele que é capaz de entrar numa sala de aula e, aplicando regras relativas à conduta e aos conhecimentos a serem transmitidos, seja capaz de se desempenhar a contento diante dos alunos. Diversamente, o professor culto é aquele que domina os fundamentos científicos e filosóficos que lhe permitem compreender o desenvolvimento da humanidade e, a partir daí, realiza um trabalho profundo de formação dos alunos a ele confiados (SAVIANI, 2011, p. 13).

A partir da afirmação supracitada podemos compreender que a formação do professor técnico passa a ser o objetivo dos governantes. Por meio desse novo modelo, a formação do professor torna-se prática e cada vez mais falha, por conta de uma política que visa a deixar o professor com menor tempo para a formação.

Toda essa problemática nos lembra um outro ponto que, Segundo Lima (2003), é muito comum os professores serem culpados por todo o insucesso da educação. Assim, a autora descreve o processo da seguinte forma:

Basicamente, sobre os professores repousam os anseios e as responsabilidades pelo desenvolvimento de todo o processo educativo. A eles é atribuída uma hiper-responsabilidade pela prática pedagógica e pela qualidade do ensino. A eles, em especial, é atribuída a tarefa de melhorar a aprendizagem. Por isso, eles são enfatizados e lembrados quando a avaliação da aprendizagem dos alunos representa os resultados baixos, abaixo do esperado e do desejável (LIMA, 2003, p. 10).

Entretanto os professores são sempre os culpados, mas nunca se problematiza todo o contexto social que está à sua volta, as falhas na sua formação, de modo que o professor é colocado como ocupado, mas não se compreende o problema de sua falha formação, que vem de uma proposta que é planejada e imposta pelos governantes políticos, pautada nos interesses de acumulação e de reprodução do capital.

Vale ressaltar aqui que toda essa proposta está diretamente ligada aos organismos internacionais como a UNESCO, CEPAL e Banco Mundial⁶¹, que passaram a conceber a educação como “como um processo formativo de valores e atitudes, o papel de combater a exclusão social, erradicar a pobreza, promover o desenvolvimento humano, a democracia e, ainda, construir uma cultura de paz” (GOMIDE, 2010, p. 110).

Contudo, esse contexto fez com que os “organismos multilaterais” supracitados, segundo Gomide (2010), desenvolvessem ideias, orientações e recomendações capazes de revolucionar o sistema educacional público, dos países pobres, para assim, acender a sua economia na esfera global. Desse modo, esses países foram convidados a participar das conferências organizadas por esses organismos para discutir a educação, como no caso a Conferência Mundial de Educação para Todos, que ficou popularmente conhecida como a Conferência de

⁶¹ [...] constitui-se no grande definidor da filosofia, valores, das políticas educacionais e das concepções de conhecimento, não só no Brasil, mas para o conjunto de nações que devem se ajustar ao rolo compressor da globalização (FRIGOTTO, 1996, p. 89).

Jomtien⁶² em 1990, a Conferência de Nova Deli⁶³, no ano de 1993, e a Conferência de Dakar⁶⁴ em 2000.

Podemos compreender essa questão com base nas explicações de Rodrigues (2019), quando afirma que, ao passo que o Brasil participa dessas conferências e eventos organizados por esses organismos internacionais, o país assume os acordos firmados no decorrer das conferências e passa a seguir as orientações da Unesco ao desenvolver as políticas públicas e as políticas educacionais, de modo que é sempre bom lembrar que no pano de fundo desses acordos estava a ONU com seus interesses econômicos como prioridade.

Sendo assim, esses organismos passaram também a desenvolver documentos voltados para a educação, ou seja, o pensamento de como a educação pode auxiliar no desenvolvimento da sociedade e do mundo e, nesse sentido, a instituição auxiliou no desenvolvimento de um documento intitulado “Educação um tesouro a descobrir”, organizado por Jacques Delors, o qual ficou popularmente conhecido como o Relatório Delors (1996).

⁶² [...] Tailândia, considerada um marco histórico para a política educacional, visto que indicou para a América Latina um conjunto de diretrizes educacionais, coerentes com o novo momento histórico. [...] Defendeu a universalização e o acesso à educação, assim como a promoção da equidade, a concentração da atenção na aprendizagem, ampliação dos meios e do raio de abrangência da educação básica, bem como adequação do ambiente, visando à aprendizagem e ao fortalecimento de alianças (GOMIDE, 2010, p. 110).

⁶³ A Conferência de Nova Delhi, realizada em 1993, reforçou as diretrizes traçadas em Jomtien. Os nove países em desenvolvimento signatários desta Declaração, dentre eles o Brasil, reiteraram o compromisso de atingir as metas definidas em 1990, conscientes de que seu “esforço é crucial à obtenção da meta global” (UNESCO, 1993). Reconheceram a importância da educação como promotora de valores humanos necessários para enfrentar os problemas sociais mais urgentes focalizados no combate à pobreza, no aumento de produtividade, melhoria nas condições de vida e na proteção ao meio ambiente, distorcendo o papel social da escola na apropriação da herança cultural. (GOMIDE, 2010, p. 111).

⁶⁴ [...] em Dakar avaliou os resultados pós 1990 e redefiniu prazos e metas. Reconhecendo que muitas lacunas persistiam e, diante da vigilância da sociedade civil para assegurar que a questão educativa brasileira fosse encarada como problema e desafio de âmbito nacional (UNESCO, 2000), os participantes da Cúpula Mundial de Educação se comprometeram a alcançar os objetivos e a redefinir as metas de Educação Para Todos. Reafirmaram também que “toda criança, jovem ou adulto têm o direito de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser” (UNESCO, 2000). Ao confirmar a defesa da educação como direito humano fundamental, consideraram-na como elemento essencial para o desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade. Nestas condições, assumiram a valorização e a qualificação dos professores como dimensão fundamental para a melhoria da qualidade da educação nos moldes já apontados. Esta Conferência adiou para o ano 2015 o alcance das metas previstas em Jomtien e consolidou a educação básica, redefinida a de nível fundamental como prioridade da política educacional (GOMIDE, 2010, p. 112-113).

Em suas análises sobre o então documento supracitado, Rodrigues (2019) aponta que o relatório traz a educação como a “alavanca salvadora” para todos os problemas da sociedade atual. Já no ponto de vista de Malanchen (2008), o relatório traz a ideia de que “[...] a educação é colocada como a chave mágica para a resolução de todos os problemas que se referem à justiça social, sendo capaz de favorecer o desenvolvimento humano e está apta a contribuir no alívio da pobreza mundial” (MALANCHEN, 2008, p. 184).

Ou seja, a educação ganha uma nova função para com a sociedade e é importante lembrar que a formação destinada aos professores também se modifica ao passo que a figura do professor no documento supracitado é vista da seguinte forma: “[...] o professor no relatório é visto como um profissional responsável pelas mudanças almejadas no século XXI e que deve possuir competências pedagógicas adequadas para trabalhar com o ideário do futuro como: tolerância, pluralismo” (MALANCHEN, 2008, p. 184).

A partir dessas afirmações, podemos entender de forma clara que a educação para o relatório precisa se preocupar em atender às demandas do mercado trabalho, como destaca Rodrigues (2019), que pontua o seguinte:

[...] a formação do educador no século XXI é direcionada ao mercado de trabalho, no qual o professor torna-se um trabalhador flexível, para as necessidades existentes nesse contexto, já que a educação passa a ser diretamente destinada a atender as demandas do mercado de trabalho (RODRIGUES, 2019, p. 124).

Vale relatar aqui que o Relatório Delors, no decorrer dos seus capítulos, traz o capítulo 7 voltado para a formação de professores, o qual está intitulado “*Os professores em busca de novas perspectivas*” esse capítulo é especificamente voltado para o tema sobre formação de professores e para as condições de trabalho dos professores. Dessa forma, ele destaca que o professor está ligado à responsabilidade de “[...] despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente” (DELORS, 1999, p. 152).

De Fato, o documento apresenta o papel do professor como responsável por garantir uma educação de qualidade aos alunos, mas nesse sentido não reconhece os problemas que estão inseridos na questão educacional, apenas aponta a

educação como responsável por resolver os problemas da sociedade e que o professor é o agente responsável por todo o desenvolvimento desse processo.

De modo geral, o relatório apresenta, desde seu início, que a formação de professores é falha por motivos econômicos. Todavia, o Relatório deixou de reconhecer que, de fato, não é culpa dos professores a sua formação falha, de maneira que não apresenta nenhuma solução para o problema. Ele apenas permanece com a ideia de que, muitas vezes, os professores não estão preparados para lidar com as qualificações necessárias para executar a sua profissão. Assim sendo, o professor tem que buscar formação e se recuperar de todo esse quadro negativo.

O fato é que todo esse contexto, até aqui apresentado, demonstra que a educação passou por muitas mudanças, para até então ser organizada de forma que consiga atender à lógica da estrutura organizacional do Estado e suas demandas. Porém, esse processo não acontece de forma simples, mas sim por meio de muitos questionamentos, sobre a verdadeira função da educação e da formação de professores no Brasil.

Dentre os autores que buscam questionar essa problemática sobre a “Formação Docente”, Isabel Lelis (2008) descreve que é muito comum, e também histórico, na abordagem dessa temática associar a profissão docente a um papel adaptável à mulher, que no decorrer do tempo passou a ser entendido como natural, isto é essa relação da mulher com a educação foi algo naturalizado de acordo com as necessidades e as vontades das condições socioeconômicas e políticas.

Pensamento esse que já tinha sido colocado em choque por Arce (2001) ao escrever o texto *“Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil”*, no qual a autora descreve que quando o assunto é “Educação Infantil” o papel da mulher como “educadora nata” foi reforçado nos documentos oficiais que regiam a educação no Brasil. Dessa forma, esse contexto nos desencadeou a curiosidade a entender o seguinte: será que esse mesmo processo aconteceu com os anos iniciais da educação básica no nosso país?

Entretanto, com essa questão a ser respondida, na próxima seção trataremos de como os documentos, desenvolvidos como política para a educação, abordam a formação docente, no sentido de esclarecer se os mesmos entendem esse processo como naturalizado, ou se toda essa questão passou por mudanças e na atualidade é compreendida de outra forma?

3.2. O QUE DIZEM AS POLÍTICAS NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A PRESENÇA MASCULINA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL?

Para entender todo esse contexto de elaboração e efetivação das políticas públicas no Brasil, é necessário compreender que o país passou por transformações, provocadas por uma mudança na estrutura social e econômica. Nesse sentido, devemos entender que se ocorre uma modificação na base estrutural de uma sociedade, a educação tem também uma tendência a passar por modificações.

Segundo Kuenzer (1999), toda mudança leva a novos projetos, por isso é importante lembrar que entre as décadas de 1980 e 1990 o Brasil estava passando por mudanças no campo do trabalho, e com isso foi necessário o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para atender às demandas do setor produtivo que estava em ascensão no país.

Dentro dessa perspectiva, Oliveira e Duarte (2005) apontam que as políticas são uma das formas de proporcionar um acesso à igualdade de direitos para todos, no interior da sociedade capitalista. De acordo com as autoras supramencionadas, o desenvolvimento dessas políticas sociais é caracterizado por “[...] um contexto de muita contradição, marcado pela desigualdade no acesso e na extensão e pelo caráter fragmentário, setorial e emergencial na sua execução” (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 283).

Ao expressar tal afirmação as autoras reconhecem que o surgimento das políticas de cunho social, no início da industrialização do Brasil, tinha por objetivo atender apenas aos trabalhadores da indústria urbana do país, essa focalização marca uma dualidade da política uma vez que “por muitas décadas os trabalhadores rurais brasileiros não puderam gozar das mesmas prerrogativas e dos mesmos direitos conferidos aos trabalhadores urbanos” (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 283). Ou seja, nesse caso a política social era marcada por privilegiar apenas uma parte da sociedade brasileira, sendo que esse quadro necessitava de mudanças.

Sendo assim, vale ressaltar que para a autora essa mudança veio com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que foi considerada um marco para os avanços da concretização de direitos do ser humano e das políticas de caráter social no Brasil. Entretanto, é importante lembrar que a publicação da Carta Magna

Brasileira aconteceu em um momento de mudanças da sociedade, conforme as autoras descrevem no excerto abaixo:

A Carta Constitucional de 1988 consolida muitas das reivindicações presentes nas pautas dos movimentos que emergem com a derrocada do regime militar. Contudo, logo após ser promulgada, tal Carta passou a ser alvo de críticas do governo Sarney (1985-1989) e dos setores mais conservadores, sendo as conquistas sociais consideradas responsáveis pela ingovernabilidade do País. A década de 1990 inaugura-se com o governo Collor, que buscou operacionalizar o que ele chamava de modernização do Estado, ou seja, a implementação de reformas estruturais como os processos de privatização, de liberação de importações, de desregulamentação da economia e o corte nos gastos públicos. O Brasil entrou nos anos de 1990 vivenciando uma era de reformas que significavam um processo de desconstrução da agenda social da Constituição de 1988, buscando desvencilhar o Estado dos compromissos sociais ali firmados, bem como um engajamento do País à nova ordem capitalista mundial, tornando-o capaz de competir na lógica do mercado livre e adotando as políticas de corte neoliberal (OLIVEIRA, DUARTE, 2005, p. 284-285).

O fato é que, mesmo estando inserida em um contexto de mudança e contradições, a Constituição Federal de 1988 significou ganhos políticos e sociais para a população brasileira. Segundo o pensamento de David (2015), os direitos sociais passaram a ser conquistados por meio da Lei. Essa afirmação encontra respaldo no pensamento de Gomide (2010) que afirma que a CF é o marco para a consolidação dos direitos sociais do cidadão brasileiro. Nesse sentido, é importante lembrar que a Constituição de 1988 ficou popularmente conhecida como a “Constituição Cidadã”, isto é, por garantir direitos a todo cidadão, independente de religião ou classe social, ela considera que somos todos iguais perante a lei (BRASIL, 1988).

Sendo assim, é importante lembrar que foi com a Constituição Federal de 1988 que a educação se consolidou como um direito de todo cidadão brasileiro e um dever do estado, e está representada no Art. 205, da seguinte forma: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

O reconhecimento da educação como um direito ao cidadão brasileiro, foi a peça chave para abrir as discussões sobre o papel fundamental da educação para a

constituição de uma sociedade melhor. Nesse sentido, o Art. 206 determina como deve acontecer o ensino dentro do ambiente escolar;

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (BRASIL, 1988).

Por essa razão, vale destacar que, um dos protagonistas de todo o processo do ensino e da educação, também destacado no Art. 206, Inciso V, aponta para a importância da formação de professores e da sua valorização. Fica claro que a “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” (BRASIL, 1988).

Segundo a Lei, todas as instituições públicas serão mantidas sobre a responsabilidade do Estado brasileiro. É importante lembrar que não podemos pensar em educação sem pensar no processo como um todo. Por essa ideia, vale destacar que o Art. 210 da Constituição esclarece como devem acontecer e desenvolver-se os conteúdos da educação, de modo que fica evidente que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Segundo David (2015) com a promulgação da CF houve, nesse sentido, uma materialização da educação como direito de todo cidadão, isto é, resultou em um novo processo de elaboração de novas leis, voltadas para a educação, para que assim a mesma fosse capaz de auxiliar a sociedade em sua construção. Dentro dessa perspectiva, o ano de 1996 entra para a história da educação brasileira, por ser o ano da publicação da Lei Federal, n.º 9.394/96 a então conhecida LDB (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*) nesse sentido, é importante lembrar que a lei define o processo da educação já em seu primeiro artigo;

Art. 1º - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996).

A nova lei da educação entende que a educação é o processo responsável e fundamental para formar os indivíduos para a vida em sociedade, sendo ela mesma a principal forma de guiar os caminhos da educação brasileira. Vale aqui lembrar que a LDB não está sozinha nessa caminhada.

A CF não só reconheceu a educação como direito de todo cidadão, mas foi com ela também que as crianças e os adolescentes conquistaram o direito de serem vistos como cidadãos que possuem direito, conforme preconiza o Art. 227⁶⁵. Sendo assim, a CF impulsionou a criação de novas leis para garantir a proteção integral da criança e do adolescente. De todo esse processo resultou a Lei n.º 8.069, promulgada em 13 de julho de 1990, que ficou popularmente conhecida como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que garante os direitos e os deveres da criança e do adolescente. Nesse aspecto, um dos direitos que ganha destaque nessa lei é a educação⁶⁶.

De modo geral, podemos compreender que em nível Brasil, as leis vão sendo elaboradas para que se possa garantir o direito de todos os cidadãos, e se faz necessário que elas caminhem juntas, ou seja que uma complemente a outra como é o caso do ECA e da LDB que, para garantir a efetivação da proposta da lei as duas precisam caminhar juntas.

Porém, vale a pena lembrar que, como já vimos por aqui, o processo de elaboração e de efetivação de uma política, não acontece em um contexto fácil. E com a LDB não foi diferente, por isso se faz necessário entender como foi o processo de elaboração da lei que rege os caminhos da educação brasileira. Segundo Kuenzer (1999) as discussões para a elaboração da lei se deram em um momento tumultuado da história;

⁶⁵ Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, p. 126).

⁶⁶ Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (BRASIL, 1988, p. 18).

[...] por meio de uma concepção de sistema educacional que articula formação e mercado, de tal modo que se assegure à maioria da população o acesso à educação fundamental, única modalidade a ser generalizada a curto prazo, embora sem qualidade, a ser complementada com uma formação profissional que permita o exercício de alguma ocupação precarizada na informalidade, posto que a economia “teima” em não responder às ordens do governo em relação a crescimento econômico, sempre projetado para o “próximo ano” (KUENZER, 1999, p. 176).

Dentro de todo esse contexto surgiu a então Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Brasil. Essa nova lei da educação veio para reforçar o direito que já estava presente na Constituição, o direito à educação. Dessa forma a LDB, passou a ser a responsável por definir os níveis de ensino as modalidades de todo o sistema nacional de educação da educação básica ou de nível superior do nosso país.

Dentre os muitos temas que a lei aborda sobre educação o nosso foco é entender como ela aborda a temática sobre a formação de professores. Segundo a professora Bernardete Gatti *et al.* (2009) foi a LDB a responsável por apontar a importância da formação docente em nível superior, para os professores que atuarão na educação básica. Sendo assim a LDB também é um marco para a história da formação docente no Brasil. De modo que para o capítulo voltado para os profissionais da educação a lei em seu Art. 61, reconhece o professor como:

[...] profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 1996).

Entretanto, para a temática da formação dos professores para a educação básica, a lei afirma em parágrafo único;

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996).

Sendo assim, o Art. 62⁶⁷ vem para reformar tais afirmações e aponta, também, para a importância de que a formação do profissional da educação aconteça em nível superior, pois essa é a melhor forma para garantir uma formação sólida a esse profissional, e que possa contribuir para sua atuação na prática. Sobre os responsáveis por todo esse processo de formação o Art. 63 traz em seu texto os seguintes responsáveis;

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

As instituições de ensino superior sempre serão as responsáveis por fomentar que todo esse processo de formação docente ocorra em nível superior. vale frisar que a lei apresenta que há uma diferença entre a formação do professor para atuar em sala de aula, e para o profissional que atuará na gestão da escola, desse modo que o Art. 64 apresenta que;

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Em vista disso, podemos destacar que na afirmação supracitada, a LDB reconhece que o curso de Pedagogia é o responsável pela formação do profissional, tanto para a atuação em sala de aula, como na gestão escolar. Do mesmo modo,

⁶⁷ A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, p. 26).

cabe lembrar que o documento não faz alusão à questão do gênero do profissional, ou seja, que esse profissional se constitua em mulher ou homem, mas traz uma preocupação em relação à sua formação, deixando a esse profissional a escolha de qual será a sua área de atuação na escola.

Para fechar esta discussão, voltada para a formação de professores e para as atribuições do profissional da educação, a LDB aponta algumas considerações sobre a organização de como deve acontecer a formação educacional para o magistério, ou seja, a formação docente, o exercício do magistério e a valorização profissional ficam definidas nos seguintes artigos.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas. **Art. 66.** A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico. **Art. 67.** Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996, **grifos nossos**).

De modo geral, a partir dos artigos da Lei supracitados, podemos compreender que ocorreram mudanças para a formação docente no Brasil após a publicação da LDB. Nesse caso, a formação docente passou a ser composta por um processo que pode ocorrer de diferentes formas.

Segundo Kuenzer (1999) a lei 9349/96 foi responsável por reformular a composição do currículo escolar, uma vez que esse já estava ultrapassado, desse modo;

A partir da LDB, os currículos mínimos, certamente rígidos, cartoriais e inadequados em face da nova realidade, foram substituídos por diretrizes curriculares, que deveriam corresponder aos padrões mínimos de qualidade defendidos pelos professores progressistas ao longo dos últimos 15 anos. [...] Secretaria de Ensino Superior do MEC, que orientou a apresentação de propostas e a ação das comissões de especialistas, para compreender que “diretrizes curriculares” correspondem a princípios gerais, amplos, que assegurem a cada instituição formadora a “flexibilidade” para definir

propostas que atendam às novas demandas do mercado local e regional, e às especificidades institucionais e do alunado” (KUENZER, 1999, p. 176).

Toda essa realidade do contexto da aprovação da LDB em 1996, pode ser interpretada pela expressão (os dois lados da moeda), ou seja, a lei significou alguns avanços para a educação no Brasil, mas ao mesmo tempo é de fundamental importância lembrar que a mesma foi aprovada em um período no qual as ideias neoliberais estavam a todo vapor no país.

Em função disso, é claro que essas ideias estarão presentes na lei, de modo que algumas questões educacionais ficaram de lado para dar destaque às ideias como a de privatização, a qual podemos dizer que foi apresentada como carro chefe na elaboração da lei proposta pelo governo em detrimento à vontade da sociedade civil, elaborada por intelectuais, professores e profissionais que representavam os interesses de toda a população.

Ao estudar essa a realidade do contexto de promulgação da LDB, Dourado (2001) afirma;

A nova LDB, sintonizada com as premissas neoliberais e consubstanciada em uma sucessão de decretos que a antecedem, redireciona o paradigma da educação e da escola no Brasil, enfatizando o trinômio produtividade, eficiência e qualidade total. Essas ações, nesse sentido, redirecionam as formas de gestão, os padrões de financiamento, a estrutura curricular e as formas de profissionalização e a estruturação dos níveis de ensino em três modalidades – educação infantil, educação básica e educação superior – que possibilitam, dentre outros, o estabelecimento de mecanismos de descentralização ressignificados, entendidos como desconcentração e/ou desorientação por parte do poder público e, paradoxalmente, como novas formas de centralização e controle por parte do poder central (DOURADO, 2001, p. 50).

De certa forma, a formação docente passou por algumas alterações com todas essas novas ideias presentes na lei. A Formação Docente passou a ser entendida pelo viés de ser uma maneira de melhorar a titulação dos professores, deixando de lado a importância com o conhecimento, que nesse caso fica em segundo plano. É importante lembrar que essas mudanças fazem com que ocorra uma certa influência no trabalho do professor.

Demo (2002) chama atenção para a maneira como de fato deveria acontecer a formação dos professores.

[...] em decorrência da importância estratégica da profissão – é o profissional dos profissionais –, o professor deveria passar por processo formativo dos mais exigentes e completos, nunca inferior a cinco anos de educação na universidade. A razão é simples: o profissional da formação precisa ser a cara da formação primorosa. Qualquer curso mais pretensioso pede duração de cinco anos (engenharias todas, direito, economia, psicologia etc.). A ideia de encurtar a formação só prejudica esse profissional. Embora não seja difícil encontrar profissionais mal formados também entre aqueles que estudam mais tempo, não é o caso usar esse argumento para aceitar formação ditas superiores a partir de dois anos, como é o caso atual de cumprir a exigência da LDB com respeito às atuais normalistas. É absurdo que o profissional da formação tenha formação menor. O problema de fundo não é tamanho, mas qualidade (DEMO, 2002, p. 79).

É importante frisar que a profissão docente assumiu um papel importante perante a sociedade, pois o professor passou a ser entendido como o agente de transformação. O professor tem a responsabilidade de garantir uma educação de qualidade, mas para que isso se efetive é necessário que o mesmo também passe por uma formação de qualidade.

Desse modo, após a publicação da LDB de 1996, a lei passou a ser um marco para as políticas em prol da Formação de Professores, ao passo que só assim foram criados novos documentos para delinear a Formação Docente no Brasil. Um documento que deve ser lembrado é o documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) em 1999 intitulado de “*Referenciais para formação de Professores*”, que surgiu com o objetivo de analisar e compreender a importância da Formação de Professores para a educação brasileira.

Nesse caso o documento supracitado trouxe consigo uma forte preocupação sobre a Formação Docente e a elaboração de políticas públicas para a educação, a fim de garantir a efetivação de uma educação de qualidade,

Este documento tem como ponto de partida uma visão crítica do sistema educativo, das práticas tradicionais de formação e da organização institucional que lhe corresponde. Entretanto, é preciso reconhecer um limite que advém do atual momento histórico. Este documento ate-se à formação de professores de Educação Infantil e das primeiras séries do Ensino Fundamental sem abranger as especificidades de 5ª a 8ª séries. Na verdade, ainda que a lei tenha formalizado o Ensino Fundamental de oito anos (tendendo a nove), existe na prática dos sistemas de ensino uma separação indesejável entre 1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries, separação essa que se repete na formação de professores (BRASIL, 1999, p. 18).

Por se tratar de um documento sobre a Formação Docente no Brasil, vale destacar que o documento vem subdividido em cinco partes⁶⁸, nas quais apresenta importantes pontos sobre a temática Formação Docente, divididos em partes;

[...] parte I “O papel profissional dos professores: tendências atuais”; parte II “Repensando a atuação profissional e a formação de professores”; parte III “Uma proposta de formação profissional de professores”; parte IV “Indicações para a organização curricular e de ações de formação de professores”; e parte V “Desenvolvimento profissional permanente e progressão na carreira” (BRASIL, 1999).

Elaborado dentro dos preceitos da política neoliberal, o documento também passa uma certa inocência em sua estrutura, ao longo do texto apresentado, pois ao tratar a educação na esfera nacional e internacional, ignora a complexidade inserida nessas relações e não leva a caminhos muitos longos para essa compreensão.

Rodrigues (2019), ao tratar sobre essas questões, escreve que sem entender essa complexidade da educação brasileira não há um desenvolvimento apropriado da política e nem da sua efetivação. Partindo desse ponto de vista, podemos entender que o documento apresenta uma preocupação maior com o formar um novo profissional da educação, do que com o desenvolvimento da educação de fato, quando afirma o seguinte,

Este documento reflete as temáticas que estão permeando o debate nacional e internacional num momento de construção de um novo perfil profissional de professor. E, portanto, uma referência em relação à qual os atores podem se posicionar, promover discussões e reformulações, e criar novas experiências nas suas diferentes realidades, de acordo com suas possibilidades e especificidades (BRASIL, 1999, p. 16).

Sendo assim, Mazzeu (2009) nos chama a atenção para que a boa imagem dos “*Referenciais para formação de Professores*”, está em sua aparência, a qual busca apresentar uma preocupação com as políticas públicas para a educação, garantindo “sua legitimidade como política educacional nacional ancora-se, portanto, na existência de um suposto consenso acerca dos pressupostos sobre os quais

⁶⁸ Para acompanhar mais sobre o que é desenvolvido em cada parte do Referencial, recomendasse ver, RODRIGUES, Adriana Aparecida. **Políticas de educação e formação docente no Brasil a partir de 2000**: a perspectiva da Unesco. Paranavaí: EduFatecie, 2019, p. 81-85.

deve ser guiada a formação do professor da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental” (MAZZEU, 2009, p. 9).

Em linhas gerais podemos compreender que o documento, supramencionado é elaborado pelo MEC, com objetivo de definir o processo de formação do professor, como o meio pelo qual o mesmo vai atualizar as suas competências para o exercício do trabalho docente na educação básica.

Portanto, a formação é aqui entendida como processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre (BRASIL, 1999, p. 63).

Ao passo que as políticas para a formação docente começam a ser desenvolvidas, também apresentam ideias de cunho liberal. No documento passam a ser frequentes as ideias de que o professor tem que estar preparado para desenvolver suas competências e, por consequência, as competências de seus alunos. Essas orientações estão voltadas para desenvolver as competências necessárias para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho e o aprender a fazer passa a ser peça chave para essa nova educação.

Vale destacar que a década de 1990 é um marco para os projetos e leis voltados para educação, nesse ponto de vista Mazzeu (2009) descreve que o período [...] “constitui-se como período das reformas na educação brasileira marcada pela produção de documentos oficiais, leis, diretrizes e decretos embasados pelas recomendações de organismos multilaterais internacionais e regionais” (MAZZEU, 2009, p. 9). Ou seja, todo esse quadro é resultado do movimento de transformação socioeconômica e política que passava a sociedade, dessas acepções, podemos destacar que Canen e Xavier (2005) afirmam que o Brasil nesse período;

[...] toma novo “fôlego” e se consolida, na pauta das políticas e discussões educacionais, o debate em torno do campo da formação de professores. A partir da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, [...] várias medidas passam a ratificar um conjunto de reformas propostas pelo governo anterior e que ainda não foram questionadas ou modificadas pelo governo atual [...] (CANEN, XAVIER, 2005, p. 339).

Dessa forma, a partir da década supracitada, teve início a elaboração e publicações de leis, ou melhor, de políticas públicas que priorizavam a educação.

Vale lembrar que ao analisar o desenvolvimento dessas políticas no Brasil, é necessário ter em mente todo o contexto que as mesmas estavam inseridas, ou seja, o momento de reforma que passava o país. Sobre as políticas de formação de professores Macedo (2000) aponta para uma incoerência;

A área de formação de professores tem indicado constantemente os seus problemas e buscado equacioná-los, há anos, construindo alternativas na prática cotidiana dos cursos de formação. Ao invés de dialogar com essa história, o documento opta por entender que os problemas da educação serão resolvidos por reformas centralizadas, de cunho prescritivo e homogenizador (MACEDO, 2000, p. 2).

Sendo assim, os documentos foram sendo elaborados com a finalidade de complementar o documento anterior, cabe destacar que sobre formação docente, até então, só tínhamos o Referenciais para formação de Professores de 1999. O que veio a mudar com a publicação da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002⁶⁹, que tem por objetivo principal organizar a formação docente no Brasil, na perspectiva nacional.

Esse documento está alicerçado aos preceitos da LDB de 1996, que define as diretrizes para a educação básica em nível educacional, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Partindo do ponto de vista sobre a formação docente a Resolução determina em seu artigo primeiro;

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2002, p. 1).

Ao apontar sobre a formação de professores, o documento supracitado apresenta orientações aos os professores que atuarão nas diferentes modalidades e etapas do ensino. Nesse sentido, o Art. 3 tem por objetivo lanchar princípios norteadores para a formação desse profissional, sendo assim o documento esclarece;

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso; II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: a) a simetria invertida, onde o

⁶⁹ Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (BRASIL, 2002).

preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera; b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais; c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências; d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias. III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento (BRASIL, 2002).

Mas do que destacar sobre a Formação de Professores para as diferentes modalidades do ensino básico na qual o professor pode atuar, a Resolução também aborda, no Art. 6 no seu inciso 3 a importância de além da formação específica dos cursos, que os mesmos possam [...] “propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência (BRASIL, 2002).

Para que isso ocorra de fato, faz-se necessário que a organização institucional, seja estruturada com a finalidade de desenvolver as competências do professor, pois o documento entende que o processo de formação de acontecer da seguinte forma;

I - a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria; II - será mantida, quando couber, estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas; III - as instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências; IV - as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados; V - a organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação; VI - as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação; VII - serão adotadas iniciativas que garantam parcerias para a promoção de atividades culturais destinadas aos formadores e futuros professores; VIII - nas

instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária serão criados Institutos Superiores de Educação, para congregarem os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subsequentes da educação básica (BRASIL, 2002, p. 4).

No tocante às competências, vale ressaltar que essas são bem retratadas e reforçadas no decorrer do texto do documento, então fica esclarecido que a instituição formadora tem a livre autonomia para elaborar a matriz curricular, desde que cumpra as diretrizes indicadas pela Resolução.

Nesse caso, entende-se que essa matriz curricular deve abordar desde a alocação de tempo e de espaço curricular desenvolvendo os eixos propostos no Art. 11.

Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada: I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional; II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica; V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas. Parágrafo único. Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total (BRASIL, 2002).

Fato é que com todo esse processo pode ser entendido pelo viés de uma dicotomia, pois é importante ressaltar que a Resolução trouxe um destaque para a importância da Formação dos professores, mas que ao mesmo tempo, tem alguns pontos que também precisam ser questionados por apresentarem alguns equívocos. Macedo (2000) ao discutir sobre as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica” faz a seguinte observação:

No caso das diretrizes para formação de professores, a reformulação parece basear-se na idéia de que há um problema pedagógico, expresso pela inadequação dos currículos de formação; e um problema organizacional, que se define pela incapacidade das atuais instituições formadoras, tal como se organizam, de darem conta das

demandas de formação de professores. Dessa forma, a reformulação propõe ações nesses dois âmbitos (MACEDO, 2000, p. 2).

A partir dessa reflexão podemos dizer que uma outra iniciativa que vale a pena ser mencionada é a visão crítica de Saviani (2011) que reconhece a fragilidade na elaboração do documento das Diretrizes para a educação básica, na forma como a política para a formação de professores se caracteriza. Para o autor é um pressuposto para levantar vários desafios que precisam ser superados em relação à formação docente no Brasil.

a) fragmentação e dispersão das iniciativas, justificadas pela chamada „diversificação de modelos de organização da Educação Superior”; b) descontinuidade das políticas educacionais; c) burocratismo da organização e funcionamento dos cursos no qual o formalismo do cumprimento das normas legais se impõe sobre o domínio dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente; d) separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas no âmbito dos sistemas de ensino; e) o paradoxo pedagógico expresso na contraposição entre teoria e prática, entre conteúdo e forma, entre conhecimento disciplinar e saber pedagógico-didático [...]; f) jornada de trabalho precária e baixos salários (SAVIANI, 2011, p. 14).

É importante destacar que o próprio autor reconhece que a superação desses dilemas precisa ser uma tarefa educacional. Mas, ao mesmo tempo não é uma tarefa fácil, no sentido de que é preciso aprofundar os estudos sobre formação docente para chegar no começo da transformação. É preciso aprofundar as questões que envolvem a formação docente para que ela aconteça de forma sólida.

Entre todo esse contexto de reconhecer os avanços para a educação, colocar em questionamento os pontos em aberto, a relação que se estabelece sobre os documentos voltados para a formação docente, é pelo dicotômico. Mas isso não impede que a educação e a formação docente ganhem espaço para as discussões como uma política educacional.

Nesse sentido, Gatti (2010) chama a atenção para a diferença que existe entre a (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2000) para a (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006⁷⁰), é que a primeira trata das diretrizes curriculares para a educação em nível nacional, já a segunda aborda sobre a regulamentação do curso de Pedagogia no Brasil. Nesse caso, para a Resolução

⁷⁰ Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. (BRASIL, 2006).

n.01/2006, a autora reconhece que todo esse processo não aconteceu de forma simples, mas sim após um longo debate sobre a importância da regulamentação para esse curso que, por sua vez é o responsável por formar o maior número de professores que atuam na educação básica, ou seja, o curso de licenciatura em Pedagogia.

Molina (2011), ao discutir sobre as pesquisas históricas sobre a infância na pós-graduação em educação no Brasil, escreve que,

Em maio de 2006, o Ministério da Educação, por meio da Resolução nº.1/CNE de 15/05/2006, estabeleceu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciatura em Pedagogia, que passou a centrar o seu foco na formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental. Essa nova orientação curricular coloca a infância no centro das preocupações desses cursos e toda a ação pedagógica diretamente ligada ao conhecimento que se tem desse estágio da vida (MOLINA, 2011, p. 74).

Conforme ele entende, a educação da criança passa a ser objeto específico dos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Nesse sentido, a ação do professor se torna mais eficiente na medida em que ele mais conhece a infância. Essa ideia de o Pedagogo licenciado trabalhar com as crianças pequenas, de zero a cinco anos e dos seis aos dez anos, dá uma nova visão à formação docente, de maneira que o ensino e a pesquisa não podem faltar nos cursos de educação. Não por acaso, a criança deixa de ser apenas um sujeito da ação do professor no processo educativo, para ser também objeto de sua compreensão nas investigações pedagógicas (MOLINA, 2011).

Por conseguinte, a resolução supracitada passa a ser o nosso objetivo de estudo por tratar-se de como devem ser as orientações para a formação do pedagogo. Voltamos aos nossos questionamentos de estudos, a saber: será que muitos problemas relatados até aqui, no caso a problematização sobre a feminização do magistério, é reforçada nesse documento base para a formação do profissional para trabalhar nos anos iniciais da educação básica?

Será que essa nova formação do Licenciado em Pedagogia nos cursos de graduação reforça o preconceito contra o trabalho masculino nos anos iniciais do ensino fundamental, ou naturaliza o trabalho docente nessa etapa educacional, nivelando as oportunidades de trabalho entre homens e mulheres no mesmo espaço educacional?

Essas questões serão abordadas com mais intensidade quando retomarmos, na próxima seção, as investigações sobre os cursos de pedagogia em âmbito nacional e na nossa região.

Retornamos, então, às questões sobre a organização dos cursos de pedagogia, que a partir do ano de 2006, com as diretrizes n. 01/2006 CNE, ganham uma nova reestruturação em âmbito nacional, definindo o novo perfil do professor de educação infantil e fundamental no Brasil. Para isso, recorreremos à Saviani (2012) quando escreve que muitos dos problemas causados no curso de pedagogia durante algum tempo, são decorrentes da origem e da falta das diretrizes curriculares para o curso.

Dessa forma, o autor reconhece que as mesmas chegaram tarde, isto é, de fato a regulamentação do curso só aconteceu dez anos após a promulgação da LDB/1996. Esse autor acrescenta que a aprovação das Diretrizes de 2006 não foi um processo fácil, mas, sim, um processo marcado pelas ambiguidades que começaram desde seu início e que marcaram também a sua promulgação oficial.

Como já foi dito antes, bem ou mal, este é o documento que faz a regulamentação do curso de pedagogia acontecer nas Instituições de Ensino Superior do Brasil - IES. Contudo, é importante relatar que a Resolução citada, aponta para o profissional da educação responsável por desenvolver o exercício da docência na educação básica, podendo ele atuar na [...] “Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 1).

O documento vem para reforçar qual é a verdadeira função da pedagogia, ou seja, como o profissional desse curso, após passar pelo processo de formação nas instituições de ensino superior, está apto para desenvolver o exercício do magistério. A atuação do professor fica reforçada nos artigos 2 e 4 dessa Resolução. Vale destacar até aqui que, após a leitura dessas Diretrizes, é possível perceber que, em nenhum momento, o documento faz referências específicas ao gênero do profissional de educação que poderá cursar Licenciatura em Pedagogia nos cursos superiores de graduação, o que, pela Lei, capacitada os homens e as mulheres para o exercício da licenciatura nessas etapas educacionais da educação básica.

Dessa forma, o inciso 2 do Art. 2, aborda como é necessário que ocorra as condições de ensino para a formação no curso de pedagogia, pois esse é um curso movido pelos estudos teórico-práticos e pela investigação e reflexão crítica, que devem acontecer por meio da seguinte forma:

§ 2º. O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará: I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas; II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (BRASIL, 2006).

Partindo desse ponto de vista de reconhecer o curso, por intermédio de uma formação teórico-prático, a Resolução apresenta o caminho que o estudante de pedagogia precisa caminhar, como fica descrito no Art. 3;

[...] um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central: I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (BRASIL, 2006).

A Resolução afirma que aos **egressos**⁷¹, após passarem por todos esses processos estão formados em licenciatura em pedagogia e estão aptos a atuarem

⁷¹ **Art. 5º** O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social; III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas; VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; X - demonstrar

como professor da Educação básica. Mais uma vez, é possível perceber que não há nenhuma especificidade ou distinção com relação aos acadêmicos de licenciatura em Pedagogia, considerados egressos após concluírem a graduação.

Essa perspectiva de apontar a maneira como o estudante deve percorrer o caminho de formação no Art. 6 dessa Resolução, caracteriza também como deve ser a estrutura do curso, e define “a estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições” (BRASIL, 2006), ao passo que fica estabelecido, que a organização desse processo de formação deve se estruturar por três núcleos principais⁷².

consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento; XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares; XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas; XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos; XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes. § 1º No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão: I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária; II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes. § 2º As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas (BRASIL, 2006, p. 2-3, **grifo nosso**).

⁷² **I - um núcleo de estudos básicos** que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará: a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade; b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares; c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares; d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem; e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial; f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino e aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas; g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar; h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de

Sobre a carga horária é importante relatar que a resolução apresenta em seu Art. 7 uma mudança relativa à carga horária do curso que passou a ser exigido no mínimo 3.200 horas sendo elas divididas;

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos; **II - 300 horas** dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição; **III - 100 horas** de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria (BRASIL, 2006, p. 4, **grifo nosso**).

Dessa forma, segundo o Art. 8, as instituições têm autonomia para a integralização dessa carga horária, por meio do seu projeto pedagógico, ressaltando é claro que é preciso seguir as orientações da Resolução. Já para a criação de novos cursos de Pedagogia Licenciatura a Resolução no Art. 9 permite;

Os cursos a serem criados em instituições de educação superior, com ou sem autonomia universitária e que visem à Licenciatura para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos,

organização do trabalho docente; i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física; j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea; k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa; l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional; **II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos** voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades: a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras; b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira; c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras; **III - um núcleo de estudos integradores** que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em: a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior; b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos; c) atividades de comunicação e expressão cultural (Brasil, 2006, p. 3-4, **grifo nosso**).

deverão ser estruturados com base nesta Resolução (BRASIL, 2006).

É bom lembrar que a Resolução leva ao fim as Habilitações em pedagogia⁷³, pois com a nova legislação as mesmas entram em extinção e passam a ser feitas nesse único curso. Até porque, do ponto de vista da Resolução vigente, existem objetivos para a criação de novos cursos, ao passo que também descreve como deve ser o processo para as instituições que já ofertam o curso de pedagogia;

As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução (BRASIL, 2006, p. 5).

Sobre a formação do professor da Educação básica a resolução aponta em seu artigo 14 que todo esse processo deve ocorrer de acordo com o que está prescrito na LDB de 1996, sendo assim fica estabelecido que;

§ 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados. § 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 2006).

Segundo as observações de Saviani (2012) o artigo supracitado da resolução passou por um processo de alteração, pois em um primeiro momento ficava firmava mudanças, ou seja, uma contradição uma vez e não garantia o que estava na lei de instância maior, sendo assim, após esse momento de questionamento o mesmo passou por alterações antes da publicação

De modo geral as “Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia”, e todo o contexto da educação são marcados por várias ambiguidades. Recorremos, então aos autores Franco; Libânio e Pimenta (2007), que ao se dedicarem a estudar o texto das Diretrizes, concluíram que o documento apresenta falhas, ao longo de seu desenvolvimento de modo que os autores concluem;

[...] a Resolução do CNE expressa uma concepção simplista, reducionista, da Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo,

⁷³ [...] foram criadas no contexto em que, em nome da profissionalização do magistério, acabou-se com o chamado curso normal e criou-se a habilitação específica no âmbito do ensino profissionalizante de segundo grau. Dessa forma, o aluno concluiu o segundo grau habilitado para lecionar nas séries iniciais do primeiro grau (ensino fundamental) (MENEZES, 2001, s/p).

decorrente de precária fundamentação teórica, de imprecisões conceituais, de desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 94).

Do ponto de vista dos autores supracitados, a Resolução não avançou em sua proposta, e nem trouxe mudanças para a questão da formação dos professores, como era o seu propósito, de modo que a mesma, “[...] resultou em boa parte da assimilação de ideias e recomendações de uma associação de educadores, acabou por levar à manipulação pragmática do currículo de formação profissional” (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 94).

A análise dos documentos que foram desenvolvidos nesse período para legislar a educação no Brasil, faz concluir que os mesmos precisam caminhar com mais clareza e melhor definir qual é o papel da educação para com a sociedade, pois, até então, concordamos com os autores supracitados quando escrevem o seguinte:

A educação brasileira continua carente dessa legislação. Consideramos que o Ministério da Educação deve reavaliar a pertinência de homologar a resolução que dispõe sobre as diretrizes curriculares para a Pedagogia porque não atende às necessidades sociais e pedagógicas de formação de educadores postas por um mundo em mudança (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 95).

É preciso, portanto, que todas as discussões sobre a educação sejam coordenadas pelo MEC para assim chegar-se a uma legislação que atenda aos princípios fundamentais para uma educação de qualidade a todos. Um outro ponto sobre o qual deve ser questionada a falta de clareza, para com os objetivos da educação, é o fato de, por muito tempo, não ser necessária uma formação específica para esse trabalho. Pois, Louro (1997) chama a atenção para o fato de que a educação infantil e primária eram uma tarefa feminina; e que essa questão esteve durante muito tempo focada na formação de mulheres para atuarem nessas etapas educacionais.

[...] elas são as professoras; a atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas. Além disso, os discursos pedagógicos (as teorias, a legislação, a normalização) buscam demonstrar que as relações e as práticas escolares devem se aproximar das relações familiares, devem estar embasadas em afeto e confiança, devem conquistar a adesão e o engajamento dos/as estudantes em seu próprio processo de formação (LOURO, 1997, p.88).

O fato é que não podemos negar tal afirmação pois no passado a condição de ser mulher, era sinônimo de professora, a qual muitas vezes não precisava ter formação, até porque o papel da mulher como educadora nata era reforçado na Legislação Oficial para a educação escolar, conforme afirma Arce (2001).

Entretanto, ao estudar os documentos da atual Legislação sobre educação no Brasil, podemos dizer que há uma nova reformulação dos mesmos, e que eles não cometem esse equívoco, isto é, não concebem nesses documentos a “mulher como educadora nata”, de maneira que é de suma importância reconhecer que, desde a Constituição até os dias atuais não se têm mais o pensamento de que só a mulher pode ser professora e atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

De forma que, os documentos norteadores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no Brasil, passaram a ter o seu foco na formação acadêmica do professor e não mais em seu gênero. Isso pode ser considerado como um ponto relevante para quebrar o estereótipo presente ao longo de muitos anos. E, portanto, entre todos os prós e contras da legislação educacional estudada, este é um ponto positivo para a formação docente no Brasil, o que pode levar mais homens a fazerem o curso de pedagogia e a atuarem na educação das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.

Assim, ao término da questão, fica claro que mesmo com muitos equívocos os documentos norteadores da educação nacional apresentam o foco na formação do professor, de como deve acontecer o processo formativo desse profissional. Tal fato passa a ser um marco para que essa etapa da educação possa ser um campo de trabalho misto, onde homens e mulheres, formados no curso de pedagogia, possam atuar sem nenhuma segregação de gênero presente nos documentos oficiais.

Esse fato abre possibilidades para que os homens formados nos cursos de pedagogia do Brasil possam atuar de forma legal, sem sofrer sanções ou perseguições por parte dos dirigentes escolares, dos políticos e da sociedade civil como um todo.

4 A AUSÊNCIA DA DOCÊNCIA MASCULINA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL UM OLHAR DOS FORMADOS DE PEDAGOGIA DA UNESPAR CAMPUS PARANAÍ DE 2010 A 2020

Nesta seção, tratamos de como a atuação da docência masculina nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é percebida pelos formados em Licenciatura em Pedagogia na Unespar - Campus Paranaíba de 2010 a 2020. Sendo assim, o nosso objetivo é compreender como esses professores entendem o processo denominado de feminização da profissão docente. Dessa maneira, buscamos conhecer, daqueles que estão atuando na área do ensino, como é a relação do professor homem com o Ensino Fundamental. Com relação aos formados que não estão atuando, buscamos entender quais foram os motivos que levaram à escolha por não atuarem no Ensino Fundamental.

Nas seções anteriores foram discutidos: o contexto histórico sobre a feminização da profissão docente, e sobre o que diz a legislação atual da educação brasileira com relação à docência masculina nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesta seção é preciso apresentar e analisar o resultado da pesquisa de campo realizada com os licenciados em pedagogia pela Unespar Paranaíba. Dessa forma, ressaltamos que para a apresentação desse resultado, partimos da definição de Rabelo (2010a), que apresenta sua visão sobre a profissão docente para os anos iniciais. Em sua percepção, a docência “[...] como uma profissão é preciso perceber que não é necessário somente “o cuidado de crianças” (associado aos atributos considerados “maternais”), mas muita dedicação, comprometimento, competência, profissionalismo e conhecimento (Rabelo, 2010a, p.165).

Por conseguinte, reconhecemos que o profissional formado em pedagogia é aquele que recebe formação completa, digamos assim; pois, esse profissional pode atuar na docência, isso é em sala de aula, na orientação, na coordenação, na gestão escolar, dentre outras áreas do dia a dia nas escolas. Entretanto, firmamo-nos no pensamento de Libâneo (2010) que reconhece o curso de pedagogia como o responsável por organizar a formação humana, por meio do estudo das práticas educativas. Esse autor denomina a pedagogia como;

[...] campo de conhecimento que investiga a natureza e as finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como os meios apropriados de formação humana dos indivíduos. Mais

especificamente, concebemos a Pedagogia como ciência da prática que explica objetivo e formas de intervenção metodológica e organizativa nos âmbitos da atividade educativa implicados na transmissão/assimilação ativa de saberes e modos de ação (LIBÂNEO, 2010, p. 129).

Na visão do autor supracitado, o pedagogo é o profissional que recebe a formação polivalente, ou seja, a formação que proporciona ao graduado o direito de escolha de qual será a sua área de atuação profissional. Sobre a escolha do professor de atuação nos anos iniciais, Rabelo (2010b) descreve que ao optar por desenvolver a docência nas séries iniciais o professor passa por um “mal-estar docente”, ou seja, todo esse processo está relacionado à sua escolha na área de atuação, a qual, para muitos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, não é o campo de atuação para professores homens.

Nesse caso, quando o assunto é a escolha da profissão docente, concordamos com Almeida (1998) quando afirma que;

Se, por um lado, educar e ensinar é uma profissão, por outro, não há melhor meio de ensino e aprendizagem do que aquele que é exercido de um ser humano para outro, e isso também é um ato de amor. Gostar desse trabalho, acreditar na educação e nela investir como indivíduo, também, configura-se como um ato de paixão, a paixão pelo possível, sentimento derivado do sentido do ser e da existência, que incorpora o desejo às possibilidades concretas da sua realização. Talvez resida aí a extrema ambiguidade do ato de ensinar e da presença das mulheres no magistério (ALMEIDA, 1998, p. 208).

Contudo, diante da citação acima, podemos afirmar com certeza que, quando o assunto é a escolha da profissão docente, o caminho que leva a essa escolha, tanto para os homens, quanto para as mulheres, está relacionado ao amor pela profissão, ou seja, o amor por ensinar.

Tendo a escolha da profissão como ponto de partida, Rabelo (2013) afirma que a escolha pela docência masculina nos anos iniciais ainda acontece sob o olhar de muitos preconceitos e de discursos da sociedade contemporânea, que apontam que ao escolher trabalhar nos anos iniciais do ensino fundamental o professor passa a ser considerado um “corpo estranho”, ou seja, um sujeito fora do lugar. Segundo essa mesma autora, muitas vezes, o profissional tem a sua capacidade questionada, enquanto professor.

Para que possamos compreender toda a problemática apresentada, destacamos que é necessário o uso de uma organização metodológica, a qual

destacamos que foi utilizada na pesquisa bibliográfica correlacionada com a pesquisa de campo, haja vista que nesse processo ela passou a ser fundamental, uma vez que “[...] é, por excelência, uma fonte inesgotável de informações, pois auxilia na atividade intelectual e contribui para o conhecimento cultural em todas as formas do saber” (FACHIN, 2006, p. 199). Cabe lembrar, também, que utilizamos a análise documental, considerando que essa abordagem se fez necessária para que pudéssemos analisar os documentos da instituição de ensino que nos concedeu os dados dos participantes para a coleta de dados na pesquisa de campo.

Dessa forma, para entender a realidade da atuação docente, e a ausência da docência masculina nos Anos Iniciais Ensino Fundamental, apresentamos dados de como esse processo aconteceu em nível de Brasil em uma década, ou seja, são apontados os dados estatísticos sobre a atuação da docência masculina em escala nacional, para, na sequência, apresentar a realidade do município de Paranavaí – PR, para que, assim, as informações sobre o Curso de Pedagogia da Unespar - Campus Paranavaí, nos auxiliem a entender a escassez dos professores homens, frente à atuação nessa etapa de ensino.

Feitas as apresentações dos dados referentes à falta da docência masculina nos Anos Iniciais Ensino Fundamental, no Brasil e no Município de Paranavaí. O caminho da pesquisa foi o de contextualizar, de forma breve, a história da Unespar - Campus Paranavaí, ou seja, a antiga FAFIPA e o Curso de Pedagogia, para realizar o levantamento do número de formandos entre os anos de 2010 a 2020, ao passo que depois de conhecidos, os professores pedagogos formados pela instituição foram convidados a participar da pesquisa.

Por último, mas não menos importante, apresentamos o nosso ponto fulcral da pesquisa, ou seja, a aplicação do questionário aos egressos do Curso de Pedagogia da Unespar - Campus Paranavaí, entre os anos de 2010 a 2020. Por meio do levantamento de informações na secretaria da Universidade, foram encontrados 19 pedagogos formados pela instituição nesse período. Vale destacar que, desse total apenas 12 responderam ao questionário. Durante o estudo, todas as respostas dos professores foram analisadas, independente de estarem atuando ou não nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; pois, essa era a forma de chegar às respostas para os questionamentos que envolvem o processo de finalização da profissão docente.

Diante da problemática apresentada, os participantes responderam questões relacionadas à escolha da profissão docente; sobre a aceitação dos alunos e familiares a respeito do trabalho masculino na docência; de como foram recebidos no ambiente em que atuam; e demais questões que envolvem toda a problemática, isto é, a ausência da docência masculina no Anos Iniciais Ensino Fundamental.

As questões foram lançadas com o objetivo de compreender qual é a visão desses profissionais para a falta da docência masculina nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Não obstante, esses questionamentos tem o objetivo de nos auxiliarem na compreensão da problemática pesquisada, de modo que a seguir são apresentados os resultados de todo o processo de análise da busca de repostas para os nossos questionamentos.

4.1. ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Toda pesquisa, ao longo do seu desenvolvimento, precisa estar alicerçada a um método⁷⁴, pois ao organizar o contexto no qual a problemática da pesquisa está inserida, o método é a ferramenta para definir o caminho a ser trilhado pela pesquisa, até porque há um problema, uma questão a ser respondida, e na pesquisa busca-se uma resposta o problema. Marconi e Lakatos (2019) discorrem que “a escolha do método depende dos vários fatores relacionados à pesquisa, ou seja, a natureza dos fenômenos, o objeto da pesquisa, os recursos, [...] e outros elementos que possam seguir no campo de investigação” (2019, p. 178).

Nesse caso, todo método precisa estar acompanhado de uma teoria, ou seja, um pensamento filosófico que o sustente enquanto uma corrente do pensamento. A partir dessa perspectiva, a pesquisa apresentada tem um caráter fundamentado no Materialismo Histórico-Dialético, o qual tem as suas raízes no pensamento de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895). Vale destacar que no materialismo histórico e dialético o conhecimento é classificado da seguinte forma:

⁷⁴ Método é o caminho pelo qual se atinge um objetivo; programa que regula previamente uma série de operações que se devem realizar, apontando erros evitáveis, em vista de um resultado determinado; processo ou técnica de ensino: método direto; modo de proceder; maneira de agir; meio (FERREIRA, 1987).

[...] o conhecimento científico se constitui na prática social humana à medida que a própria vida social vai se desenvolvendo e se complexificando, e os homens vão adquirindo condições determinadas social e culturalmente de refletir e teorizar (com métodos cada vez mais desenvolvidos) sobre essa mesma prática social e seus objetos e fenômenos constitutivos. Trata-se, por conseguinte, de se conceber o conhecimento como produto do trabalho dos indivíduos que são historicamente situados, de decodificação abstrata sobre a realidade concreta (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 225).

Não por acaso, é importante entender que o materialismo é histórico porque reconhece que os acontecimentos são frutos da relação do homem com o objeto, ou seja, é a relação humana responsável pela história dos acontecimentos. Sendo assim passa a ser também dialético, porque entende que a dialética é o processo que;

[...] fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc. Por outro lado, como a dialética privilegia as mudanças qualitativas, opõe-se naturalmente a qualquer modo de pensar em que a ordem quantitativa se torne norma. Assim, as pesquisas fundamentadas no método dialético distinguem-se bastante das pesquisas desenvolvidas segundo a ótica positivista, que enfatiza os procedimentos quantitativos (GIL, 2008, p. 14).

Corroborando as ideias supramencionadas, Frigotto (2001) escreve que a dialética, dentro do método materialista-histórico, está vinculada a uma realidade concreta; isto é, ela proporciona um processo que auxilia a entender o desenvolvimento dos acontecimentos e as transformações do fenômeno a ser estudado.

Por consequência, podemos compreender que sempre há uma diferença entre os métodos responsáveis pela organização de uma pesquisa. Sendo assim, o materialismo histórico se destaca por compreender os acontecimentos por meio da sua totalidade, conforme apontam Fávero; Almeida e Trevisol (2019) quando nos chamam a atenção para compreender a totalidade por meio da concreticidade dos acontecimentos.

Dentre os autores que reconhecem a importância do materialismo histórico para a pesquisa, destaca-se Triviños (1987), que se tornou um clássico na metodologia científica, ao reconhecer a pesquisa qualitativa como fundamental para as pesquisas que envolvem o contexto educacional, pois para o autor “a estrutura

que tomam as propriedades é determinante para definir a qualidade de um objeto, isto é, o que 'uma coisa é' (TRIVIÑOS, 1987, p. 66). Partindo desses ideais o autor, aponta a pesquisa qualitativa como;

[...] “estudo de campo”, “estudo qualitativo”, “interacionismo simbólico”, “perspectiva interna”, “interpretativa”, “etnometodologia”, “ecológica”, “descritiva”, “observação participante”, “entrevista qualitativa”, “abordagem de estudo de caso”, “pesquisa participante”, “pesquisa fenomenológica”, “pesquisa-ação”, “pesquisa naturalista”, “entrevista em profundidade”, “pesquisa qualitativa e fenomenológica”, e outras [...]. Sob esses nomes, em geral, não obstante, devemos estar alertas em relação, pelo menos, a dois aspectos. Alguns desses enfoques rejeitam total ou parcialmente o ponto de vista quantitativo na pesquisa educacional; e outros denunciam, claramente, os suportes teóricos sobre os quais elaboraram seus postulados interpretativos da realidade (TRIVIÑOS, 1987, p. 124).

Entretanto, é importante entender que a pesquisa qualitativa é composta por várias dimensões. O autor supracitado descreve que o fenômeno tem sua própria realidade fora da consciência. Ele é real, concreto e, como tal, é estudado. Dentro dessa perspectiva Gil (2008) classifica a pesquisa qualitativa, como aquela que não mede os dados estatisticamente, mas que considera a existência de uma realidade dinâmica entre o sujeito e o mundo que está à sua volta.

Dessa forma, partimos do ponto de vista de Lara e Molina (2011) quando afirmam que a pesquisa qualitativa proporciona ao pesquisador uma liberdade “teórico-metodológica” que passa a ser fundamental para basear o desenvolvimento do trabalho. Partindo dessa, afirmativa a pesquisa tomou como base as categorias de totalidade e contradição para fundamentar a coleta de dados que se dá por meio de uma pesquisa de campo a qual pode ser definida como a que;

Trabalha com a observação dos fatos sociais colhidos do contexto natural – são formas de um problema meramente observado, sem qualquer interferência -, apresentados simplesmente como eles sucedem em determinada sociedade (FACHIN, 2006, p.143).

A escolha pela pesquisa de campo é com a finalidade de investigar como é o campo de trabalho desses profissionais. De tal modo, a pesquisa se utilizará das fontes escolhidas para entender o contexto histórico, social e as peculiaridades que então presentes na questão que trata da ausência da docência masculina nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Destarte, a coleta de dados foi fundamentada por intermédio de fontes bibliográficas, pois, conforme a percepção de Severino (2000), a pesquisa bibliográfica deve auxiliar o pesquisador em seu tema de pesquisa escolhido, para que, por meio dela, caracterize-se o contexto histórico do seu objeto de estudo e, dessa forma, o mesmo possa traçar suas contradições e conceituações sobre o objeto estudado.

4.2. DA FORMAÇÃO AO TRABALHO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, O QUE DIZEM AS ESTATÍSTICAS?

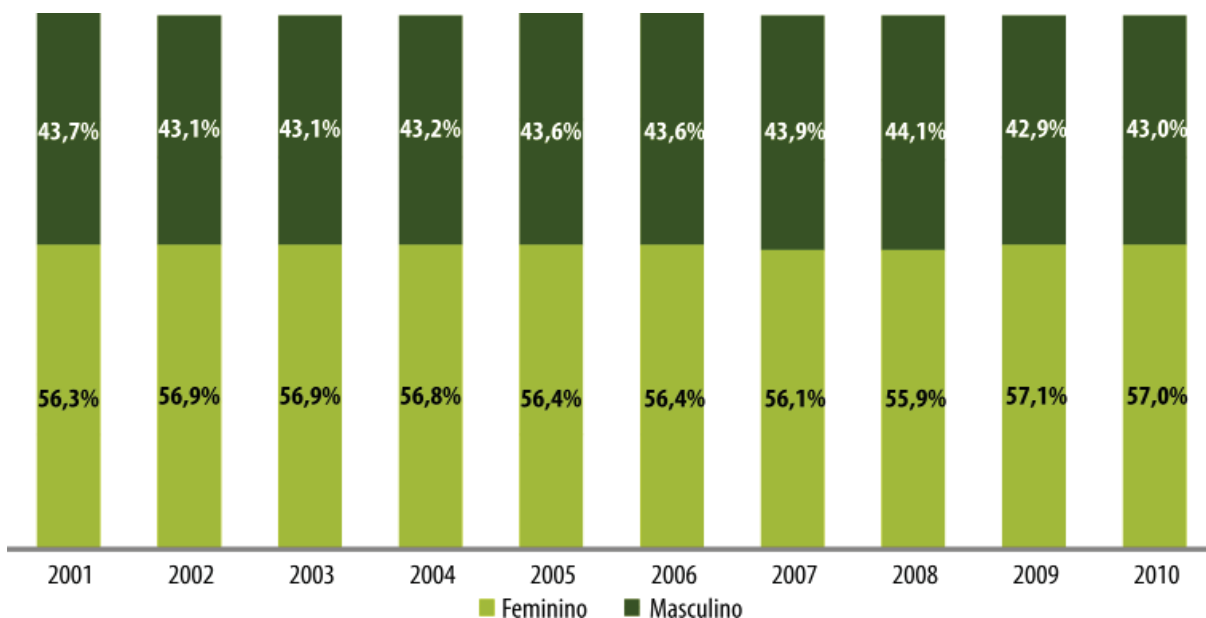
Após a contextualização de toda essa problemática buscamos, por meio dos dados coletados, entender como está a questão da formação de professores no curso de pedagogia em nível superior no Brasil. Dessa forma, destacamos que observamos os dados informados no Censo Superior⁷⁵. Nesse sentido, pelos estudos feitos até aqui, já sabemos que houve uma mudança na Legislação brasileira; mas, qual será a realidade na prática, será que existe predomínio das mulheres nos cursos de pedagogia e na atuação como professora da educação fundamental I do Brasil?

A fim de compreender essa realidade, buscamos analisar os dados informados entre os anos de 2010 a 2020, que passam a ser o nosso foco de estudo nesta subseção. É importante destacar que, no ano de 2010 o censo superior mostrou que, desde 2001 o Brasil registra um aumento no número de mulheres que buscam a realização de um curso superior. Dessa forma, quando o assunto é curso superior, podemos dizer que há um predomínio de mulheres em relação aos

⁷⁵ O Censo da Educação Superior, realizado anualmente pelo Inep, é o instrumento de pesquisa mais completo do Brasil sobre as instituições de educação superior que ofertam cursos de graduação e sequenciais de formação específica, bem como sobre seus alunos e docentes. O Censo da Educação Superior utiliza as informações do cadastro do Sistema e-MEC, em que são mantidos os registros de todas as instituições, seus cursos e locais de oferta. A partir desses registros, o censo coleta informações sobre infraestrutura das instituições de educação superior, vagas oferecidas, candidatos, matrículas, ingressantes, concluintes e docentes, nas diferentes formas de organização acadêmica e categoria administrativa. O objetivo da coleta é oferecer informações estatísticas confiáveis, que permitam conhecer e acompanhar o sistema brasileiro de educação superior; subsidiar o Ministério da Educação com informações estatísticas para as atividades de acompanhamento e avaliação, programas de expansão e de melhoria da qualidade desse nível de ensino, entre outros; disponibilizar dados para o cálculo de indicadores que fundamentem a formulação e a implementação de políticas públicas; e contribuir para o trabalho dos gestores das instituições e demais gestores de governo, de instituições de âmbito público ou privado, pesquisadores, especialistas e estudantes do Brasil e de outros países, bem como de organismos internacionais (INEP, 2022, s/p).

homens. Nesse sentido, (ver o Gráfico 1) elucidamos a evolução e a busca das mulheres por uma orientação superior. Vale destacar que não há predomínio de mulheres apenas no curso de Pedagogia, mas sim em cursos de todas as áreas do ensino superior, ofertados na modalidade presencial ou a distância.

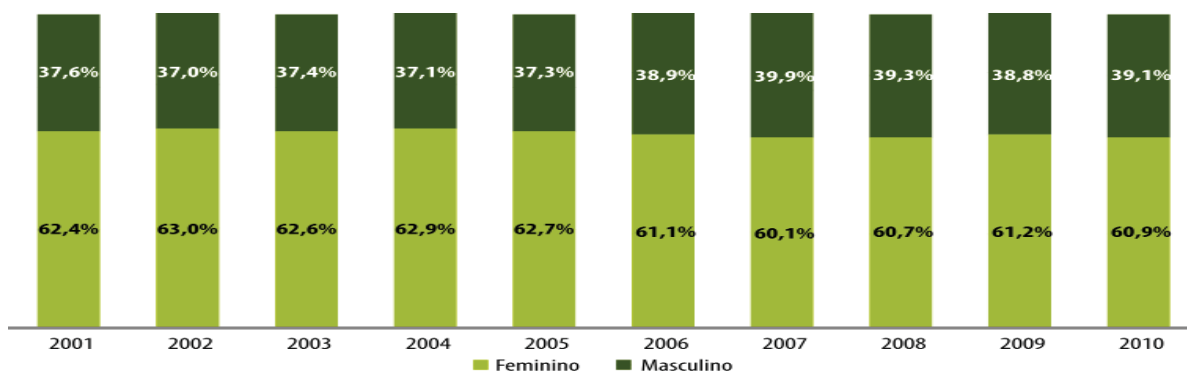
Gráfico 1 - Matrículas em Cursos de Graduação por Sexo, Brasil 2001 – 2010



Fonte: Extraído de BRASIL/INEP (2012), p. 47

Os dados publicados pelo Censo da Educação Superior de 2010 demonstram que não houve apenas o aumento para as matrículas, mas também nos números de concluintes mulheres nos cursos de graduação pelo Brasil (ver o gráfico 2). Esses dados demonstraram que o número de mulheres concluintes em nível superior chega a quase duas vezes mais, em relação ao número de homens concluintes, nos cursos de graduação nas modalidades presencial ou a distância.

Gráfico 2 – Concluintes em Cursos de Graduação por Sexo, Brasil 2001 – 2010



Fonte: Extraído de BRASIL/INEP (2012), p. 47

A partir das informações dispostas nos gráficos, podemos concluir que a primeira década do século XXI começou com bons resultados, ou seja, os altos índices de matrículas no ensino superior, demonstram que as mulheres, ao conquistarem o seu lugar na educação, conforme mencionado no decorrer do capítulo 1 deste trabalho, contribuíram para que houvesse um aumento nos índices da educação superior no país. Isso significa que a luta das mulheres pelo direito e acesso à educação, transformou a realidade na educação do Brasil.

Em linhas gerais, o Censo da Educação Superior de 2010 demonstra que as primeiras décadas do século XXI foram marcadas por um alto índice de matrículas e de concluintes nos cursos de graduação no Brasil, com predomínio do sexo feminino. Porém, o Censo não traz essa separação por cursos, mas sim como um dado geral da pesquisa.

Com relação ao Censo Superior de 2015, percebe-se que as matrículas em nível superior no Brasil, apresentam uma diferença grande em relação ao sexo dos estudantes. Segundo o relatório, “[...] as mulheres representam a maioria das matrículas (57,2 %) [...]” (BRASIL, 2018, p. 24).

O relatório do Censo Superior de 2015, no decorrer do seu desenvolvimento registra a (tabela 13⁷⁶), na qual apresenta os dados referentes aos 20 cursos de graduação do Brasil, que registraram o maior número de matrículas no ano de 2015. É importante destacar que essa tabela expõe uma relação de porcentagem na divisão por sexo feminino e masculino das matrículas.

É interessante analisar que o curso de Pedagogia fica em segundo lugar com relação ao número de matrículas, e a Administração garante o primeiro lugar. Mas, quando se trata da divisão por sexo, a situação muda, e o curso de Pedagogia assume a posição número 1 por ter o maior número de mulheres matriculadas nos cursos de pedagogia, em nível nacional. Por meio dos dados apresentados a seguir, no quadro 4, chamamos a atenção para os cinco cursos com maior número de matrículas do sexo feminino.

⁷⁶ Intitulada como tabela 13 - Os 20 maiores cursos de graduação em número de matrículas e os respectivos percentuais de participação por sexo (feminino e masculino) – Brasil – 2015. Disponível para consulta em; BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo técnico:** Censo da Educação Superior 2015. 2. ed. Brasília, DF: Inep, 2018, p. 23. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2015.pdf

Quadro 4: cursos de graduação com a maior taxa de matrícula do sexo feminino

CURSO DE GRADUAÇÃO		PORCENTAGEM DE MATRICULAS POR SEXO	
		FEMININO	MASCULINO
1.º	Pedagogia	92,8 %	7,2 %
2.º	Serviço Social	90,7 %	9,3 %
3.º	Nutrição	87,9 %	12,1 %
4.º	Enfermagem	84,7 %	15,3 %
5.º	Psicologia	81,1 %	18,9 %
	Fisioterapia	80,4 %	19,6 %
	Gestão de Pessoal/Recursos Humanos	80,2 %	19,8 %

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados obtidos no Censo Superior 2015

Vale ressaltar que o destaque do curso de pedagogia, como o maior em número de mulheres, não é um caso isolado apenas nas matrículas, o mesmo fato ocorre com o número de concluintes. Isso fica evidente no relatório do censo superior de 2015, conforme os dados da tabela 22⁷⁷. Dos 20 cursos com maior número de concluintes na classificação geral, destacam-se o curso de Administração e de Pedagogia com o maior número de formandos.

A seguir apresentamos o quadro 5, que registra os cursos que mais formaram mulheres em 2015. Percebe-se que ocorre uma mudança em apenas um curso, em relação ao quadro 4. O curso de Nutrição não entra como um dos 5 cursos que formam maior número de mulheres, como demonstra o quadro 5.

Quadro 5: Cursos de graduação com a maior taxa de concluintes do sexo feminino

CURSO DE GRADUAÇÃO		PORCENTAGEM DE CONCLUINTEs POR SEXO	
		FEMININO	MASCULINO
1.º	Pedagogia	93,7 %	6,3 %
2.º	Serviço Social	91,8 %	8,2 %
3.º	Enfermagem	86,4 %	13,7 %
4.º	Psicologia	82,9 %	17,1 %
5.º	Fisioterapia	81,9 %	18,2 %
	Gestão de Pessoal/Recursos Humanos	81,6 %	18,4 %

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados obtidos no Censo Superior 2015

⁷⁷ Intitulada como tabela 22 apresenta, "Os 20 maiores cursos de graduação em número de concluintes e os respectivos percentuais de participação por sexo (feminino e masculino) – Brasil – 2015". Disponível para consulta em; BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo técnico: Censo da Educação Superior 2015. 2. ed. Brasília, DF: Inep, 2018, p. 34. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2015.pdf

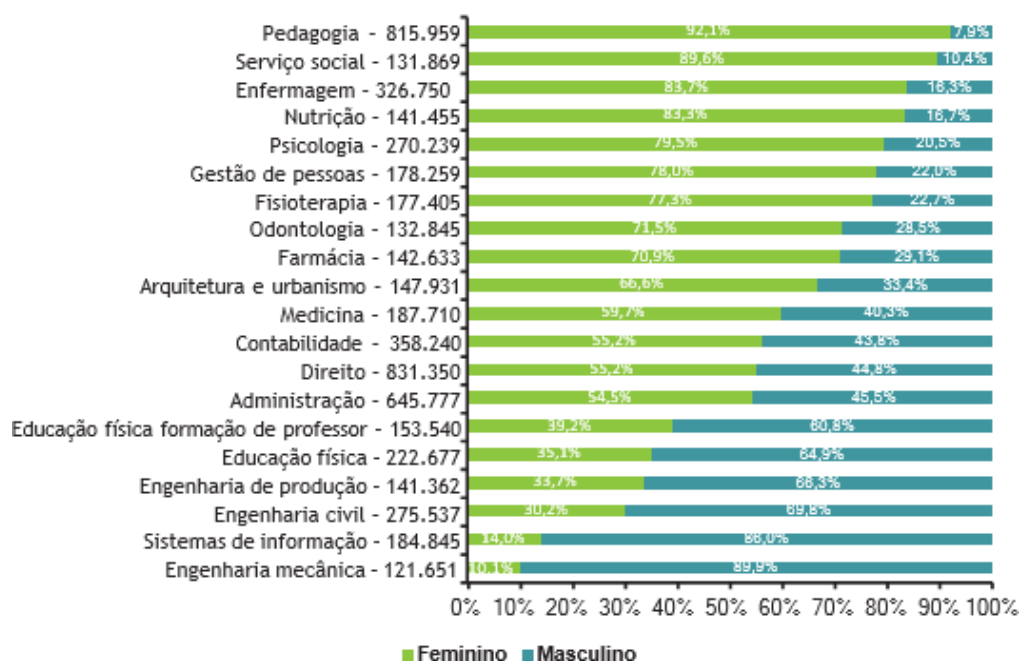
Nesse sentido o ponto que liga as duas tabelas são o fato de que todos os cursos que tiveram um alto índice de mulheres realizando matrícula, foram os mesmos que mantiveram a porcentagem para o concluinte, com exceção para o curso de nutrição, anteriormente citado. Sendo assim, destacamos os cursos elencados nas tabelas que foram aqueles que mantiveram uma relação pelo fato de 80% ou mais dos formandos serem do sexo feminino.

Entretanto, ao analisar os fatos e os dados podemos afirmar que, os cursos apresentados como os responsáveis por maior índice de matrículas/concluintes pelo sexo feminino, estão interligados, por uma palavra que se mantém nas entrelinhas da profissão, que no caso venha ser o “cuidado”, a partir dessa perspectiva podemos compreender que os cursos com alto índice de mulheres realizando a graduação, o mesmo está direcionado ao cuidado de alguém.

Por conseguinte, ao analisar esses dados apresentados pelo Censo Superior, concordamos com o pensamento de Vianna (2001) que afirma; “muitas atividades profissionais associadas ao cuidado são consideradas femininas, como a enfermagem, o tomar conta de crianças pequenas, [...] etc.” (VIANNA, 2001, p. 93).

Nesse interim, vale destacar que podemos ampliar o índice de profissões que estão relacionadas ao cuidado, pois como demonstra os quadros 4 e 5, além dos dois cursos citados pelas autoras, outros cursos que também partem da ideia de cuidado como função da profissão, também demonstram um predomínio de mulheres como alunas de graduação. Dessarte, passa a ser relevante destacar, a expressão utilizada pela autora em 2001 “o cuidado, por exemplo, é visto como uma característica essencialmente feminina – para alguns uma responsabilidade natural, para outros, fruto da socialização das mulheres” (VIANNA, 2001, p. 93). Essa visão continua como uma realidade para as profissões que estão relacionadas ao cuidado, pois as mesmas continuam como as profissões nas quais há um predomínio de matrículas do sexo feminino.

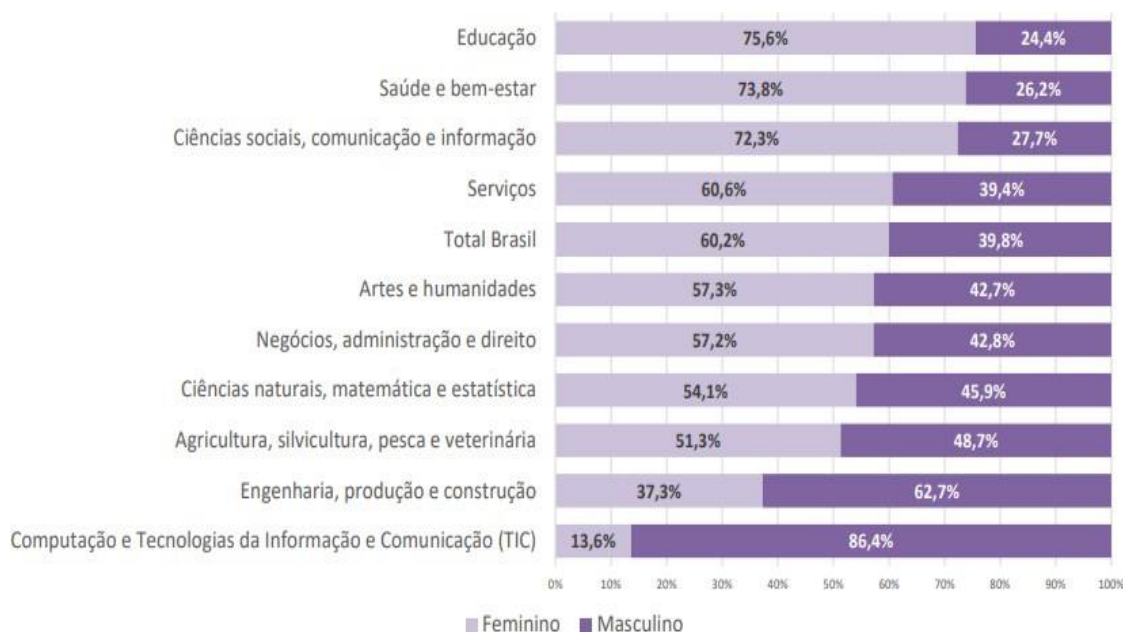
Se analisamos os quadros 4 e 5, que são referentes ao Censo Superior de 2015, com o Gráfico 3, que traz os dados do Censo Superior de 2019, podemos compreender que pelos dados informados desde 2015, os cursos apresentados nas tabelas são os responsáveis pela formação do maior número de matrículas dos cursos de graduação em nível nacional.

Gráfico 3 – Cursos de graduação com o maior número de matrículas, por sexo no Brasil

Fonte: Extraído de BRASIL/INEP (2021), p. 36

Vale destacar que na escala dos 20 cursos de graduação, que registraram o maior número de matrículas no Brasil em 2019, 14⁷⁸ desses cursos tiveram um predomínio das matrículas realizadas para o feminino. O predomínio de mulheres fica evidente, também, em relação aos concluintes do ano de 2019, quando o Censo de Educação Superior (2019) apresenta a Divulgação dos Resultados no ano de (2020) e traz esses dados divididos por grandes áreas de formação nos cursos de graduação do Brasil (ver Gráfico 4). A partir desses dados podemos perceber que a educação é a área que registra o maior número de mulheres concluintes, e é importante lembrar que a educação não se traduz apenas na pedagogia, mas sim em todos os cursos voltados para licenciatura.

⁷⁸ [...] “Pedagogia (92,1%), Serviço social (89,6%), Enfermagem (83,7%), Nutrição (83,3%), Psicologia (79,5%), Gestão de pessoas (78,0%), Fisioterapia (77,3%), Odontologia (71,5%), Farmácia (70,9%), Arquitetura e Urbanismo (66,6%), Medicina (59,7%), Contabilidade (56,2%), Direito (55,2%) e Administração (54,5%)” (BRASIL, 2021, p. 36, grifo nosso).

Gráfico 4 –Concluintes de graduação, por sexo, segundo as grandes áreas no Brasil

Fonte: Extraído de BRASIL/INEP (2020), p. 68

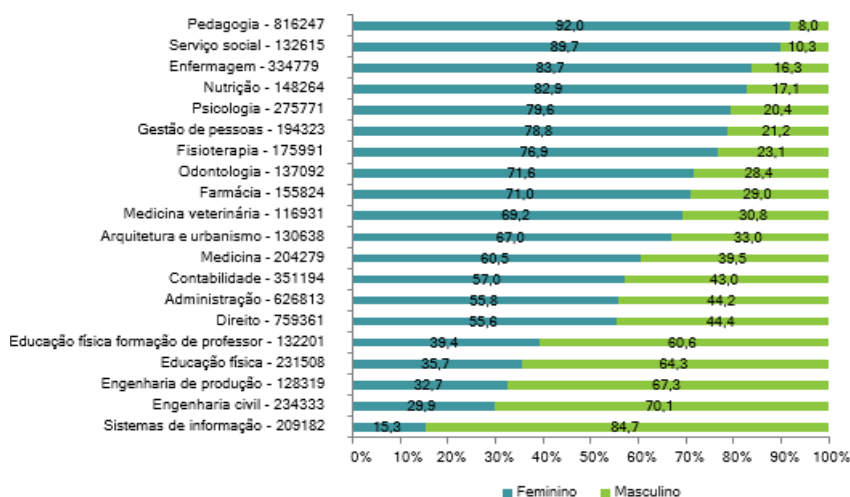
Nessa análise dos dados informados pelo INEP, podemos perceber que ao comparar as tabelas dos dados referentes ao ano de 2015, com os dados do “Censo de Educação Superior 2019 – (Divulgação dos Resultados)” chegamos à conclusão, de que há um predomínio do sexo feminino, nos cursos de graduação em nível Brasil, de modo que são cursos relacionados ao cuidado do outro, e nesse sentido é importante lembrar que Educação e a Saúde são os principais expoentes com maiores números de formados.

O Censo do Ensino Superior de 2020 traz uma pequena mudança nos números de matrícula para os cursos de graduação no Brasil, e o destaque vai para o curso de Pedagogia, pois, de acordo com o gráfico 5, o curso supracitado indica pelos registros, ser o curso com maior número de mulheres realizando matrícula na graduação. Todavia, cabe destacar que no ano de 2020, o referido curso registrou um aumento no índice de matrícula do sexo masculino que chegou a 8,0% do total de matriculados (ver gráfico 5).

Ficou registrado, também nesse ano, uma mudança no número de cursos, quando ocorreu um aumento no índice de matrículas na divisão por sexo, com relação aos anos anteriores. Nesse caso, o número de cursos com maior número de matrículas do sexo feminino passou para 14 cursos, esse número se modificou e

passou a serem registrados 15⁷⁹ cursos com maior número de matrículas do sexo feminino em 2020, segundo os dados do Censo Superior desse mesmo ano. É bom registrar também que o curso de pedagogia ocupa o topo, como o curso que registra o maior número de matrículas.

Gráfico 5 - Matrículas nos curso de Graduação, por sexo no Brasil - 2020



Fonte: Extraído de Brasil/Inep (2022, p. 36).

Entretanto, podemos concluir que em uma década, quando o assunto é formação no curso de pedagogia, há um predomínio de mulheres tanto no número de matrículas nos cursos de graduação, como no número de formadas, ou seja, são professoras que atuarão na educação em diferentes regiões do país, mantendo a hegemonia feminina no curso. Dessa perspectiva, não há como negar os efeitos do processo de feminização da profissão. De fato, fica evidente que esse processo está ligado às consequências apontadas pelas mudanças no mundo do trabalho.

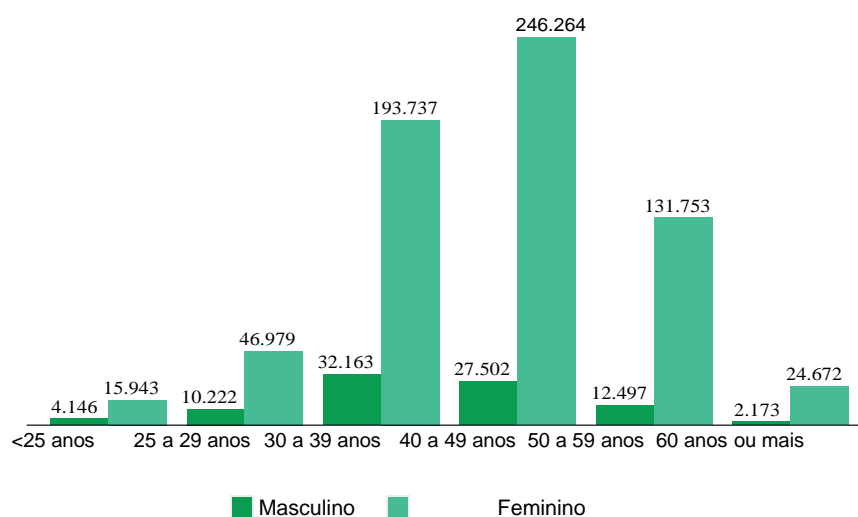
Vianna (2001) destaca que, os primeiros Censos Demográficos realizados no Brasil já demonstravam que a profissão docente centralizava altos índices no predomínio de mulheres como professoras do ensino primário. Cabe destacar aqui que ocorreu uma mudança nessa relação, e foi na nomenclatura, ou seja, o ensino primário passou a ser chamado de ensino fundamental. Entretanto, a questão anterior continua da mesma forma. O maior número de profissionais para

⁷⁹ Pedagogia (92,0%), Serviço social (89,7%), Enfermagem (83,7%), Nutrição (82,9%), Psicologia (79,6%), Gestão de pessoas (78,8%), Fisioterapia (76,9%), Odontologia (71,6%), Farmácia (71,0%), Medicina veterinária (69,2%), Arquitetura e urbanismo (67,0%), Medicina (60,5%), Contabilidade (57,0%), Administração (55,8%) e Direito (55,6%) (BRASIL, 2022, p. 36).

desenvolver a função docente nessa etapa educacional é de mulheres. De maneira que, o número de mulheres como professoras no ensino fundamental ainda continua em alta.

Trazendo essa realidade para os dias atuais, ao analisarmos os dados do Censo da Educação Básica de (2020), ou o também conhecido Censo Escolar, fica claro na divisão do trabalho docente, dos anos Iniciais do ensino fundamental, que o número de mulheres que desempenham a função é bem maior que número de homens (ver gráfico).

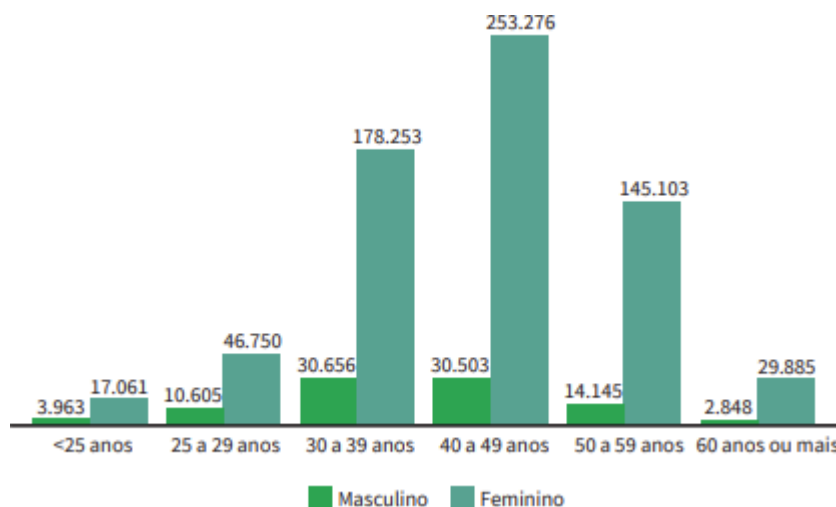
Gráfico 6 - Docência masculina nos Anos Iniciais. por sexo no Brasil - 2020



Fonte: Extraído de Brasil/Inep (2021, p. 40).

Segundo dados do Censo da Educação Básica de (2020) dos 1.378.812 docentes que atuaram nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil, nesse mesmo ano; 88,1% eram do sexo feminino e 11,9% desse total eram do sexo masculino. As faixas etárias que se destacam com os maiores índices de concentração desses professores, são: as 30 a 39 anos; de 40 a 49 anos, o que nos leva a associar esse número maior nessas faixas etárias é a ideia de que, nesse período, os indivíduos estão em busca do sucesso na sua vida profissional.

Para compreender e contextualizar a temática estudada buscamos apresentar os dados estatísticos atualizados sobre a docência masculina no Brasil. Dessa forma, apontamos os dados estatísticos do último Censo Escolar realizado no Brasil em 2022 (Ver Gráfico 7). Esse gráfico apresenta que a docência masculina obteve um alta significativa comparada ao ano de 2020.

Gráfico 7- Docência masculina nos Anos Iniciais. por sexo no Brasil - 2022

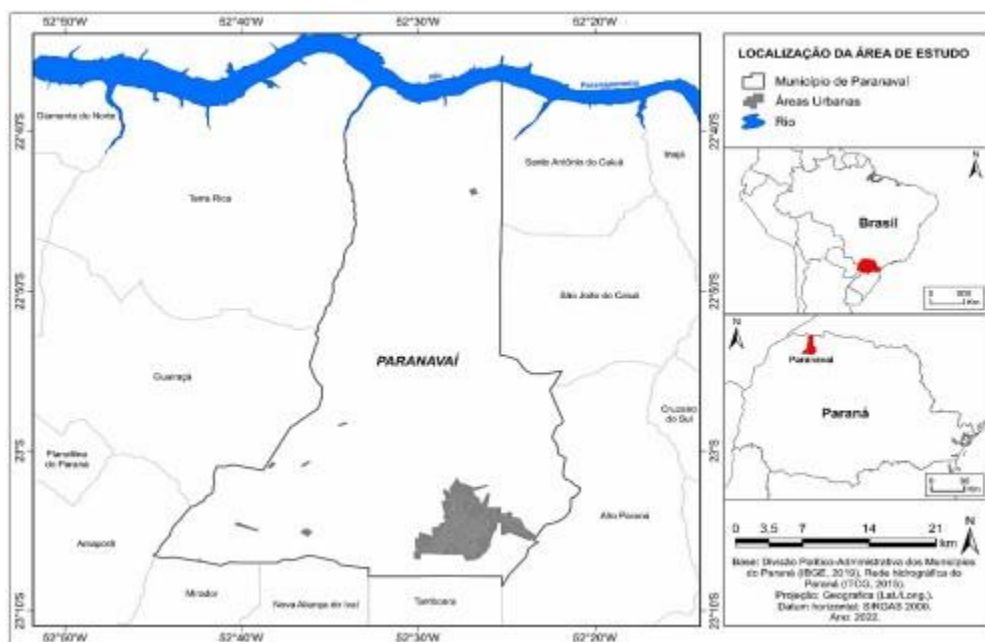
Fonte: Extraído de Brasil/Inep (2023, p. 42).

Sobre a atuação da docência masculina e atuação docente como um todo, o Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica de 2022 apresenta os seguintes dados “no ensino fundamental, atuam 1.414.211 docentes, sendo 77,5% do sexo feminino e 22,5% do sexo masculino. Nos anos iniciais, atuam 763.048 docentes. Desses, 87,8% são do sexo feminino e 12,2% do sexo masculino (BRASIL, 2023, p. 42).

Após contextualizar o ensino fundamental no Brasil, apresentamos, na sequência, os dados atuais referentes ao ensino fundamental no município de Paranavaí. Entendemos que esse passo é fundamental para que, assim, possamos desvendar a realidade do município no qual fica localizada a instituição de ensino investigada neste estudo, como a formadora dos professores homens nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, entre os anos de 2010 a 2020.

Apresentando uma breve história do então município de Paranavaí no noroeste do Estado do Paraná, começamos por registrar que ele foi criado oficialmente pela Lei nº 790, de 14 novembro de 1951 (SILVA, 2014). Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) o município de Paranavaí atualmente possui uma população estimada em 91.950 habitantes, em uma área territorial 1.202,266 km², localizado na mesorregião do Noroeste do estado do Paraná, como demonstra a figura a seguir.

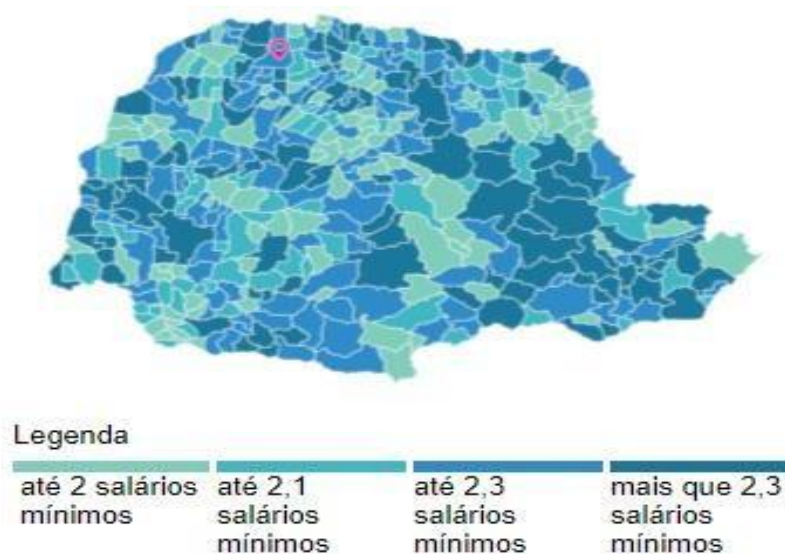
Figura 1 – Mesorregião do município de Paranavaí



Fonte: Extraído de Santana 2022.

Vale pontuar que, ao observar a figura, percebemos que Paranavaí se destaca por ser uma cidade polo da região noroeste. Nesse caso, segundo o IBGE (2023), o município apresenta os seguintes dados referentes ao setor econômico: o PIB *per capita* 30.900,39 R\$ para os dados recentes ao trabalho da população o IBGE (2023) apresenta que os trabalhadores formais no município recebem um salário médio de 2,2 salários mínimos, como comprova a figura a seguir.

Figura 2– Média salarial dos trabalhadores de Paranavaí



Fonte: Extraído de IBGE (2023, s/p).

Feito esse contexto do município, em dados gerais, passamos a apresentar os dados referentes à educação de Paranaíba. É relevante destacar que todos os dados apresentados têm como fonte as informações do IBGE (2023). O município de Paranaíba se destaca por ter uma taxa de escolarização de 98,7% dos alunos entre 6 a 14 anos, dado esse que torna respectivamente positivo, pois esse dado reflete no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), sendo assim, para os Anos iniciais do ensino fundamental apresenta um Ideb de 7,3.

Nesse sentido, é importante ressaltar que o município de Paranaíba em 2021 registrou 10.6702 matrículas na modalidade do ensino fundamental. Sendo desenvolvido em 38 estabelecimentos de ensino. Dessa forma, é importante indicar que dos 38 estabelecimentos de ensino são divididos em 14 – Centro Municipal de Educação Infantil⁸⁰ (CMEI), 5– Centros de Educação Infantil (CEI) e 19 Escolas Municipais como demonstra o quadro a seguir. Uma observação importante é que exceto os 5 CEI, todos os demais estabelecimentos de ensino do município de Paranaíba desenvolve e mantém suas atividades de ensino por meio de orientação e coordenação da Secretaria Municipal de Educação de Paranaíba (SEDUC).

Quadro 6: Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Paranaíba

ESTABELECIMENTOS DE ENSINO	
1	Escola Municipal Ayrton Senna da Silva – Ensino Fundamental
2	Escola Municipal Cecília Meireles – Ensino Fundamental
3	Escola Municipal Clemente Niehues – Ensino Fundamental
4	Escola Municipal Dácia Figueiredo Fortes – Ensino Fundamental
5	Escola Municipal Deusdete Ferreira de Cerqueira Neto – Ensino Fundamental
6	Escola Municipal Dr. José Vaz de Carvalho – Ensino Fundamental
7	Escola Municipal Edith Ebner Eckert – Ensino Fundamental
8	Escola Municipal Professora Elza Grassiotto Caselli – Ensino Fundamental
9	Escola Municipal Getúlio Varga – Ensino Fundamental
10	Escola Municipal Hermeto Botelho – Ensino Fundamental
11	Escola Municipal Ilda Campano Santini – Ensino Fundamental
12	Escola Municipal Jayme Canet – Ensino Fundamental
13	Escola Municipal Professora Maria Schuroff Back – Ensino Fundamental
14	Escola Municipal Neusa Pereira Braga – Ensino Fundamental
15	Escola Municipal Noêmia Ribeiro do Amaral – Ensino Fundamental
16	Escola Municipal Professor Pedro Real – Ensino Fundamental
17	Escola Municipal Rotary Arenito – Ensino Fundamental
18	Escola Municipal Santa Terezinha – Ensino Fundamental
19	Escola Municipal Santos Dumont – Ensino Fundamental

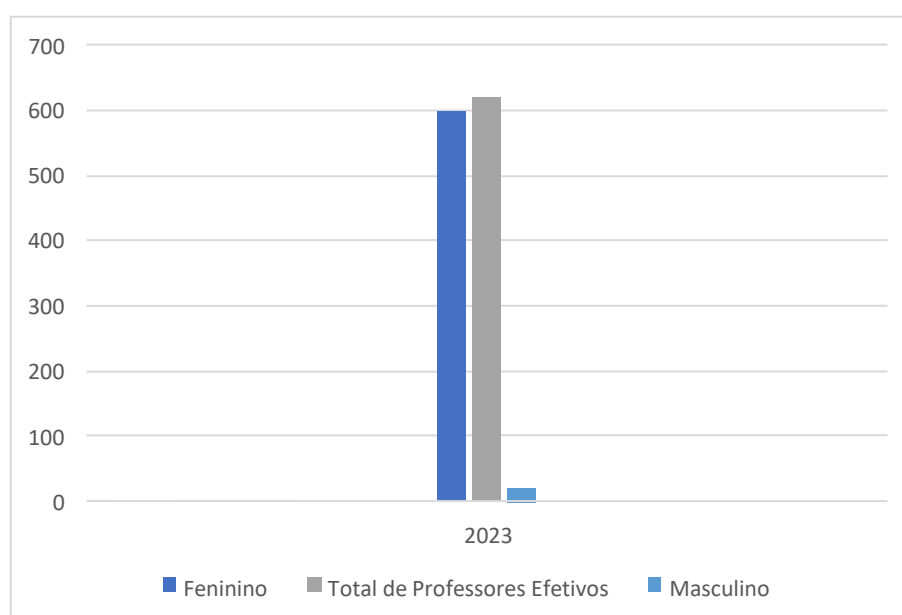
Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

⁸⁰ Para mais informações sobre a Educação Básica na modalidade da Educação Infantil no município de Paranaíba, recomenda-se ver; SANTANA, Junior Neto. **A escassez da docência masculina na Educação Infantil:** um olhar sobre a realidade da rede municipal de educação de Paranaíba-pr. 2022. 190 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná, Universidade Estadual do Paraná, Paranaíba, 2022.

Após apresentar esse panorama geral da educação básica do Município de Paranaíba, com o enfoque para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é importante destacar que, por meio dos dados fornecidos pela Seduc (2023), foi possível montar uma relação do quadro de professores efetivos que desenvolvem atividades docentes nas 19 escolas municipais do município de Paranaíba.

A partir dos dados fornecidos pela Seduc (2023), foram quantificados 619 professores(as) efetivos, que atuam no município, contratados por meio de concurso público. Como o nosso objetivo era destacar quantos professores homens atuam no ensino fundamental em Paranaíba, após a análise dos dados, catalogamos os professores(as), separando-os entre professoras e professores. O resultado dessa separação ficou da seguinte forma: **dos 619 professores(as) lotados nas escolas, 599 são do sexo feminino e 20 do sexo masculino.** Esses dados estão apresentados no gráfico a seguir.

Gráfico 8 - Professores Efetivos do Ensino Fundamental do Município de Paranaíba em 2023



Fonte: Elaborado pelo autor, com base em dados obtidos na SEDUC (2023).

Reconhecemos que todos os dados apresentados até aqui são resultantes de um processo histórico. Ao relembrar que um dos objetivos deste estudo é problematizar a ausência da docência masculina nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a próxima subseção tem por objetivo explicar como foi a formação do

curso de pedagogia na Unespar no decorrer dessa década analisada. Ao mesmo tempo serão investigados os pedagogos formados nessa instituição, para saber se atuam na docência e o que pensam sobre a temática apresentada e a problematizada deste estudo.

4.3. CONTEXTUALIZANDO O AMBIENTE DA PESQUISA DE CAMPO

Para entender de fato o nosso objeto de estudo, faz-se necessário voltar um pouquinho no tempo, para que, assim, possamos compreender o contexto que levou a construção daquela que vem a ser a mais nova Universidade do estado do Paraná, ou seja, a Universidade Estadual do Paraná – (UNESPAR).

[...] criada pela Lei nº 13.283, de 25 de outubro de 2001, alterada pela Lei nº 13.385, de 21 de dezembro de 2001, Lei Estadual nº 15.300, de 28 de setembro de 2006 e pela Lei Estadual nº 17.590, de 12 de junho de 2013 é autarquia estadual de regime especial, dotada de personalidade de direito público, com sede na cidade de Paranavaí e foro nas Comarcas onde estão jurisdicionados os campi que a integram, formando cada uma campus próprio, com sua organização na forma multicampi, nos termos da lei, descentralizada geograficamente e mantida por recursos orçamentários do Estado do Paraná, regida por este Estatuto, por seu Regimento Geral e Resoluções de seus órgãos superiores (UNESPAR, 2022a).

Nesse caso, o ano de 2013 passa a ser um marco para a história de nossa universidade, que passou a ser composta pela unificação de sete Faculdades Estaduais espalhas por várias regiões do estado do Paraná, fazendo assim da Unespar uma universidade multicampi⁸¹. É importante lembrar que, por tratar-se de uma Universidade multicampi, a Unespar tem como sede uma Reitoria que, por sua vez, está localizada na cidade de Paranavaí, e vale frisar que a Unespar se destaca no cenário paranaense como uma jovem Universidade que no ano de 2023 completa uma década de existência.

⁸¹ [...] Compõem a Universidade Estadual do Paraná as seguintes Instituições, ora transformadas em campi: Faculdade de Artes do Paraná (Fap), Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (Fecilcam), Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana (Fecea), **Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí (Fafipa)**, Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá (Fafipar), Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (Fafiu); e Academia Policial Militar do Guatupê (APMG) e Escola de Música e Belas Artes do Paraná (Embap) (UNESPAR, 2022a, grifo nosso).

Podemos compreender que a Unespar surgiu da unificação de uma longa trajetória de conquistas das Faculdades Estaduais, que se destacaram na região de seus Campi pelo trabalho com a cultura, ciência e educação em prol da construção do conhecimento para a comunidade como um todo. Esse passo foi fundamental para a construção de uma Universidade multicultural a qual prioriza a diversidade sendo uma universidade para todos, ao passo que com sua universalização a instituição assume o compromisso;

A Universidade Estadual do Paraná tem por missão gerar e difundir o conhecimento científico, artístico-cultural, tecnológico e a inovação, nas diferentes áreas do saber, para a promoção da cidadania, da democracia, da diversidade cultural e do desenvolvimento humano e sustentável, em nível local e regional, estadual, nacional e internacional (UNESPAR, 2022a).

Entendendo o papel que a universidade tem, com o compromisso de colaborar na construção de um mundo melhor, a Unespar se desenvolve com o lema “é pública, é gratuita, é sua”. Desse modo, a Unespar compõe o grupo das 7 universidades estaduais do Paraná, sendo vinculada à Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), ofertando para o público geral 75 cursos de graduação divididos entre seus sete campi, um dado importante é que a forma do ingresso nos cursos se dá pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), do Governo Federal, pelo vestibular, dentre outros processos seletivos de ingressos próprios. Na esfera geral, relacionado a pós-graduação é importante lembrar que a Unespar oferta cursos na modalidade de pós-graduação lato sensu (especialização) e *stricto sensu* (mestrado) em diversas áreas do conhecimento.

De modo geral, podemos compreender que ao assumir o grupo das universidades estaduais do Paraná, a Unespar que busca por meio de todas as suas atividades, destinadas à pesquisa, ao ensino e à extensão, a construção de uma sociedade democrática, justa e igualitária para todos

Vale registrar aqui que, a Universidade Estadual do Paraná – Unespar, campus de Paranavaí, não se tornou uma universidade pública de uma hora para a outra. Ela é fruto do destaque de uma outra Instituição já existente na mesma cidade, antes de se tornar a Unespar - Campus de Paranavaí. Em função disso, é preciso contextualizar e descrever a Faculdade Estadual de Educação, Ciências e

Letras de Paranavaí (Fafipa)⁸², que é o atual campus da Unespar em Paranavaí. Criada em 1965, para atender o interesse de proporcionar aos cidadãos do município de Paranavaí e região, uma formação superior de qualidade, a Instituição passou a ofertar curso superior em diversas áreas do saber. De modo que é importante reconhecer que desde a sua criação a Fafipa passou por muitas mudanças enquanto instituição de ensino superior (ver quadro 7) para que então em 2013 se concretizasse como a Unespar Campus Paranavaí.

Quadro 7: Histórico da Instituição Unespar/Fafipa - Campus de Paranavaí

• Lei Municipal n.º 389, de 27 de outubro de 1965.
“É instituído o Fundo Municipal de Ensino Superior, destinado a manter a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Paranavaí.”
• Resolução n.º 1/66–CEE, de 07 de janeiro de 1966.
“É concedida autorização para o funcionamento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Paranavaí, a partir do ano letivo de 1966.”
• Lei Municipal n.º 555, de 23 de junho de 1971.
“É modificada a Lei n.º 389, de 27 de outubro de 1965, que instituiu o Fundo Municipal de Ensino Superior, destinado a manter a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Paranavaí.”
• Lei Estadual n.º 6.252, de 20 de novembro de 1971, publicada no Diário Oficial do Estado n.º 183, de 24 de novembro de 1971.
“É declarada de utilidade pública a Fundação Educacional do Noroeste do Paraná – FUNDENORPA, mantenedora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Paranavaí.”
• Decreto n.º 69.599, de 23 de novembro de 1971, publicado no Diário Oficial da União n.º 224, de 26 de novembro de 1971.
“É reconhecida, pelo Governo Federal, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Paranavaí.”
• Lei Municipal n.º 673, de 09 de abril de 1974.
“É instituída a Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Paranavaí, mantenedora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Paranavaí, resultante da transformação da Fundação Educacional do Noroeste do Paraná, criada como entidade mantenedora da Faculdade, pela Lei Municipal n.º 389, de 27 de outubro de 1965 e alterada pela Lei n.º 555, de 23 de junho de 1971.”
• Lei Municipal n.º 704, de 24 de janeiro de 1975.
“É instituída a Fundação Faculdade Municipal de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí, resultante da transformação da Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Paranavaí.”
• Decreto Municipal n.º 1.733, de 12 de fevereiro de 1975.
“É aprovado o Estatuto da Fundação Faculdade Municipal de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí.”
• Lei Estadual n.º 9.466, de 12 de dezembro de 1990, publicada no Diário Oficial do Estado, de 13 de dezembro de 1990.
“É instituída a Fundação Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí.”
• Decreto n.º 7.728, de 14 de março de 1991, publicado no Diário Oficial do Estado, de 14 de março de 1991.
“É aprovado o Estatuto da Fundação Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí.”
• Lei Estadual n.º 9.663, de 16 de julho de 1991, publicada no Diário Oficial do Estado n.º 3.555, de 16 de julho de 1991.

⁸² Para saber mais sobre a história do campus de Paranavaí, recomenda-se ver: SILVA, Beatriz Fernanda Almeida da. **A criação da Fafi e a formação de professores em Paranavaí, região noroeste do Paraná (1965-1972)**. 2023. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná, Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2023.

“A Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí é transformada em Autarquia, integrante da Administração Indireta do Estado.”
• Resolução n.º 036/99-SETI, de 29 de setembro de 1999, publicada no Diário Oficial do Estado, de 06 de outubro de 1999.
“É homologado o Parecer n.º 160/99, do Conselho Estadual de Educação do Paraná, que trata da alteração regimental para a Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí – FAFIPA.”
• Lei Estadual n.º 13.283, de 25 de outubro de 2001, publicada no Diário Oficial do Estado, de 25 de outubro de 2001.
“A Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí e outras Instituições de Ensino Superior Público são integradas em uma só autarquia, denominada Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR.”
• Decreto Estadual n.º 8.593, de 20 de outubro de 2010, publicado no Diário Oficial do Estado n.º 8.340, de 10 de novembro de 2010.
“É aprovado o Estatuto da Universidade Estadual do Paraná, criada pela Lei Estadual n.º 13.283, de 25 de outubro de 2001 e alterada pela Lei Estadual n.º 15.300, de 28 de setembro de 2006, autarquia de regime especial, vinculada à Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SETI, com sede no município de Curitiba e foro nas Comarcas onde estão jurisdicionadas as Instituições de Ensino Superior que a compõem – 7 IES – formando cada uma um campus próprio.”
• Lei Estadual n.º 17.590, de 12 de junho de 2013, publicada no Diário Oficial do Estado n.º 8.976, de 12 de junho de 2013.
“Altera os dispositivos que especifica da Lei n.º 13.283, de 25 de outubro de 2001, alterada pela Lei n.º 13.385, de 21 de dezembro de 2001, que integram em uma só autarquia, denominada Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, as entidades de ensino superior que menciona, e adota outras providências”,

Fonte: UNESPAR/FAFIPA - Campus de Paranavaí - 2013

Atualmente a Unespar Campus de Paranavaí oferta 12⁸³ cursos de Graduação em diferentes áreas, divididos entre os graus de Licenciatura e Bacharelado. Entre os diferenciais do campus vale destacar que o mesmo oferta também dois cursos de pós-graduação de *Stricto Sensu*, sendo mestrado "Profissional em Educação Inclusiva" (PROFEI) e o programa a qual essa pesquisa faz parte do corpo discente o “Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar” (PPIFOR).

Sendo assim, após esse breve contexto histórico geral da Unespar Campus Paranavaí, passamos a entender a questão daquele que se torna o nosso objeto de estudo, que no caso é um dos cursos mais antigos ofertados no Campus o curso de Pedagogia.

O Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), ofertado no Campus de Paranavaí, foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação pelo Parecer n.º 01/66 de 07 de janeiro de 1966, quando ainda pertencia à antiga Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí. Ele teve seu reconhecimento junto ao Conselho Federal de Educação - Parecer n.º 676/71, Doc. 130, p. 112, consubstanciado no Decreto Federal n.º

⁸³ **Licenciatura:** Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia. **Bacharelado:** Administração, Ciências Contábeis, Direito, Enfermagem e Serviço Social, e Educação Física, que passou a ser ofertado Licenciatura/Bacharelado.

69599, de 23 de novembro de 1971, e publicado no D.O. de 26 de novembro de 1971 (UNESPAR, 2022b, p. 2).

Percebe-se, assim, que o curso de pedagogia faz parte da história da Unespar - Campus Paranavaí, desde suas origens como a antiga FAFIPA, de maneira que o mesmo é fruto das transformações pelas quais passou o Brasil, na segunda metade do século XX. Ele é, portanto, fruto das mudanças causadas no país. Recorremos aos postulados de Sokolowski (2013) quando ele afirma que, a partir da década de 1930 o Brasil passou a ser palco de mudanças sociais, políticas e econômicas. Essas mudanças, de forma geral, contribuíram para a concretização dos cursos de Pedagogia no Brasil.

Igualmente a esse pensamento, podemos afirmar que Silva (1999) e Saviani (2012) comungam em comum acordo, quando apontam as características e a data para a criação do curso responsável pela formação docente no Brasil, ainda nessa década, pois a criação do curso de Pedagogia se deu pela organização da Universidade no Brasil.

O curso de Pedagogia foi instituído entre nós por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, através do Decreto-lei nº 1190 de 4 de abril de 1939. Visando a dupla função de formar bacharéis e licenciados para várias áreas inclusive para o setor pedagógico (SILVA, 1999, p.34).

Entretanto, vale lembrar que o curso de Pedagogia no Brasil surgiu com um único objetivo, do qual, segundo Gatti (2004), se traduz “[...] a formação de professores para atuar como docentes de nossas escolas normais que eram cursos em nível médio, como também para dar uma certa formação psicopedagógica” (GATTI, 2004, p. 67).

Sendo assim, o curso de Pedagogia da Unespar seguiu a mesma linha, e segue ainda com a finalidade de proporcionar aos seus alunos uma formação sólida que os proporcione “[...] fortalecimento da formação teórico-prática do professor para o Ensino Fundamental (séries iniciais) e Ensino Médio (Magistério) e formação pedagógica nas áreas de orientação educacional e administração escolar” (UNESPAR, 2022b p. 2).

Assim sendo, faz-se necessário destacar algumas informações relevantes do curso o qual estudamos. De acordo com o PPC do curso, desde a sua criação o curso de pedagogia da Unespar – campus Paranavaí passou pelos seguintes regimes; de 1966 a 1973: Regime Anual, de 1974 a 1993: Regime Semestral e a

partir de 1994 aos dias atuais: Regime Anual. Sendo responsável pela formação de mais de 3.000 profissionais da área da educação que exercem a sua função desde o município de Paranavaí e sua macrorregião, no estado como um todo e demais regiões do Brasil.

Um outro diferencial do curso é que o mesmo é ofertado em dois períodos, ou seja, noturno e no diurno, após a mudança do vespertino para o matutino em 2021⁸⁴. À vista disso, as vagas para o ingresso no curso de Pedagogia são divididas da seguinte forma, 30 (trinta) vagas para o diurno e 40 (quarenta) vagas para o noturno, totalizando 70 (setenta) vagas, que são divididas em 50% nas modalidades de ingresso pelo Vestibular da Unespar ou pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu).

Um dado relevante e que merece ser destacado é que atualmente o curso de pedagogia da Unespar – Campus Paranavaí, conta com **166 alunos(as)** devidamente matriculados, subdivididos em suas oito turmas ofertadas no curso. Entretanto, chamamos a atenção ao destacar que apenas **somente 9 alunos desse total são do sexo masculino**, segundo dados obtidos pela secretaria acadêmica do campus. Nesse caso não há informação da secretaria sobre a frequência dos alunos supramencionados, o objetivo dessas informações é quantificar a presença masculina no curso.

Sobre a legislação, cabe ressaltar que desde a sua criação o curso de Pedagogia da Unespar – Campus Paranavaí, segue as orientações propostas pelo MEC em nível nacional, que atende às Resoluções do CNE para a formação de professores e professoras, assim como todas as demais legislações, que visam ao caminho para uma educação gratuita, de qualidade e para todos.

4.4 A BUSCA PELO PEDAGOGOS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESPAR CAMPUS PARANAVAÍ NOS ANOS DE 2010 A 2020

⁸⁴ Diante das dificuldades de permanência de nossos estudantes, advindos majoritariamente da classe trabalhadora, historicamente vem ocorrendo uma significativa evasão no período da tarde, pois muitos se transferem para a noite ou trancam o curso para poderem trabalhar. A fim de buscar alternativas, foi feita para o CEPE/UNESPAR a solicitação de alteração de oferta do Curso de Pedagogia – campus de Paranavaí, do período vespertino para o matutino, com vigência a partir de 2021. Após os trâmites a Câmara de Graduação do CEPE aprovou o pedido em 02 de outubro de 2020, destacando que os alunos que já ingressaram têm direito a concluir o curso no turno de ingresso original; portanto, no caso de reprovações, a UNESPAR deverá ofertar disciplina no turno original, caso o aluno recuse cursar a disciplina em questão no novo turno (UNESPAR, 2022b, p. 2).

Por se tratar de uma pesquisa de mestrado, optamos por estipular um recorte temporal, para aprofundar nossas investigações. Assim sendo, destacamos que o recorte temporal é estipulado em uma década, de 2010 a 2020. De sorte que compreendemos Barros (2005), quando ele aponta que o problema pesquisado é responsável pela escolha do recorte temporal utilizado na pesquisa. Porém, destacamos que o problema pesquisado não se limita na compreensão de uma década. Mas, como fazer pesquisa exige recortes, buscamos entender como nosso problema de pesquisa foi compreendido pelos professores formados nesse período temporal, dentro de um recorte espacial, ou seja, na Unespar-Campus Paranavaí.

Barros (2005, p. 53), compreende que ao trabalhar com um recorte temporal “não existe uma regra a ser seguida”, de forma que é importante lembrar que o pesquisador, precisa ter bom senso e seguir uma ordem na organização e no desenvolvimento da pesquisa, para que chegue às respostas para explicar e responder ao problema questionado.

Nesse sentido, a escolha do recorte temporal leva em consideração aspectos relacionados às transformações do próprio ambiente estudado, como por exemplo o marco da transição da então Faculdade Fafipa para a Unespar-Campus Paranavaí. Disso, definiu-se o objetivo para entender o problema estudado, ou seja, como a ausência da docência masculina nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é entendida pelos professores formados por essa instituição.

Após o recorte temporal definido, foi preciso fazer a quantificação dos professores formados nessa instituição, de modo que partimos da hipótese de que haveria 20 pedagogos formados em uma década, o que definiu também o possível número de participantes da pesquisa. Por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos e análise de documentos institucionais, foram tomados os devidos cuidados com relação aos princípios éticos de pesquisa. Em função disso, cabe registrar aqui que a realização da pesquisa ocorreu após o projeto passar pela aprovação do CEP UNESPAR⁸⁵, e ser aprovado por meio do parecer nº. 5.140.641, de 02 de dezembro de 2021.

Isto posto, após o processo de aprovação, a pesquisa de campo começou por meio de uma análise documental, aquilo que Gil (2008) denomina de pesquisa em “registro de institucionais escritos” a qual o autor classifica como; “[...] os registros

⁸⁵ Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

escritos fornecidos por instituições governamentais. Dentre esses dados estão: projetos de lei, relatórios de órgãos governamentais, atas de reuniões de casas legislativas, sentenças judiciais, documentos registrados em cartórios etc” (GIL, 2008, p. 150). Dessa forma, para o mapeamento dos formandos de uma década da Unespar/Fafipa, foram analisados documentos instrucionais como “atas de colação de grau”, “lista de formandos”, “livro de registro de diploma” entre outros documentos.

De modo consequente, para chegar ao número de concluintes do curso de Pedagogia no Campus Paranavaí, no ano de 2010, foram utilizados os documentos supracitados acima, pois a partir de 2011 as informações do total de concluintes, foram retiradas do site da Unespar por meio da aba da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD).

No entanto, ao final desse primeiro processo da pesquisa, foram mapeados os seguintes dados (ver quadro 8). Eles se referem aos dados de formandos do curso no período vespertino e matutino na década estudada, o que nos levou a concluir que a Unespar, em uma década, formou 497 licenciadas(os) em pedagogia.

Quadro 8: Numero de Formados pela Unespar de 2010 a 2020

Ano de conclusão	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Total de formados
Vespertino	11	19	13	20	11	19	9	16	13	20	18	169
Noturno	37	32	32	30	31	29	32	25	34	18	28	328
Total por ano	48	51	45	50	42	48	41	41	47	38	46	497

Fonte: Diretoria de Registros Acadêmicos/PROGRAD.

Vale lembrar que esse percentual é referente ao total de formandos, porque não há uma diferenciação por sexo o número de concluintes. Isso fez-se necessário, então, dar um novo passo na caracterização das análises desses resultados, que era realizar a separação por sexo entre o número dos concluintes, para assim chegar ao número de quantos pedagogos do sexo masculino, foram formados em uma década pela Unespar.

Em dados quantitativos, após esse processo de análise pode-se observar que, em uma década, o curso de Pedagogia da Unespar-Campus Paranavaí foi responsável pela formação de 19 pedagogos do sexo masculino (ver quadro 9), é bom registara aqui que o ano de 2012 foi o único ano no qual não houve a formação de um pedagogo do sexo masculino na Instituição.

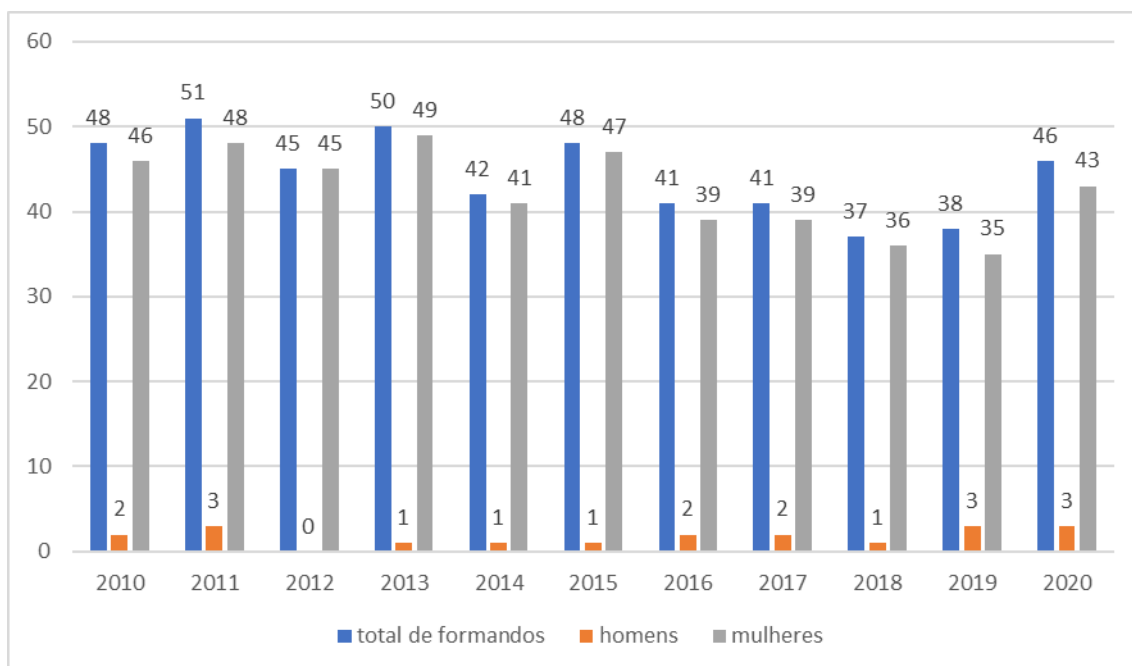
Quadro 9: Numero pedagogos formados pela Unespar de 2010 a 2020

Ano de conclusão	Pedagogos formados
2010	2
2011	3
2012	-
2013	1
2014	1
2015	1
2016	2
2017	2
2018	1
2019	3
2020	3
Total de formados	19

Fonte: Elaborado pelo autor 2023.

No que se refere aos dados quantitativos, o número de pedagogos do sexo masculino está dentro do esperado, ou seja, da hipótese da pesquisa que era a de encontrar 20 pedagogos aproximadamente. Destaca-se, portanto, que a realidade do Curso de Pedagogia, da Unespar-Campus Paranavaí, não está distante da realidade em nível de Brasil, quando o assunto é o número de concluintes, na separação por gênero (ver gráfico 9).

Após a análise dos dados, foi identificado que em uma década a Unespar-Campus Paranavaí formou um total de 497 profissionais da educação com o título de Licenciatura em Pedagogia, de maneira que se destaca desse número um total de 478 para pedagogas e apenas 19 pedagogos. Passamos, então, a buscar o nosso objetivo que é tentar compreender as respostas para essa defasagem na relação entre o sexo o masculino e feminino. Ou seja, o que pensam os pedagogos formados pela instituição acerca dessa problemática.

Gráfico 9 - Formados pela Unespar divisão por sexo

Fonte: Elaborado pelo autor 2023.

Após essa análise da relação de formandos por sexo e tendo o número de formados do sexo masculino, passamos ao levantar os dados para contato com os mesmos. Para isso foi utilizada a pasta individual de cada acadêmico, na busca de tentar encontrar algum contato. Para encontrar os acadêmicos formados mais antigos a dificuldade foi maior, porém com o nome completo de cada um deles, a primeira busca para contato foi por meio da *Plataforma Lattes*, com o intuito de localizar, também, o endereço profissional de cada um, mas como toda pesquisa tem suas dificuldades, essa tentativa não obteve sucesso.

Entendendo que vivemos na era do mundo digital, usamos a tecnologia a nosso favor. Para localizar esses profissionais foram utilizadas como ferramentas de busca as redes sociais: como *Facebook* e *Instagram*. Dessa forma, encaminhamos uma mensagem para todos os formados, explicando sobre a pesquisa. Apresentamos, por meio de mensagem, a temática e os objetos da pesquisa, e aqueles participantes que tivessem interesse em participar do desenvolvimento da pesquisa, poderiam responder sim ou não.

Para aqueles que responderam sim, foi encaminhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento – TCLE (Apêndice I). Outro ponto que merece ser lembrado é que dos 19 pedagogos formados pela Unespar/Fafipa de

2010 a 2020, foram encaminhadas mensagens a 18 deles, pois um dos formados, nesse período é o pesquisador.

Das mensagens enviadas ao grupo, 12 formados se prontificaram a participar do desenvolvimento da pesquisa, respondendo o questionário. Isto posto, após a confirmação do aceite foi encaminhado o (TCLE), para o endereço de escolha do participante, isto é, por *e-mail* ou *WhatsApp*. Nesse caso, as assinaturas ocorreram de forma física e digital por meio da Plataforma *Clicksign*⁸⁶, em todos os casos o participante devolveu o (TCLE) ao pesquisador devidamente assinado. Durante o processo de assinatura e devolução do (TCLE), ao pesquisador se prontificou em constante contato com os participantes para esclarecimento de eventuais dúvidas.

É importante frisar aqui que, no processo de elaboração do projeto de pesquisa, em um primeiro momento foi pensado em utilizar para a coleta de dados, no campo de pesquisa com os formados, uma entrevista com cada um deles, para coletar os dados de como eles compreendem a temática pesquisada. A ideia era saber como esses profissionais analisam o processo que leva à ausência da docência masculina nos anos iniciais do ensino fundamental e, assim, por meio dessas respostas, responder a questão/problema da nossa pesquisa. Quais os principais fatores que levaram a ausência da docência masculina nos anos iniciais do ensino fundamental?

A escolha da entrevista se pauta na concepção de Gil (2008, p. 109) quando afirma que essa é uma técnica mais utilizada nas pesquisas das Ciências sociais. Esse autor denomina a entrevista como a pesquisa de coleta de dados que prioriza “[...] uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. [...] não apenas para coleta de dados, mas também com objetivos voltados para diagnóstico e orientação”.

Nesse caso, foi uma das ideias que precisou se modificar no decorrer da elaboração do projeto. Pois, a partir de 2020, passamos por um processo de mudança que refletiu na estrutura mundial na forma de organização social, pois sofremos os impactos causados pela Pandemia da Covid-19⁸⁷. Isso fez com

⁸⁶ Plataforma utilizada para assinaturas eletrônicas em documentos, qual a assinatura pode ser realizada por meio da utilização de um computador ou celular.

⁸⁷ A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 e tem como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca. Outros sintomas menos comuns e que podem

trocássemos a nossa ferramenta de coleta de dados. Assim, aconteceu uma troca da entrevista pela aplicação de um questionário *online*.

Não obstante, passamos, então, a utilizar como técnica de investigação, para a coleta de dados, a aplicação de um questionário para cada participante que se prontificou a integrar a pesquisa. Essa escolha foi tomada a partir das afirmações de Gil (2008) quando apresenta o questionário;

[...] como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p. 121).

Nesse caso, é importante ressaltar que esse questionário foi aplicado aos participantes, via plataforma *Google Forms*, com a finalidade de coletar informações sobre a docência masculina no ensino fundamental. Dessa forma, o link do *Forms* foi encaminhado para o participante pelo *e-mail* ou por *WhatsApp*. Essa definição ficou a critério de cada participante da pesquisa, para que o seu acesso fosse facilitado.

Fachin (2006) reconhece que o questionário tem suas vantagens, de maneira que o ele pode ser aplicado sem a presença do pesquisador, o que garante ao pesquisado uma autonomia para responder o que lhe é questionado, ele pode ser aplicado, ainda que pesquisador e pesquisado estejam geograficamente distantes. Outro ponto importante do questionário, ressaltado pela autora, é o anonimato, pois esse “[...] contribui para que o pesquisado se sinta mais seguro e, conseqüentemente, favorece respostas mais verdadeiras” (FACHIN, 2006, p. 164). Logo, dada a conjuntura em que vivíamos, o questionário teve fundamental importância na realização da pesquisa. E é bom reforçar que a questão do anonimato e do sigilo das informações apresentadas no questionário estão seguramente protegidas, com base no disposto pelo TCLE.

Para a realização da coleta de dados e a aplicação do questionário, foi utilizada a Rede Mundial de Computadores, a *Internet*, a qual teve um papel fundamental na realização desse processo, pois a mesma se apresenta como uma rede de que auxilia a aplicação de questionários com algumas vantagens como:

afetar alguns pacientes são: perda de paladar ou olfato, congestão nasal, conjuntivite, dor de garganta, dor de cabeça, dores nos músculos ou juntas, diferentes tipos de erupção cutânea, náusea ou vômito, diarreia, calafrios ou tonturas (OPAS - Organização Pan-americana de Saúde, 2021).

[...] a conveniência – o usuário pode acessar, de qualquer lugar que tenha um microcomputador conectado, as informações que deseja e realizar operações – e o custo – tendo em vista que é mais barato manter uma presença virtual do que uma presença real. [...] possibilidade de trabalhar com amostras enormes; velocidade de resposta surpreendente; e possibilidade de uso de imagens, sons e hipertexto na construção dos questionários (NETO, 2004, p. 2).

Neto (2004) também chama a atenção para as desvantagens do uso da *internet* para a pesquisa, mas nesse caso ficamos com suas vantagens. Pois a mesma nos auxiliou a manter o contato com os participantes que se encontravam geograficamente distantes, o que nos poupou tempo e espaço, sem falar na economia de impressão de material. Para além da economia financeira, focamos em manter uma responsabilidade socioambiental para a não impressão de materiais em excesso.

A seguir será apresentamos todo o desenvolvimento da pesquisa e seus respectivos resultados referentes às respostas dos egressos do Curso de Pedagogia da Unespar – Campus Paranaíba, que foram os participantes da nossa investigação.

4.5 O QUE DIZEM OS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESPAR/FAFIPA DE 2010 A 2020 SOBRE A AUSÊNCIA DA DOCÊNCIA MASCULINA NO ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A seguir apresentamos os dados obtidos como resposta ao questionário aplicado aos professores pedagogos formados pela Unespar – Campus Paranaíba entre os anos de 2010 e a 2020. Nesse sentido, é importante lembrar que ao analisar as respostas dos entrevistados identificamos o que “quando se inicia uma nova turma do curso de Pedagogia percebe-se em geral uma pequena presença masculina. [...]” (ARAÚJO; HAMMES, 2012, p. 14), como fica evidente nos quadros apresentados anteriormente e com o número de alunos homens matriculados no curso de Pedagogia da instituição.

Segundo Rabelo (2012), mesmo com todas as mudanças que aconteceram com a formação docente, a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ainda continua passando pelo processo de feminização. Como já foi apresentado

anteriormente, mesmo na atualidade podemos perceber um predomínio maior de mulheres sendo professoras nessa etapa de ensino.

Ao contextualizar esse processo, partimos para o nosso verdadeiro objetivo, que se traduz em investigar como esses professores pedagogos, formados pela Unespar, entendem e compreendem a problemática estudada. Isso é como esses professores entendem o processo que levou a ausência da docência masculina nos anos iniciais do ensino fundamental?

De maneira que vale destacar, que por ser uma pesquisa que envolve seres humanos, foram tomados os cuidados éticos necessários, que envolvem a coleta de dados dos participantes. Por essa razão, o processo da pesquisa só se iniciou após a aprovação do projeto pela deliberação do CEP - Unespar como já citado. Para garantir o sigilo dos participantes em suas respectivas respostas eles foram identificados como: professor 1; professor 2; professor 3; professor 4; professor 5; professor 6; professor 7; professor 8; professor 9; professor 10; professor 11 e professor 12. Essa foi uma forma discreta para identificar os 12 participantes, mantendo o sigilo na identificação de cada um deles. Todos os participantes responderam às perguntas do questionário, independentemente de estar atuando ou não nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O questionário aplicado aos 12 egressos do curso de Pedagogia da Unespar Campus Paranavaí, iniciou-se com quatro questões para introduzir a problemática estudada, sendo elas: 1. Você atua na sua área de formação – Licenciatura em Pedagogia? 2. Atualmente você trabalha em qual etapa da educação? 3. Em qual esfera de ensino você trabalha? 4. Você tem outra graduação além de pedagogia? Se a resposta for sim, qual?

As respostas coletadas nesse primeiro contato foram quantificadas em um quadro, de modo que possam ser analisadas. O quadro a seguir traz as respostas dadas pelos participantes às questões realizadas.

Quadro 10: Atuação dos pedagogos egressos da Unespar

PARTICIPANTES	ATUAÇÃO NOS ANOS INICIAIS	ETAPA DE ENSINO	ESFERA PÚBLICA OU PRIVADA	OUTRA GRADUAÇÃO⁸⁸
Professor 1	Não	Não atuo	Não atuo	Sim

⁸⁸ Dentre as graduações já concluídas pelos participantes destacam-se; Educação Física, Geografia, História, Letras, Teologia e Serviço Social.

Professor 2	Não	Ensino Fundamental II Ensino Médio	Pública	Sim
Professor 3	Não	Ensino Fundamental II	Pública	Não
Professor 4	Não	Não atuou	Não atuou	Sim
Professor 5	Não	Não atuou	Não atuou	Sim
Professor 6	Não	Ensino Médio	Privada	Sim
Professor 7	Sim	Ensino Fundamental	Pública	Não
Professor 8	Não	Não atuou	Não atuou	Não
Professor 9	Sim	Educação Infantil	Pública	Não
Professor 10	Sim	Ensino Fundamental Ensino Fundamental II Ensino Médio	Privada	Não
Professor 11	Não	Não atuou	Não atuou	Sim
Professor 12	Sim	Ensino Fundamental	Pública	Não

Fonte: elaborado pelo autor 2023.

É relevante afirmar que, para as respostas apresentadas, passamos a considerar a Educação Infantil como parte da etapa que compõe os anos iniciais da Educação Básica no Brasil. Desse modo, destacamos que dos 12 professores pedagogos, participantes da pesquisa, 4 trabalham com a etapa de ensino estudada, ou seja, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo que um dos professores atua como diretor e os demais como professores regentes em sala de aula. Vale destacar, também, que o professor 10 realiza o trabalho docente em mais de uma etapa do ensino.

É perceptível, no quadro apresentado anteriormente, que grande parte dos participantes, não atuam na área de ensino pesquisada, mas desenvolvem atividades docentes em outras etapas educacionais. Dentre os professores que não atuam como docentes, destacam-se aqueles que descreveram o porquê de não atuarem:

“Não atuou, primeiramente por haver poucos concursos ou quando há a remuneração é insatisfatória em relação a remuneração que recebo atualmente. O PSS não é uma opção para atuar na educação pela instabilidade” (professor 4).

O professor 8 justifica que a sua não atuação está diretamente ligada a uma outra problemática, que dificulta o seu acesso como professor; pois, por se tratar de uma pessoa PcD (Pessoa com Deficiência) as dificuldades de ser contratado em uma escola é bem maior, nesse caso o professor aponta;

não consigo vaga deficiente por causa preconceito (professor 8).

Nesse caso, vale destacar também que há professores que não atuam, no ensino escolar por questões ligadas a uma escolha pessoal, como por exemplo o professor 5, que apresenta a sua não atuação:

Atuei por 5 anos e amava dar aulas, nesses 5 anos atuei em rede particular e pública, porém segui a um chamado cristão para ser pastor, me mudei para um seminário em Londrina e depois disso vim morar em uma pequena vila no interior do Rio Grande do sul, próximo ao Uruguai, essa vila é afastada da cidade e possuí 1500 pessoas, aqui atuo como pastor e faço trabalho social com as crianças do lugar (professor 5).

Para fechar esse primeiro contato com os participantes, destacamos que, para os demais professores que não atuam na educação fundamental, as respostas se destacaram pela falta de oportunidades, ou seja, pela falta de concurso público e por não se identificar com essa fase de ensino.

Rabelo (2011), ao estudar o que leva o homem a escolher a profissão docente nos Anos Iniciais da Educação Básica, aponta que essa escolha pela profissão docente, está sempre ligada a contextos históricos, sociais e culturais que o indivíduo está inserido. Sendo assim, a autora esclarece que existem fatores que colaboram para a escolha dessa nobre profissão;

[...] os fatores extrínsecos (aqueles relativos ao contexto dessa atividade; são as motivações ativas ou negativas, como a falta de opção, a melhor escolha possível, entre outras) e os fatores intrínsecos (aqueles que dizem respeito ao conteúdo das tarefas que o professor realiza na sua atividade profissional; são as motivações ativas e positivas de escolha profissional (RABELO, 2011, p. 10).

Entendendo toda essa problemática dos fatores que levam o homem a escolher a profissão docente, Jesus (2002) destaca em sua análise que “[...] sobretudo factores intrínsecos à actividade⁸⁹ docente que mais influenciam a escolha desta profissão, nomeadamente o gostar de ensinar e de contribuir para o desenvolvimento dos alunos” (JESUS, 2002, p. 61-62).

Nesse sentido, vale lembrar que entre as respostas dos nossos participantes, sobre qual foi o motivo que levou a escolha da profissão docente, é perceptível que a maioria dos entrevistados escolheram a profissão por conta de fatores intrínsecos. Pois é importante lembrar que se trata de professores que já possuem uma graduação, e tiveram o interesse por conquistar um conhecimento

⁸⁹ Citação reproduzida literalmente da fonte consultada.

sólido, como muitos destacaram em suas respostas. Como por exemplo o professor 9, que descreve que a escolha de sua profissão está ligada à sua paixão por ensinar.

Um dos motivos é a vocação em ensinar. Sempre gostei de explicar os porquês de coisas simples do cotidiano. Comecei a observar com mais atenção os professores regentes da minha escola e gostava muito a maneira que eles trabalhavam. Com o passar do tempo, assim que terminei o ensino médio, optei por seguir na área da educação pois tinha a convicção que eu teria inúmeras possibilidades de crescimento pessoal e profissional (professor 9).

Não encontramos nenhuma resposta que apontasse claramente os fatores extrínsecos, relacionados com a escolha da profissão. Mas vale destacar que na resposta do professor 12 podemos compreender que houve uma junção entre os fatores que o levaram a escolher a sua profissão;

A escolha para o curso de pedagogia foi por critérios na área de atuação, além da preparação para o desenvolvimento em sala de aula. É notório que o curso faz o desenvolvimento do profissional da educação para atuar nas áreas pedagógicas, além de dar um suporte didático para outras graduações que envolvem diretamente a licenciatura. Dentre as áreas da licenciatura fiz a escola pela pedagogia pensando no mercado de trabalho, além do curso, demonstrar a formação do ser humano como ser social na totalidade (professor 12).

Nesse caso, podemos perceber que o professor juntou os fatores intrínsecos e extrínsecos, em algo positivo para a escolha de sua profissão. Recorremos a Monteiro (2014), para explicar que o professor 12, ao escolher o curso de pedagogia como profissão está quebrando paradigmas, pois ao “[...] optar por uma carreira considerada socialmente como ‘feminina’ se mostrou como um ‘sinal’ de ‘atravessamento de fronteiras’ [...]” (MONTEIRO, 2014. p. 89).

Dando seguimento às questões do questionário respondido, vale destacar que as questões 6, 7, 8 e 9 eram compostas por duas perguntas, uma era de resposta objetiva e a outra era uma questão aberta para que o participante pudesse expressar sua colocação perante a questão. Dessa forma, as questões com respostas objetivas serão apresentadas no quadro a seguir, já as questões de respostas abertas serão analisadas nas próximas páginas.

Quadro 11: Resultado das questões respondidas pelos participantes

6 – Durante o seu processo de formação acadêmica, você era o único homem da sala?		
Participantes	Sim	Não
Professor 1	X	
Professor 2		X
Professor 3		X
Professor 4		X
Professor 5	X	
Professor 6	X	
Professor 7		X
Professor 8	X	
Professor 9		X
Professor 10	X	
Professor 11		X
Professor 12	X	
7 – Durante o período de sua formação acadêmica você percebeu que havia falta de homens atuando como docentes nos anos iniciais do ensino fundamental?		
Participantes	Sim	Não
Professor 1	X	
Professor 2	X	
Professor 3 ⁹⁰	X	
Professor 4	X	
Professor 5	X	
Professor 6	X	
Professor 7	X	
Professor 8	X	
Professor 9	X	
Professor 10	X	
Professor 11	X	
Professor 12	X	
8 – Após a conclusão do curso, você demorou para atuar como professor?		
Participantes	Sim	Não
Professor 1		X
Professor 2		X
Professor 3	X	
Professor 4	X	
Professor 5		X
Professor 6		X
Professor 7		X
Professor 8	X	
Professor 9		X
Professor 10		X
Professor 11		X
Professor 12		X
9 - Durante sua trajetória acadêmica e profissional, você sentiu algum incômodo ou discriminação por ter escolhido o curso de Pedagogia?		
Participantes	Sim	Não
Professor 1		X
Professor 2		X
Professor 3	X	
Professor 4		X
Professor 5	X	
Professor 6		X
Professor 7		X
Professor 8	X	
Professor 9	X	
Professor 10	X	
Professor 11	X	
Professor 12	X	

Fonte: Elaborado pelo autor 2023.

⁹⁰ Professores destacados em vermelho, foram os discutiram e problematizaram a ausência da docência masculina com os demais colegas de turma e nas discussões em sala de aula.

Tendo como ponto de partida o quadro apresentado, voltamos a refletir sobre a temática pesquisada, a ausência masculina nas salas de aula do curso de Pedagogia. Dessa forma, é relevante destacar que dos 12 participantes, 6 relataram ser o único homem da turma, e os outros 6 apontaram a presença de um colega do mesmo sexo em sua turma.

Sendo assim, quando questionado sobre a relação da turma com a presença masculina no ambiente de sala de aula, todos afirmam que tinham uma boa convivência com a turma. De forma que se destaca a resposta do professor 7, na qual ele afirma que apesar da boa convivência, ele não escapou de comentários que estão presentes em nosso dia a dia, como;

O curso de pedagogia é visto por muitos como “um curso para mulheres”. Então, sempre causou um tom de “hum, mas tem homens em pedagogia” (professor 7).

O professor 10, escreve que sua presença na turma era vista como;

O que sempre tinha que dar opinião e tomar decisões (professor 10).

A partir dessa resposta, podemos entender que essa atribuição ao acadêmico se dá pelo fato de muitos acreditarem que o homem tem responsabilidade na representação do grupo; ou seja, é um reflexo da sociedade patriarcal, na qual o homem sempre tem o poder da decisão. Não obstante, essa mesma ideia encontra respaldo na concepção de Yannoulas (2012), quando afirma que o homem tem uma valorização maior do que a mulher nas relações sociais.

Bom, vale destacar que em todas as respostas fica evidente que a relação dos participantes da pesquisa com o restante da turma era mantida pela prevalência do respeito e da amizade dentro do ambiente de sala de aula. Todavia, vale reconhecer que o homem como estudante de pedagogia, ainda causa um certo estranhamento, como deixa claro o professor 12 em sua fala,

Nos primeiros dias do curso acabei escutando de algumas alunas que a área era de exclusividade feminina, porém, com o passar dos dias as ideias foram amadurecidas. Desde discussões em sala com professores sobre o assunto, até com a recepção de discentes que já faziam o curso. Demonstrando que a área de formação não possui gênero, e sim formação para futuros professores, independente se sejam mulheres ou homens. Levando até o fim do curso como natural a presença masculina ao longo da graduação (professor 12).

Entretanto, vale advertir que, por se tratar de professores que possuem pensamentos distintos, houve uma diversidade perante as respostas. De maneira que, o professor 9 classifica o seu processo de sua formação acadêmica como inusitado, por essa relação de estar em um ambiente predominado por mulheres. Sendo assim, o professor reconhece que todo esse processo tem sua importância, ou seja, ser uma presença masculina no ambiente de formação pedagógica foi algo positivo.

Ao analisar as respostas referentes à questão 7 (ver quadro 11) fica evidente que todos os professores notaram que durante a sua formação houve a ausência da docência masculina no Ensino Fundamental, ou seja, eram poucos professores nessa fase do ensino. Todavia, vale ressaltar que nem todos os participantes problematizaram a questão da ausência da docência masculina no ensino fundamental com os demais colegas ou nas discussões em sala de aula.

No que se refere à questão 8 identificamos que os participantes demonstraram que não demoraram para começar a atuar na educação. Entretanto, vale lembrar que muitos desses professores já possuíam uma graduação e buscaram a pedagogia como forma de aprimorar suas práticas pedagógicas. Sendo assim, muitos destacam que não atuam no ensino fundamental anos iniciais, muitas vezes por uma escolha.

Porém, vale lembrar que, essa realidade não é para todos, pois ao retornar ao quadro anterior, é possível perceber que 3 professores relataram que demoraram para iniciar a carreira docente, e os três apresentam motivos diferentes para essa demora.

O professor 8 chama a atenção para a falta de oportunidade para os PCD no ambiente escolar, ou seja, para os professores com deficiência não há uma inclusão para que ele atue como professor no ambiente escolar. Esse fato atrasou a entrada do professor no mercado de trabalho.

Sim, demorou não tem vagas deficientes (professor 8).

Ao demonstrar as dificuldades relacionadas ao início da sua carreira docente, o professor 3 faz a seguinte explicação:

Fiquei 1 ano desempregado, pois pela falta de tempo de serviço a minha posição no PSS caiu, mas percebi que em algumas escolas particulares, quando eu entregava o currículo eu era ignorado e

ficava sabendo que contratavam outras pessoas que também não tinham experiência (professor 3).

A colocação do professor supracitado, vai ao encontro dos apontamentos levantados por Silva *et al* (2020), quando apresenta que “[...] o pedagogo do sexo masculino vem enfrentando desafios ao manifestar seu desejo em trabalhar nas escolas e em outros espaços atuais da profissão, o que se intensifica com as poucas oportunidades (SILVA *et al*, 2020, p 149).

É importante lembrar que, nem toda realidade é hegemônica, ou seja, a realidade é dinâmica, e faz com que cada um tenha sua realidade. Sendo assim, sem apresentar nenhuma dificuldade, o professor 4 deixa claro que a sua não atuação nos anos iniciais da educação está diretamente ligada a uma escolha pessoal;

Na verdade, até hoje não atuo. E quanto mais o tempo passa, mas me vejo distante de atuar em anos iniciais de ensino (professor 4).

Segundo estudos realizados por pesquisadores anteriores como, Cardoso (2004), apontam que por trabalhar como professor nos anos iniciais, a docência masculina é vista como “fora de seu lugar”. E Rabelo (2010b) que afirma que, ao escolher a profissão docente nos anos iniciais o professor gera um “mal-estar docente”. Procuramos entender, por meio da questão 9, se esses professores pedagogos, já sentiram algum incômodo ou discriminação por escolher ser professor nessa etapa educacional.

No que se refere a essa problemática fica evidente que há equilíbrio entre as respostas de sim (passaram por alguma situação de incômodo ou discriminação) e de não (nunca passaram por nenhuma situação) dentre as respostas dos professores destacamos 2, pelas seguintes respostas:

Não senti, via que as pessoas se admiravam por um homem ter escolhido pedagogia, mas nunca foi um incômodo (professor 4).

E a resposta do professor 6, que descreve não sofrer incômodo ou discriminação:

Sou uma pessoa que não me ateno a questões ínfimas e medíocres, tais como preconceito ou discriminação (professor 6).

Nesse caso, vale destacar que são dois pontos de vista diferentes. No primeiro caso, devemos reconhecer que talvez essa admiração venha por meio da

escolha de exercer uma profissão tão nobre como a de professor, que mesmo desvalorizada tem uma função de transformação na sociedade. No segundo caso, há um sinal de alerta pela colocação do participante por ser um tanto quanto radical, pois não é porque não acontece com ele que a discriminação não exista. Desse modo reconhecemos que talvez a palavra discriminação, seja muito forte para a colocação.

Mas vale reconhecer que, ao serem questionados sobre os incômodos durante o processo de formação, alguns dos participantes destacaram que se sentiram incomodados pelos conteúdos do curso serem voltados apenas para mulheres, principalmente nos estágios, como se a profissão se limitasse à função da mulher como a única a ser professora, não reconhecendo que o homem também é capaz de exercer esse trabalho.

No tocante à escolha da profissão, destacamos o professor 9 descreve que no processo de escolha da sua profissão, para se tornar Professor Pedagogo, ele mesmo teve:

Incômodo e medo na verdade. Incômodo, pois, no início havia muitos olhares com teor de deboche, até mesmo risadas não direcionadas, mas era perceptível que eram para minha pessoa. Medo pelo fato que eu tinha muita preocupação do que as outras pessoas, colegas, familiares, amigos, conhecidos, iriam achar dessa escolha minha. Nunca sofri nenhuma discriminação (professor 9).

Sobre a questão da escolha do curso de pedagogia, o professor 12 descreve o seu processo de formação como:

Ao longo do curso fiz estágio em escolas municipais de Paranavaí, o mesmo ocorreu com remunerado e com o Pibid, em apenas uma das instituições era considerado como um professor comum, assim como as outras professoras estagiárias do primeiro ao último dia do estágio. O mesmo não aconteceu em outras instituições do município, pois era nítido que sempre era colocado em sala com alunos maiores com faixa etária entre 9 e 10 anos, e quando necessário o trabalho em uma sala como as do nível de alfabetização, sempre colocavam uma estagiária mulher para que fizesse o acompanhamento das minhas aulas. Muitas vezes era nítido os discursos de que homem não deveria se tornar professor de criança, visando que o mesmo não teria a capacidade para cuidar dos discentes. Porém, simultaneamente, outros já entravam com propriedade defendendo que o ensinar não tem gênero, e vai diretamente da formação do profissional. Ainda vale ressaltar que o caso mais exposto, fuge da área do Ensino Fundamental, em um estágio obrigatório de educação infantil uma das instituições de educação do município deixou claro que homens não poderiam

fazer estágio naquele determinado CEMEI. Finalizando que era comum escutar que bem provável que trabalharia apenas com o Fundamental anos finais como pedagogo ou então no nível médio (professor 12).

Segundo Silva *et al.* (2020), o professor quando atua junto às crianças, passa a ter vários questionamentos que geram pensamentos dúbios, tanto vindos dos pais, como da sociedade, e inclusive dentro do campo docente de professoras que atuam na escola. Partindo dessa afirmação, levantamos aos participantes a questão de como foi a recepção dos pedagogos que atuam nas escolas. No entanto, vale lembrar de acordo com Cardoso (2007), a presença ou a ausência da docência masculina (magistério) nas escolas é resultado de discurso que se modificou, ao longo do tempo perante a nossa sociedade. De modo que, toda essa conjuntura se dá de diferentes formas, pois a recepção dos professores na escola, será uma recepção diversificada, devido à realidade na qual se encontra cada escola.

Dessa forma a realidade de algumas escolas, e a experiência dos professores será apresentada nas questões a seguir, pois por estar em regiões diferentes cada professor teve uma forma de ser recepcionado.

As professoras e equipe pedagógica sempre me receberam bem, acredito que da mesma forma que outras professoras também foram bem recebidas (professor 5).

Para esse mesmo questionamento, o professor 9 respondeu que sempre foi bem acolhido e recepcionado por todos, de modo geral em relação à escola na qual atua.

Fui bem recepcionado e bem acolhido. Recebi muitas ajudas, dicas, conselho, etc., que me ajudaram a iniciar em sala de aula. Percebi que existiam outros professores do sexo masculino, algo que não esperava. Desta forma, fiquei mais seguro e motivado a seguir em frente. (professor 9).

O professor 12, destaca em sua resposta, que não atua no município de Paranavaí, mas sim em uma escola de período integral de um município próximo à cidade, sendo assim o mesmo descreve que teve uma recepção;

Natural, assim como se fosse uma professora. Porém, vale ressaltar que a instituição que eu trabalho já haviam professores homens trabalhando na sala regular de ensino, sendo um, na alfabetização e outro no quinto ano. É nítido que o corpo docente e a gestão do mesmo não possuem estranheza com a presença de

homens em seu corpo docente, não apresentando queixas pela presença masculina na escola (professor 12).

Dentre as respostas apresentadas, nenhum professor destacou ter alguma resistência, referente à presença masculina no ambiente escolar. Dessa forma, vale observar que nas escolas, nas quais atuam o professor 9 e do professor 12, a docência masculina foi vista de maneira diferente, até porque, pelos relatos de que já haviam outros professores desenvolvendo atividades docente para o Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Segundo observações de Gonçalves *et al.* (2015) “[...] o acesso de docentes do gênero masculino no ensino fundamental e médio é bem mais acolhido e aceito pela sociedade na atualidade (GONÇALVES, et al. 2015, p.150). Mediante a ideia exposta pela autora, buscamos por meio do questionário entender como a família e os alunos dos professores entrevistados e familiares reagiram ao perceber a docência masculina no ambiente escolar, e como foi essa recepção. Em razão disso, foi perguntado aos entrevistados a seguinte questão: Você poderia destacar qual é a reação dos pais ao verem um homem/professor atuando com seus filhos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? E a reação das crianças ao perceberem que terão aula com um professor?

De modo que obtivemos as seguintes respostas, elencadas a seguir:

A princípio os pais estranham, pensam que eu era ajudante ou zeladores, sempre procuravam as pedagogas. Já os alunos, aceitavam bem, alguns dizem que até prefere pedagogos, então com os alunos eu nunca senti uma hostilidade (professor 3).

A maioria dos pais aceitavam muito bem e algumas mães elogiavam o fato da escola proporcionar uma referência masculina para as crianças. Porém tiveram alguns pais que achavam que por eu ser homem poderia abusar sexualmente das crianças. Alguns pais vinham a escola para me conhecer, seja para investigar ou para elogiar. As crianças sempre gostavam muito, achavam diferente, de certa forma elas tinham um comportamento diferente de quando entrava uma professora em sala, segundo as próprias pedagogas a figura masculina levavam as crianças a se comportarem melhor (professor 5).

Dos pais (parte de algumas mães" é de não confiança). Como se você não soubesse o que faz ou não tivesse "jeito" (saber lidar com crianças). Da parte masculina, percebo uma grande receptividade e até inspiração para que possam cumprir mais com suas funções. Da parte das crianças uma enorme recepção e demonstração de afetos. Muitos meninos, sentem-se acolhidos e demonstram uma certa carência de uma presença masculina (professor 10).

Ao longo dos 3 primeiros anos de trabalho não pude identificar nenhuma resistência de pais de alunos em relação ao professor regente ser um homem. Pelo contrário, algumas crianças acham engraçados, pois foge do comum, muitas ainda trazem relatos dizendo “Meus amigos de fora da escola ficam perguntando se é legal ter um professor homem” e sempre trazem como resposta “- Que é normal”. Alguns pais quando trazem seus filhos por transferência de outros municípios acham a relação incomum, mas não mostram resistência. Apenas ao início deste ano letivo, um responsável pediu a troca de sala de uma aluna, alegando que o professor homem não teria os cuidados necessário de zelo com a criança. A situação não foi aceita pela coordenação e direção, alegando para os responsáveis que o professor teria a mesma capacidade de ensinar o discente assim como a outra professora, permanecendo assim a criança em minha sala (professor 12).

Diante das respostas dos professores, sobre a recepção dos alunos, podemos afirmar que essa relação professor e aluno, corroboram-se com as ideias de Souza (2015) que em seus estudos aponta que os alunos não veem uma diferença entre professor e professora no trabalho desenvolvido na escola. A vista disso, o autor busca por meio de uma pesquisa descobrir o que leva os alunos a escolherem entre professor ou professora. Isto posto, apresenta-se como resultado desse questionamento, o fato de que o que leva os alunos a escolherem entre um professor ou uma professora são as experiências que eles tiveram como profissionais. Se elas são positivas ou negativas é o que determina a escolha. Por essa razão, para as crianças não há separação entre os profissionais, todos são professores, e podem atuar no Ensino Fundamental, desde que seja legal.

Nessa perspectiva da relação professor/aluno, sobre a docência masculina em sala de aula, Araújo (2015) chama a atenção para que o professor construa uma relação interpessoal com os alunos no dia a dia em sala de aula, fortalecida pela amizade e pela confiança. Ele entende que o professor “conquistando a amizade e a confiança dos/as alunos/as, consegue realizar um bom trabalho sem prejudicar o desempenho curricular deles. Esses resultados geram sentimentos de conquista e de realização que o motivam a prosseguir na docência” (ARAÚJO, 2015, p. 150).

Essa relação passa ser fundamental, pois é preciso reconhecer que, muitas vezes, ao assumir uma sala ensino fundamental, o homem não sente pertencente a esse ambiente. E manter uma relação com base na confiança e na amizade com

seus alunos é a melhor forma de provar que ele consegue realizar um bom trabalho, tendo a competência necessária para exercer a profissão.

Já a partir dos relatos dos participantes, sobre a questão familiar, fica evidente que o professor no ensino fundamental é aceito pelos familiares e a sociedade como um todo. Porém, sempre é visto com uma certa desconfiança. Campos *et al.* (1991) afirma que as relações construídas culturalmente contribuem para este preconceito em relação ao homem como professor nos anos iniciais;

As imagens de inocência e pureza ligadas à maternidade não parecem extensivas à paternidade. Quando homens se dedicam ao trabalho educativo com crianças pequenas passam a ser suspeitos tanto sobre sua identidade masculina, quanto sobre sua moralidade (CAMPOS *et al.*, 1991, p. 55).

Partindo desse pressuposto entende-se que o homem, ao decidir trabalhar com os anos iniciais da educação, passa por questionamentos que vão desde o seu profissionalismo, a sua ética e sua moral. Sem contar as questões relacionadas a sua orientação sexual, que passa a ser quase uma regra. O que prova que, muitas vezes, as pessoas e os profissionais da escola demonstram, mais preocupação com a orientação sexual do professor, do que de fato com a sua formação para exercer sua função profissional.

Em um artigo recém publicado, Oliveira; Nogueira e Torres (2022) defendem a ideia de que a falta de professor para o trabalho com crianças pequenas está diretamente “[...] ligado a fatores sociais, econômicos e culturais que, historicamente, contribuíram para o desinteresse deles pela carreira docente” (OLIVEIRA; NOGUEIRA; TORRES, 2022, p. 2).

A partir desses ideais, os participantes foram questionados se o papel da mulher como professora foi construído historicamente. Por consequência, ao analisar o quadro (ver quadro 12) é possível perceber que todos concordam que, a mulher ser concebida como professora nata, por estar diretamente ligada à maternidade, é uma construção cultural que atribui às mulheres esse papel.

Quadro 12: O papel da mulher na pedagogia foi culturalmente construído pela sociedade?

12 - Você concorda que o papel da mulher na pedagogia foi culturalmente construído pela sociedade?		
Participantes	Sim	Não
Professor 1	X	
Professor 2	X	
Professor 3	X	
Professor 4	X	
Professor 5	X	
Professor 6	X	
Professor 7	X	
Professor 8	X	
Professor 9	X	
Professor 10	X	
Professor 11	X	
Professor 12	X	

Fonte: elaborado pelo autor 2023.

Após responder objetivamente sobre a relação da construção social da mulher enquanto educadora, os participantes puderam descrever sobre o que pensam que levou a essa construção social e cultural. Assim sendo, destacam-se as respostas dos professores;

Acredito que pela mãe estar culturalmente ligada a educação dos filhos no lar, sendo o pai a figura que saia para trazer o sustento da família e a mãe quem ficava para cuidar e proporcionar a educação. Mesmo com a mulher entrando no mercado de trabalho e fazendo muitas vezes o papel que era do homem em outra época, a imagem ficou associado a ela como a figura que cuida e ensina. Assim quando se fala de educação de criança, logo se pensa na mãe, que chega a um ideal feminino que durante a história cuidou e educou crianças (professor 5).

A mulher representa ser materna, acolhedora. Por isso criou-se as mulheres dominaram os anos iniciais e ensino fundamental. No entanto, o homem também consegue ser acolhedor e ter o respeito dos alunos. (professor 7)

O papel da mulher desde do início da história sempre foi de cuidadora dos afazeres da casa e cuidar das crianças enquanto a figura masculina tinha como objetivo o trabalho (trazer o sustento para a família). Infelizmente essa cultura percorreu até os tempos atuais nas famílias, principalmente nas famílias mais vulneráveis. Quando eu era criança ouvia do meu avô, tio, pai, que ensinar as tarefas da escola era função da mãe. Esse reflexo é visto na pedagogia, no momento de escolher esse curso. É mais tendencioso mulheres escolherem essa graduação do que os homens (professor 9).

A partir das respostas apresentadas pelos participantes podemos concordar com Scott (1995) ao afirmar que a relação de cuidado com as crianças, se constitui por meio de um processo que resulta das “construções culturais e sociais” que a

partir das relações de gênero determinou o que são os “[...] ideais sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres” (SCOTT, 1995, p. 75).

Ainda sobre esta questão, destacamos a resposta do professor 10 que apresentou questões que vão além da determinação cultural. Ele reconhece que os aspectos econômicos e sociais também contribuíram para o predomínio da presença da mulher no campo educacional, sendo assim, o professor também reconhece os teóricos que enunciaram a entrada da mulher como responsável pela educação.

Devido a uma questão econômica (salarial), e a docência ser uma profissão desvalorizada, a cultura do "homem mantenedor do lar (construída socialmente), fez com que estes deixassem estas funções e ocupassem outros espaços. Cabendo as mulheres, a docência. Temos nomes e teóricos da Educação, que atuaram com crianças em determinados espaços educacionais (Freinet, Froebel e outros). A questão salarial, é reconfigurada em partes a nível Médio e Superior, o qual a presença de homens, diferente das séries iniciais e educação infantil. são mais frequentes (Professor 10).

A questão salarial apresentada pelo professor é um ponto relevante, pois reconhecemos que no nível de ensino, citado por ele, o número de professor homem é sempre maior. Barreto (1991) traz apontamentos importantes sobre a questão salarial⁹¹ que ainda hoje é atual. Todavia, vale destacar que a desvalorização da profissão docente não se limita apenas ao nível de ensino fundamental anos iniciais, ela é hoje uma realidade que atinge todos os níveis da educação brasileira da Educação Infantil ao Ensino Superior.

Partindo do ponto de vista de que o processo de feminização da profissão docente se caracteriza pelo predomínio da presença das mulheres na atuação como professora, e na qual o número da docência masculina é escasso, reconhecemos que esses dados podem ser provocados por consequências econômicas, sociais e culturais, e que foram construídos ao longo de nossa história.

Questionamos os participantes da pesquisa para saber como eles descreveriam o processo de feminização do trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental. Por conseguinte, as respostas que problematizaram essa temática, estão expostas na sequência, a saber:

⁹¹ Para acompanhar como se deu o desenvolvimento salarial de professores no Brasil, de nível magistério primário, recomenda-se consultar; BARRETO, Ângela Maria Rabelo Ferreira. Professores do ensino de primeiro grau: quem são, onde estão e quanto ganham. **Estudos em Avaliação Educacional**, [S.L.], n. 03, p. 11, 30 jun. 1991.

Algo imposto culturalmente pela sociedade (professor 2).

Algo cultural e prejudicial, até mesmo para as docentes, pois associam que as mulheres não provêm a casa, logo a remuneração salarial não deve ser alta (professor 4).

Creio que os próprios homens contribuíram para este processo, não demonstrando interesse pelos anos iniciais, talvez por questões financeiras (professor 7).

A alfabetização independe de ser homem ou mulher. Contudo a feminização do trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental é fruto de uma cultura enraizada de que a alfabetização cabe à figura feminina nos anos iniciais. O déficit da procura da parte masculina na área da pedagogia é muito grande contribuindo para cada vez mais a feminização do trabalho docente nos anos iniciais aumente significativamente (professor 9).

Há uma percepção social de que é um momento que demanda muito "cuidado", sendo este possível de ser realizado só pela mulher. É fruto de um processo social, que tem a mulher como a responsável por todas as atividades domésticas do lar, inclusive da educação e cuidado dos filhos. O que reflete na forma como olham para a escola e no que esperam dela. O cuidado e não o ensino propriamente dito (professor 10).

Em decorrência da Revolução Industrial, foi desenvolvida uma feminização do magistério, visto que a sociedade de maneira patriarcal passou por uma ressignificação no qual trazia a relação do cuidado com a criança já era naturalizada com a mulher desde sua transição de criança para a vida adulta, notamos esse mesmo sentido com os brinquedos ditados como femininos. A partir das primeiras creches em que não se tinha o intuito de educar, mas, sim, somente o de cuidar, essa relação foi se fortalecendo cada vez mais ao longo dos anos. Sendo de maneira cultural desde o medievo a criação dos filhos desde a tenra idade pela mulher, esse processo acabou sendo perpetuado para as instituições de ensino até agora, levando assim essa mesma relação para as salas do Fundamental dos anos iniciais (professor 12).

Entretanto, vale destacar que, cada participante aponta como compreende o desenvolvimento desse processo estudado. Entretanto, os mesmos percebem que todo esse processo da feminização do trabalho docente, se desenvolveu por consequência dos aspectos sociais, culturais e econômicos. Há um ponto em comum entre quase todos os professores informantes, que é associar a feminização da produção docente com o cuidado da criança. Em suma, Fonseca e Ferrari (2021), tem razão ao afirmar que muitas profissões tem o cuidado como peça fundamental para a sua constituição da profissão, como é o fato da Educação.

Ao chegarmos ao fim do questionário, aplicado aos participantes da pesquisa, lembramos que tivemos como objetivo entender como cada um percebe a maneira

que a sua participação docente pode auxiliar na quebra do paradigma de que “o Ensino Fundamental não é lugar para a docência masculina”.

Diante do exposto, o **quadro 13** aponta que, dos professores entrevistados, apenas três professores acreditam que não podem contribuir para a superação desse paradigma, uma vez que não tem atuação na modalidade de ensino apresentada.

Quadro13: O paradigma de que o trabalho docente nos Anos Iniciais não é um espaço de atuação para homens

14 - Você considera que sua participação no ensino fundamental contribui para romper com o paradigma de que o trabalho docente nos Anos Iniciais não é um espaço de atuação para homens?		
Participantes	Sim	Não
Professor 1	X	
Professor 2		X
Professor 3	X	
Professor 4		X
Professor 5	X	
Professor 6	X	
Professor 7	X	
Professor 8	X	
Professor 9	X	
Professor 10	X	
Professor 11		X
Professor 12	X	

Fonte: elaborado pelo autor 2023.

A partir do exposto, destacamos que o professor 1 esclarece que não está atuando como professor do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Contudo, ele reconhece que a participação do homem na docência contribui para que possamos superar esse paradigma apresentado. Da mesma forma, para aqueles que estão atuando, pois todos reconhecem que a sua participação, enquanto docente nos anos Iniciais, pode sim contribuir para que haja a superação da ausência masculina no ensino fundamental, e que, assim, possamos superar o paradigma e os estereótipos dos professores que atuam no ensino fundamental.

Quanto mais homens inseridos nessa área, fazendo um bom trabalho, poderá auxiliar na quebra dessa ideia de que a educação é apenas para mulheres (professor 3).

A partir de um bom trabalho e de resultados positivos na formação das crianças, o preconceito vai caindo e a confiança ganha lugar. Testemunhei de mães que relataram o desejo de seus filhos serem professores por causa de mim que fui uma referência para aqueles meninos. Recebi elogios de pais e responsáveis, por mostrar as crianças que existem homens bons, que homem sabe ensinar e demonstrar carinho. Acredito que não só o meu trabalho, mas o de

cada professor que aceita entrar em uma sala de aula e dar o seu melhor, contribuí para mudar essa visão deturpada de que homem não sabe cuidar, ensinar e nem lidar com crianças. O bom exemplo influenciará outros e quebrará preconceitos (professor 5).

Aos poucos esse paradigma vai ser superado. A presença masculina quanto a feminina é de muita importância na aprendizagem nos anos iniciais. Cabe a cada profissional seja homem ou seja mulher desenvolver um trabalho de qualidade pautado nas normas constitucionais para que assim alcance um resultado qualitativo no processo de ensino e aprendizagem de cada aluno. Ainda é um desafio muito grande, contudo nesse contexto de globalização da informação cada vez mais esse paradigma perde força e a figura masculina é inserida na educação fundamento nos anos iniciais (professor 9).

A prática diária de trabalho, a formação humana em si é o que pode mudar esta realidade. Um professor também ensina, valores morais e questões intelectuais, o que denomina Aristóteles de virtudes intelectuais. É somente no seio dessa prática, o mostrar para a sociedade que homem professor também ensina, o que muitos entendem como sabe "cuidar" é que podemos reverter a realidade. Conquistar espaço e respeito, social e intelectual, como já foi em outros momentos da História (professor 10).

Sim, com o acesso aos professores homens no ambiente de trabalho demonstra que as ações de ensino e aprendizagem na escola não ocorrem em relação ao gênero de quem está ensinando a criança. Esse processo é algo que haverá uma transformação aligeirada, mais com o acesso dos professores aos anos iniciais, demonstraram que o ensino é o mesmo, independente do profissional que está ministrando as aulas, se é uma mulher ou um homem (professor 12).

De modo geral, os professores concordam que é por meio da educação que podemos transformar a realidade sobre a problemática estudada, ou seja, é pela educação que podemos divulgar as discussões sobre a feminização. Partindo desse ponto de vista, concordamos com Freire (1997), pois para o autor “É bem verdade que a educação não é a alavanca da transformação social, mas sem ela essa transformação não se dá” (FREIRE, 1997, p. 35-36).

Nesse caso o autor reconhece a importância da educação para a transformação social. Mas, não basta apenas ficar com esse ideal, para a mudança acontecer é preciso querer mudar, ou seja, faz-se necessário um planejamento para que a mudança ocorra de fato. Porém, o autor reconhece que “nada disso é fácil mas isso tudo constitui uma das frentes da luta maior de transformação profunda da sociedade brasileira” (FREIRE, 1997, p. 61).

É importante lembrar que, tudo em nossa sociedade está em constante transformação. Sendo assim, destacamos que os documentos norteadores da educação na atualidade brasileira, não reforçam questões sobre o sexo na profissão, mas, sim, a formação em nível superior deste profissional.

Dessa forma, podemos compreender que os documentos não trazem mais a palavra professor como um processo naturalizado, mas sim um processo de formação que é fundamental, independentemente do sexo, de ser homem ou mulher. Que esse profissional para atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental tenha a formação superior em licenciatura em Pedagogia, a partir da qual, no exercício da ação docente, possa favorecer o desenvolvimento integral dos seus alunos.

Em função disso, a educação é a possibilidade que nós professores temos para se organizar por meio de discussões que auxiliem e contribuam para a construção de uma sociedade melhor. Entendemos que é pela educação que também podemos avançar no rompimento do estereótipo de que o homem não pode ser professor no Ensino Fundamental Anos Iniciais. Logo, por meio da educação podemos construir uma nova visão de que o homem pode sim ser professor na área que o mesmo escolher para atuar, é claro que desde que ele tenha formação para exercer sua profissão e, isto posto, por meio de sua atuação construir uma educação de qualidade para todos.

5 CONCLUSÃO

A partir dos estudos realizados no decorrer desta pesquisa, que discutiu sobre a ausência da docência masculina nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sob a perspectiva dos professores pedagogos formados pela Unespar - Campus Paranavaí de 2010 a 2020, traçamos aqui nossas últimas considerações no intuito de finalizar nossos estudos.

No decorrer dos estudos foi possível evidenciar que a problemática pesquisada está diretamente ligada aos fatores relacionados com a nossa sociedade. Os resultados encontrados demonstram que o processo de “Feminização da profissão docente” está ligado às questões sociais, culturais e econômicas, que dizem respeito às relações sociais do mundo do trabalho. Pudemos entender que, a feminização da profissão docente é fruto das questões que envolvem as transformações socioeconômicas e é, portanto, um fenômeno histórico-social.

Esses acontecimentos são decorrentes da instalação do Sistema Capitalista, que se estruturou e se consolidou como novo modo de produção social, entre meados do século XIX e século XX, tendo como marco histórico do seu apogeu, as grandes Revoluções, que modificaram as relações sociais de produção e a política de configuração de uma nova organização da sociedade.

A necessidade de instrução humana para formar os cidadãos e os trabalhadores para essa nova organização social exigiu, também, um novo modelo de educador, agora pautado nas características femininas, consideradas essenciais para a formação das crianças. Esse pensamento, que é fruto das condições sociais do século XIX, se estendeu até o século XX, culminando na identidade dos profissionais do magistério e na profissão de educadora como uma profissão essencialmente dedicada às mulheres.

Por consequência, as mudanças na forma de organização da vida em sociedade, por intermédio do trabalho, criaram, também, novas formas de ideias e de representações sociais que atribuíram à mulher uma nova posição e uma condição social ligada às necessidades de funcionalidade da sociedade capitalista. Todavia, destacamos que as concepções sobre a feminização do trabalho docente, mesmo ligadas às ideias de transformações no mundo do trabalho, são ideias que, vistas por diferentes estudiosos, justificam-se e se complementam.

Segundo Hypolito (2020) a feminização do magistério está diretamente ligada ao processo de transformação do mundo do trabalho, ou seja, a discussão sobre essa problemática necessita caminhar junto com essas transformações na base material da sociedade capitalista. Não obstante, para se entender como se desenvolveu a feminização da profissão docente é preciso compreender a relação com o mundo do trabalho e vice-versa.

Já para Carvalho em (1996) a entrada da mulher na profissão docente se deu mais pelo fato de o trabalho docente estar relacionado ao trabalho doméstico do que o trabalho extremamente considerado industrial. Nesse caso, o trabalho desenvolvido pelas mulheres nas escolas dos anos iniciais ou das creches, estava relacionado ao mesmo trabalho desenvolvido no seu dia a dia, enquanto dona de casa, e a todo o cuidado relacionado com a vida das crianças.

Sobre a chegada da mulher no ambiente escolar e a conquista pelo direito ao acesso à educação, pode-se considerar que esse acontecimento foi um marco histórico, que ocorreu no século XIX. Esse foi o primeiro passo para a chegada da mulher nos espaços da escola pública, primeiro como aluna, para depois se tornar professora e continuar a luta pela conquista de um espaço no mundo do trabalho.

Desse modo, o processo de feminização da profissão docente pode ser entendido pela chegada da mulher como profissional nos anos iniciais da educação no Brasil, como também pelo abandono dos professores homens do magistério, em busca de novas oportunidades de trabalho.

Esse processo, por muito tempo, justificava-se pelos baixos salários pagos aos professores, e ainda não foi totalmente extinto do pensamento sobre essa temática, mas hoje já reconhecemos que, por mais que a verdade seja cruel, as pesquisas comprovam que professores nunca foram valorizados, independente do sexo, sendo homens ou mulheres, professores no Brasil nunca foram bem remunerados, basta olhar para os dias atuais.

Outro fato que é utilizado para justificar a feminização da profissão docente é a justificativa da maternidade. No processo educacional, a professora é associada como quase a uma mãe adotiva das crianças. Nesse caso, a profissão docente é associada ao cuidado com o outro, uma vez que mulher, pelo fato de ser mãe, não precisa de formação para cuidar das crianças, por que a escola passou a ser entendida como uma extensão de sua casa.

Sobre essa perspectiva de compreensão da feminização do trabalho docente, Louro (1989) escreve que, a educação das crianças passou a ser uma responsabilidade apenas da mulher. Nesse caso, a mulher foi tomada como o exemplo perfeito para a educação dos pequenos, pois ela é sinônimo de carinho, de amor e de afeto, o que contribui para a professora se tornar um parente próximo da criança, a conhecida "tia".

Ferreira (1998) aponta outro passo para a compreensão da feminização da profissão docente, que é a chamada "vocaç o". Para muitos, ser professor   um dom, de modo que n o necessariamente era preciso ter forma o para ser professor. Apenas ser mulher j  era uma das qualidades consideradas como ponto positivo para ser professor(a) nos anos iniciais da educa o escolar.

Vale ressaltar que, cada vez mais, todo esse quadro ganhou for a de maneira que se caracterizou para aquilo que Arce (2001) denominou de mito da "educadora nata". Esse pensamento passou a refletir os documentos norteadores da educa o no Brasil, e se tornou pensamento predominante para uma grande maioria que sempre refor ou que a mulher n o precisava de forma o, porque j  tinha os atributos de professora/educadora por excel ncia, por ser m e.

A partir desses apontamentos buscamos entender qual   o papel da legisla o educacional nos dias atuais sobre a forma o de professores para a educa o fundamental, se existe alguma perspectiva nos documentos que caracterizam a forma o de licenciados em pedagogia como uma profiss o feminina.

Nesse  nterim, trouxemos o estado enquanto articulador de pol ticas p blicas voltadas para a educa o e para a forma o docente, entendendo que ele   o respons vel por atender  s demandas do mercado e da economia, na perspectiva das pol ticas neoliberais. Disso resulta que, a prioridade em atender a outros interesses, a legisla o educacional n o refor a as quest es da mulher enquanto educadora nata, e nem traz no texto do documento que a pedagogia   uma profiss o para mulheres.

Novaes (1992) destaca que, na concep o do estado neoliberal a educa o   entendida como a respons vel por formar m o de obra para o mercado de trabalho, a fim de favorecer a domina o e a explora o do sistema capitalista. Assim, pelo pensamento da autora entende-se que os interesses do neoliberalismo ainda continuam buscando na educa o as fun es para a efetiva o desse pensamento

liberal. Por conseguinte, é de fundamental importância entender o estado como uma instituição que atua como executor e promotor de políticas educacionais para a formação docente.

Após a compreensão histórica das questões que envolvem as discussões sobre a feminização do magistério, cabe recorrer às questões do Brasil contemporâneo. Nas últimas décadas do nosso tempo, para atender às demandas do setor produtivo em ascensão no nosso país, surgiram as lutas em prol de políticas públicas, cujos avanços foram registrados na promulgação da Constituição Federal de 1988.

A Carta Magna veio para garantir e assegurar os direitos de todos os cidadãos brasileiros, e nela a educação é reconhecida como um direito fundamental para a consolidação da sociedade brasileira. De modo geral, a Constituição abriu os caminhos para que políticas voltadas para a educação começassem a ser desenvolvidas no Brasil, a exemplo da LDB de 1996.

A partir da leitura da lei supracitada, podemos dizer que, após o processo de análise, a legislação para a educação no Brasil não apresenta mais a preocupação de que o professor dos anos iniciais do ensino fundamental pertença ao sexo masculino ou feminino, como acontecia no passado.

De fato, o documento registra uma preocupação com a formação docente para que o profissional capacitado possa exercer sua função e contribuir para uma educação de qualidade nas escolas de todo o país. Para além da separação por sexo, é importante destacar que, a LDB 9.394 de 1996 reconhece o curso de Pedagogia como o curso que proporciona um campo de trabalho vasto para esse profissional, sendo que o mesmo pode atuar em diferentes níveis e modalidades da educação no Brasil.

Em relação à legislação para a formação docente no Brasil, a LDB de 1996 não está sozinha, ela passou a ser um marco para as discussões sobre a formação docente e para a elaboração de políticas públicas voltadas para a organização e o financiamento da educação no país. Sendo assim, essa lei abriu os caminhos para novos avanços nas políticas de formação docente.

Como por exemplo, a Resolução CNE/CP n.1, de 18 de fevereiro de 2002, que *Instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*, em nível superior, nos cursos de licenciatura, de graduação plena. Esse documento apresenta que para ser professor nos anos iniciais é necessário no

mínimo formação superior, sem mencionar a questão de qual sexo esse profissional deve ser. Abre-se, portanto, a possibilidade para qualquer pessoa que tenha interesse em cursar a graduação em Licenciatura em Pedagogia possa fazê-la.

Outro documento que analisamos, nesse estudo, foi a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que “*Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*”. Nesse caso, a resolução regulamenta o curso de Pedagogia, dez anos após a promulgação da LDB de 1996.

Vale destacar aqui que, ao analisarmos o documento supracitado, fica claro que a legislação educacional brasileira passou a apresentar em seus documentos uma preocupação com o foco da formação de professores para a educação nos anos iniciais do ensino fundamental. É importante deixar claro que reconhecemos que esses documentos não são a solução para os problemas educacionais, até porque todos estão vinculados às políticas neoliberais, por isso precisam ser avaliados e questionados por adotarem esses ideais.

Não obstante, do ponto de partida da nossa pesquisa, devemos reconhecer que os documentos priorizam que o profissional do magistério precisa passar por um processo de formação para atuar na educação, independentemente de ser do sexo masculino ou feminino. O que consta é que o profissional precisa ter formação pedagógica em nível superior para exercer sua função. Isso constitui um passo importante para a superação do preconceito contra o trabalho da docência do professor homem nos anos iniciais do ensino fundamental.

Bom, voltando às questões levantadas na página 70 deste estudo, que trata sobre as Políticas Públicas e a participação dos professores homens na atuação da docência em sala de aula, podemos destacar que não é diretamente uma valorização e o estímulo dos professores homens atuarem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Mas, o fato de os documentos analisados durante a pesquisa, valorizarem a formação profissional do educador e não o sexo, já é um ponto positivo do texto da legislação atual.

Pois, para exercer a função docente no ensino básico, não precisa necessariamente ser mulher, mas, um profissional com formação em nível superior em Licenciatura em Pedagogia. Esse, sem dúvida, é um dos pontos que favorece, que professores possam atuar, cada vez mais, nos Anos Iniciais, desde que o tenham concluído o curso de graduação em pedagogia.

Sobre a questão envolvendo o preconceito, podemos dizer que sim, que por muito tempo essa foi uma das justificativas para o afastamento dos homens na educação nos anos iniciais. Mas hoje já não é assim, pois, com base nas Políticas Públicas para a educação, tivemos alguns avanços. Porém, vale destacar que nessa via de mão dupla, o mesmo também não deixou de existir no ambiente escolar, na verdade, ainda em algumas escolas, o homem é visto como um corpo estranho, por atuar nos anos iniciais, deixo aqui esse relato por experiência própria.

Pelas respostas dadas pelos entrevistados, podemos afirmar que a escolha do professor e a sua atuação estão mais ligadas à questões pessoais, do que com o preconceito, já que alguns professores destacam que não tem vontade de atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, outros reconheceram a falta de oportunidades, como a ausência de concurso público na área. Diante disso, algumas respostas não estão ligadas diretamente ao preconceito do homem com a educação nos anos iniciais, mas sim às suas escolhas pessoais.

Ao concluir este estudo não poderíamos deixar de citar a importância da Unespar - Campus Paranavaí, para com a região Noroeste do Estado do Paraná. Ela é uma universidade estadual que contribui para a formação de profissionais que atuam e atuarão nas mais diversas áreas profissionais da região.

Por consequência, chamamos a atenção para que muitos dos profissionais que atuam na região como professores, são formados por essa Instituição de Ensino, que valoriza o seu prestígio por formar excelentes profissionais que atuam na educação, garantindo que a educação de qualidade esteja ao alcance de todos.

Sobre a atuação de professores nos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil, os resultados foram coerentes com os dados que esperávamos. Existe um alto índice de professoras regentes nos anos iniciais ensino fundamental. Essa realidade do predomínio do sexo feminino na educação é perceptível desde a graduação em Pedagogia, na qual as turmas do curso sempre têm o maior número de matrículas do sexo feminino.

Não por acaso, os índices demonstram que as mulheres, da graduação à atuação como professora nos anos iniciais da Educação básica no Brasil, são predominantes, como apontam as estatísticas. Mas, é importante lembrar que a pedagogia é um campo de trabalho para todos os sexos, tanto masculino quanto feminino, desde que o profissional tenha a formação qualificada para exercer essa função. De maneira que o professor pode sim ocupar o seu lugar profissional de

atuação nos anos iniciais. Esse passo pode contribuir para que a escola se habitue a aceitar os professores do sexo masculino, como professores dos anos iniciais, como apontam Fonseca e Ferrari (2021).

Com base nos relatos dos nossos informantes na pesquisa de campo, a escola ainda é um ambiente, visto pelo viés do preconceito. Isso reforça o pensamento do senso comum sobre "a consideração de que os homens são incapazes para a docência leva a várias formas de exclusão inclusive à não contratação do profissional [...]" (RABELO, 2013, p. 917). De fato, os relatos dos professores informantes da nossa pesquisa e a afirmação da autora supracitada demonstram que essa temática precisa ser mais estudada, pois as questões que naturalizam esse preconceito precisam ser superadas.

Quando o assunto é o profissional de educação que atua nos anos iniciais é preciso compreender que estamos falando de "[...] uma profissão que exige sólida formação pedagógica, esforço, dedicação, competência e espírito de classe, que precisa, também, de boas condições de trabalho e remuneração compatível (RABELO, 2010a, p. 167).

Na atualidade, a profissão do professor não deve ser considerada como uma vocação. É preciso superar essa visão arcaica, uma vez que o professor não é um parente próximo de seu aluno, ele não é o "tio" ou a "tia" de seu aluno, ele é um profissional. Nesse sentido é fundamental entender que o professor dos anos iniciais

[...] não é um cuidador ou cuidadora, nem babá, como alguns pais se referem ainda. Ele / ela é alguém que exerce uma profissão. Recebeu formação para isso. Foi aprovado num concurso público ou passou por uma entrevista que o habilita a exercer uma função: a função de ensinar na primeira infância. Referimo-nos, portanto, a uma pessoa que trabalha. Está envolvida em práticas de ensino e aprendizagem, cuidado e desenvolvimento humano (SILVA, 2014, p. 40).

A partir da reflexão da autora supracitada, entende-se que o professor/professora, independentemente do seu sexo, está habilitado para trabalhar com a educação nos anos iniciais do ensino fundamental. Eles são profissionais que receberam formação superior, que garante a eles/elas a sua atuação enquanto professores, portanto, todos devem ser respeitados como tal.

A ausência da docência masculina nos anos iniciais do ensino fundamental no município de Paranavaí não foge das questões históricas que caracterizam esse problema em todo o país. Ela está relacionada às questões que já foram abordadas

no decorrer deste estudo, que materializaram a visão da mulher como a única capaz de exercer o magistério, tendo em vista a sua condição de mulher, mãe e educadora nata.

Sendo assim, 12 dos professores graduados pela Unespar Paranavaí, que responderam o nosso questionário, por unanimidade (ver quadro 12), também concordam que a feminização do magistério é um processo historicamente construído, que se cristalizou junto com as ideias e as representações sociais oriundas do século XIX, com o surgimento da instrução pública e que aos poucos foi sendo ocupada por mulheres ao longo do século seguinte.

A partir deste estudo, reforçamos que essa problemática não pode ser compreendida por meio de fatos isolados. É necessário compreender a problemática em sua totalidade traçando o caminho histórico que levou a essa concepção e reconhecer que para que a temática estudada avance na luta pela quebra do paradigma “de o homem não poder ser professor nos anos iniciais do ensino fundamental”.

É preciso que os cursos responsáveis pela formação de professores, em especial o curso de Pedagogia, ampliem as discussões sobre a formação desses profissionais. É necessário desconstruir as ideias sobre a feminização da profissão, para que os homens que exercem essa profissão docente não sejam questionados quanto ao seu caráter e o seu profissionalismo, por escolher a profissão de professor.

É essa também a visão dos professores entrevistados neste estudo, pois, segundo eles, os anos iniciais são um espaço de atuação de direito de professores e de professoras, uma vez que ambos foram capacitados para isso. Por essa razão, são necessários vários estudos que reforcem essa temática como campo de trabalho de professores e professoras, independentemente de ser homem ou mulher.

Não obstante, essa construção sociocultural deve ser ressignificada, uma vez que as condições atuais da realidade mundial e brasileira não contribuem para a permanência desses modelos estereotipados de representações culturais e sociais que determinam socialmente os espaços profissionais a serem ocupados por homens e por mulheres.

Buscando avançar no número de produções acadêmicas sobre o tema abordado, o nosso estudo acredita contribuir para a superação de um preconceito

historicamente construído sobre a docência masculina no ambiente escolar. Mas, vale registrar que ele não esgota todas as possibilidades de compreensão da temática abordada, em função disso, abrem-se, assim, novas possibilidades de investigação sobre essa temática.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e Educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora da Unesp, 1998.

ANDERSON, Perry. **Passagens da antiguidade ao feudalismo**. 4 ed. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1992.

ANDERY, Maria Amália Pie Abib. et al. **Para Compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 8. ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1999. p. 9-15.

ANDERY, Maria Amália Pie Abib; SÉRIO, Tereza Maria de Azevedo Pires. A prática, a História e a construção do conhecimento: Karl Marx. *In*: ANDERY, Maria Amália Pie Abib. **Para Compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 8. ed. São Paulo: Espaço e Tempo, 1999. Cap. 22. p. 395-425.

ANDRIOLI, Antônio Inácio. As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 13, p. 01-07, 2002. Mensal. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/53390-texto%20do%20artigo-751375211168-1-10-20201016.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2022.

APPLE, Michael. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e da ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, nº 64, p. 14-23, São Paulo, fev, 1998.

ARAGÃO, Milena; KREUTZ, Lúcio. DO AMBIENTE DOMÉSTICO ÀS SALAS DE AULA: novos espaços, velhas representações. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 15, n. 3, p. 106-120, 2010.

ARAUJO, Gilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil. **Educar em Revista**, [S.L.], n. 39, p. 279-292, abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/bC4kV7mHZJJpvJS7bnzQQ7x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2022

ARAÚJO, Júlio Cezar Pereira. **Professores gays nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: a docência em disputa**. 2020. 78 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

ARAÚJO, Lucelia Costa. **“O essencial é invisível aos olhos”**: significações que medeiam a constituição da identidade do professor homem. 2015. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

ARAÚJO, Lucélia Costa; CUNHA, Renata Cristina da. Os homens na docência e a feminização do magistério. *In*: XI Congresso Nacional de Educação –EDUCERE. II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. IV Seminário Internacional Sobre Profissionalização –SIPD/CÂTEDRA UNESCO, 23., 2013, Curitiba. **Anais [...]** Curitiba: Editora Champangat, 2013. v. 1, p. 11245-11258.

ARAÚJO, Messias Pereira; HAMMES, Care Cristiane. A androfobia na Educação Infantil. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 03, n. 07, p. 05-20, 2012.

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 167-184, 2001.

AZEVEDO, Gilson Xavier de. A PRESENÇA MASCULINA EM CURSOS DE PEDAGOGIA. **Cientific@ - Multidisciplinary Journal**, [S.L.], v. 5, n. 1, 26 fev. 2018. p. 4-19,

BARRETO, Ângela Maria Rabelo Ferreira. Professores do ensino de primeiro grau: quem são, onde estão e quanto ganham. **Estudos em Avaliação Educacional**, [S.L.], n. 03, p. 11, 30 jun. 1991.

BARROS, José D'assunção. **O projeto de pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BEAUD, Michel. **História do Capitalismo: de 1500 aos nossos dias**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, [S.L.], v. 39, n. 136, p. 125-156, abr. 2009.

BIZARRO, Adelina Maria Salles. **Formação do pedagogo: um olhar sobre a trajetória profissional dos/as egressos/as do curso de licenciatura em pedagogia da UPE-campus garanhuns de 1996 a 2010**. 2012. 199 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação Instituição de Ensino, Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BOA, Mariana Fonte. **Estudo acerca das relações de gênero e suas repercussões sobre o trabalho docente na rede municipal de ensino de São Paulo**. 2020. 124 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2020.

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 a República. In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lucia Gaspar da. (org.). **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: Edusf, 2002. Cap. 7. p. 163-191. (Coleção Estudos CDAPH. Série Memória).

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2010: resumo técnico**. Brasília, DF: Inep, 2012. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2010/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf. Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo técnico: Censo da Educação Superior 2015**. 2. ed. Brasília, DF: Inep, 2018. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2015.pdf. Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo técnico: Censo da Educação Superior 2019** [recurso eletrônico] – Brasília, DF; Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf. Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo técnico: Censo da Educação Superior 2020** [recurso eletrônico] – Brasília, DF; Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da educação básica 2020: resumo técnico** [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf Acesso em: 12 jul. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990: Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília; Senado Federal, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei federal n.9394/96 de 26 de dezembro de 1996. BRASÍLIA: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. PRESIDENTE DA REPÚBLICA; CASA CIVIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: CNE, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 08 out. 2022.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília: CNE, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1592

[61-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](#) Acesso em: 12 dez. 2022.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Estado, aparelho do Estado e sociedade civil**. Brasília, ENAP, 1995. Disponível em: http://www.bresserpereira.org.br/papers/1995/95-Estado_aparelho_do_estado_sociedade_civil-TD-ENAP.pdf. Acesso em: 08 jun.2022.

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

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha; ROSEMBERG, Fúlvia. **Trabalhadoras do Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

BULL, Jennie. Mulheres nas universidades: opressão e libertação. *In*: SAMBLER, Sookie. **A libertação da mulher**: um documento para o futuro. Brasil: Artenova, 1971. Cap. 3. p. 99-108.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CAMPOI, Isabela Candeloro. Educação de meninas no século XIX através dos exemplos da brasileira Nísia Floresta e da alemã Mathilde Anneke. **Revista Nupem (Impresso)**, Campo Mourão, v. 3, n. 5, p. 93-104, ago./dez. 2011.

CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza. FORMAÇÃO DO CORPO DOCENTE E VALORES NA SOCIEDADE BRASILEIRA: a feminização da profissão. *In*: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lucia Gaspar da (org.). **Feminização do magistério**: vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista: Edusf, 2002. Cap. 1. p. 13-37. (Coleção Estudos CDAPH. Série Memória).

CAMPOS, Maria Malta; GROSBaum, Marta; PAHIM, Regina e ROSEMBERG, Fúlvia. Profissionais de Creche. **Caderno Cedes**. Campinas, n.9, p. 39-66, 1991.

CANÊDO, Leticia Bicalho. **A Revolução Industrial**: tradição e ruptura: adaptação da economia e da sociedade: rumo a um mundo industrializado. 3. ed. São Paulo: Atual; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1987.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das diretrizes curriculares para a formação docente. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.L.], v. 13, n. 48, p. 333-344, set. 2005.

CARDOSO, Frederico Assis. Homens fora de lugar? A identidade de professores homens na docência com crianças. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30, 2007, Caxambu. **Anais da ANPED...**, GT 23, ANPED, 2007.

CARDOSO, Frederico Assis. **A identidade de professores homens na docência com crianças**: homens fora do lugar? 2004. 154 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

CARVALHO, Marília Pinto de. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. **Revista Brasileira de Educação**. n. 2, p. 77-84, maio/jun./jul./ago., 1996.

CASTRO, Fernanda Francielle de. **O GIZ COR-DE-ROSA E AS QUESTÕES DE GÊNERO**: os desafios de professores frente a feminização do magistério. 2014. 131 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014.

CATANI, Afrânio Mendes. **O que é Capitalismo**. 4. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1979.

COMTE, Auguste, **Catecismo positivista**. Tradução de José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, p. 117 - 318, 1983. (Os pensadores).

CONTE, Giulliano. **Da crise do feudalismo ao nascimento do capitalismo**. 2. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1984.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

DALE, Roger. GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DAVID, Célia Maria. Política educacional brasileira e sua dimensão social: verso e reverso. In: DAVID, Célia Maria; SILVA, Hilda Maria Gonçalves da; RIBEIRO, Ricardo; LEMES, Sebastião de Souza (org.). **Desafios contemporâneos da educação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. Cap. 6. p. 109-137. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/zt9xy/pdf/david-9788579836220.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2022.

DELORS, Jacques. (Org.). Os professores em busca de novas perspectivas. In: **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1999. Cap. 7, p. 152-167.

DEMO, Pedro. Professor e seu direito de estudar. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2002. p. 71-88.

DERMARTINI, Zeila de Brito Fabr. ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério Primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.86, p.5-14, ago. 1993.

DOBB, Maurice Herbert. **A evolução do capitalismo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

DOURADO, Luiz Fernandes. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Orgs.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 49-57.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Boitempo, 2019.

ESTÊVÃO, Carlos Vilar. Formação, gestão, trabalho e cidadania contributos para uma sociologia crítica da formação. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 22, n. 77, p. 185-206, dez. 2001. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/tF4p5GjczvzrcpJ8vsfnYQS/?lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2022

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. O combate à pobreza nas políticas educativas do século XXI. In: **VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**. Coimbra, set. de 2004.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Professor(a): a profissão que pode mudar um país? **Revista Histedbr On-Line**, [S.L.], v. 15, n. 65, p. 178, 14 dez. 2015. Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642704/10183>. Acesso em: 12 dez. 2022.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FÁVERO, Altair Alberto. ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. TREVISOL, Marcio Giusti. Investigação e conhecimento científico em políticas educacionais: um olhar a partir dos métodos histórico-dialético e análise de discurso. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 5, n 15, 2019.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito. A MULHER E O MAGISTÉRIO: razões da supremacia feminina (a profissão docente em uma perspectiva histórica). **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 16, n. 1-3, p. 43-61, 1998.

FERREIRA, Aurelio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FERREIRA, Rodolfo. **Entre o sagrado e o profano**: o lugar social do professor. Rio de Janeiro: Quartet, 1998.

FONSECA, Thomaz Spartacus Martins; FERRARI, Anderson. Presença de professores homens nos anos iniciais. **Instrumento**: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, [S.L.], v. 23, n. 2, p. 330-345, 30 jun. 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, [S.L.], v. 37, n. 130, p. 63-97, abr. 2007. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-15742007000100005>.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREITAS, Suzana Cristina; MOLINA, Adão Aparecido. ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: em discussão a nova Resolução CNE/CP N. 2, de 20 de dezembro de 2019. **Pedagogia em Foco**, Iturama (MG), v. 15, p. 62-81, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Formação e Profissionalização do Educador: novos desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (org.). **ESCOLA S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. Cap. 3. p. 75-105.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, Ivani. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI, Bernardete Angelina. CURSO DE PEDAGOGIA EM QUESTÃO: da formação dos educadores. **Revista da Faculdade de Educação**, Cáceres, n. 2, p. 67-76, 2004. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3456>. Acesso em: 12 jun. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez. 2010. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302010000400016>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 42, n. 145, p. 88-110, 2012. Jan./abr. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/49/64>. Acesso em: 12 dez. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina; NUNES, Marina Muniz Rossa; GIMENES, Nelson Antonio Simão; UNBEHAUM, Sandra Gouretti; TARTUCE, Gisela Lobo Baptista Pereira. Avaliação dos currículos de formação de professores para o ensino fundamental. **Estudos em Avaliação Educacional**, [S.L.], v. 20, n. 43, p. 215, 30 ago. 2009. Fundação Carlos Chagas. <http://dx.doi.org/10.18222/eae204320092046>.

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

GOMES, Crystyne Silva de Matos. **OS PROFESSORES HOMENS NO MAGISTÉRIO PÚBLICO PRIMÁRIO DE MATO GROSSO (1937-1945):** uma análise sobre as masculinidades. 2019. 80 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. Políticas da Unesco para formação de professores no Brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira. **Caderno de Pesquisa**; Curitiba, v. 05, n. 11, p. 107-126, 2010. set./dez. Disponível em: https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad_pesq11/7_politicas_da_unesco_cp11.pdf. Acesso em: 12 dez. 2022.

GONÇALVES, Josiane Peres; BENITEZ, Maria Cristina de Sousa. A (in)existência de estudantes do gênero masculino no curso de pedagogia. **Revista Internacional de Educação Superior**, [S.L.], v. 9, p. 1-19, 3 abr. 2022. Universidade Estadual de Campinas. <http://dx.doi.org/10.20396/riesup.v9i00.8661264>.

GONÇALVES, Josiane Peres; CAPRISTO, Zenaide Ribeiro Neto; FERREIRA, Verônica Caroline de Matos. PROFESSORES HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: aceitação e receio dos familiares que vivenciam essa experiência. **Pesquisa em Foco**, v. 20, n. 2, p. 136-154, 29 dez. 2015.

HAHNER, June e. Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XIX. **Revista Estudos Feministas**, [S.L.], v. 19, n. 2, p. 467-474, ago. 2011.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: História e implicações**. São Paulo: Loyola, 2005.

HOBBSAWM, Eric J. Do feudalismo para o capitalismo. In: SWEEZY, Paul. **A Transição do feudalismo para o Capitalismo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. Cap. 11. p. 201-208.

HOBBSAWM, Eric J. **A era das revoluções**. 40. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

HOBBSAWM, Eric J. **A era do capital**. 27. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

HOBBSAWM, Eric J. **A era dos impérios**. 27. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

HOBBSAWM, Eric J. **Era dos extremos: o breve século XX 1914 - 1991**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, novembro/2001.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**, SP: Papyrus, 1977. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). 2. ed. [E-book– São Leopoldo: Oikos, 2020].

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Paranavaí**. 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/paranavai/panorama> Acesso em: 12 jul. 2023.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 12 dez. 2022.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo da Educação Superior 2019** Divulgação dos resultados. Brasília, DF; INEP, 2020. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf Acesso em: 12 dez. 2022.

IWASE, Lilian Fávoro Alegrância; BRANCO, Emerson Pereira. Neoliberalismo e trabalho: dilema da formação docente no Brasil. In: ARAÚJO, Renan (org.). **Trabalho e Educação**: os dilemas do ensino público no Brasil. Curitiba: CRV, 2018. Cap. 7. p. 109-125.

JESUS, Saúl Neves de. **Motivação e formação de professores**. Coimbra: Quarteto Editora, 2002.

JESUS, Simone Penteado Silva de. **A formação do pedagogo**: estudo de caso com alunos egressos de um curso de pedagogia. 2010. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2010.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 28, p. 119 -137, jan./jun. 2007.

KREUTZ, Lúcio. Magistério: Vocação ou Profissão? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, (3):12-16, jun. 1986.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 163-183, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a09v2068.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2022.

LARA, Ângela Mara de Barros; MOLINA, Adão Aparecido. Pesquisa Qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias. In: TOLEDO, César de Alencar Arnaut; GONZAGA, Maria Teresa Claro (org.). **Metodologia e Técnicas de Pesquisa nas Áreas de Ciências Humanas**. Maringá: Eduem, 2011. cap. 5. p. 121-202.

LELIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (org.). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Cap. 2. p. 54-66.

LEWIN, Helena. Educação e força de trabalho feminina no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 32, p. 45-59, 1980.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Maria da Conceição Silva. **TORNAR-SE PROFESSOR**: um estudo sobre a formação de identidades profissionais de professores do sexo masculino dos anos iniciais, a partir de suas trajetórias. 2017. 224 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

LIMA, Soraiha Miranda de. A formação dos professores e sua relação com o êxito e com o fracasso escolar. **Educação em Revista**, Marília, n. 4, p. 1-20, 2003. Anual.

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

LOURO, Guacira Lopes. Magistério de 12 grau: um trabalho de mulher. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 31-39, jul./dez.1989.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary del. **História Das Mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2020. Cap. 13. p. 343-481.

LUSA, Diana. **ANOS INICIAIS DA ESCOLARIZAÇÃO E RELAÇÕES DE GÊNERO**: representações de docentes sobre gênero. 2010. 102 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

MACEDO, Elizabeth. Formação de professores e Diretrizes Curriculares Nacionais: para onde caminha a educação? **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 01, n. 02, p. 07-29, jul./dez., 2000. Disponível em:

<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/29/31>.

Acesso em: 12 dez. 2022.

MALANCHEN, Julia. UNESCO: políticas e estratégias para formação docente a distância no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, n. 32, p. 179-199, dez., 2008. Disponível em: Disponível em:

http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes32/art13_32.pdf. Acesso em: 12

dez. 2022.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora Unesp; São Paulo: Cultura Acadêmica 2010. Cap. 1. p. 14-32. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 12 dez. 2022.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, [S.L.], v. 34, n. 71, p. 223-239, out. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.59428>.

MARX, Karl. Processo de Trabalho e Processo de Valorização. In: MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1985. Cap. 5. p. 149-163.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. A política de formação docente no Brasil: fundamentos teóricos e epistemológicos. In: Reunião Anual da ANPED, 32., 2009. Caxambu/MG. **Anais...** Disponível em:

<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT05-5789--Int.pdf>.

Acesso em: 12 dez. 2022.

MEDEIROS, Paulo; SILVA, Rosangela da. A formação do pedagogo do século XXI, quebrando paradigmas. **Concilium**, [S.L.], v. 22, n. 1, p. 198-211, 12 fev. 2022. Disponível em: <https://clium.org/index.php/edicoes/article/view/118>. Acesso em: 12 ago. 2022.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete HEM (Habilitação Específica para o Magistério). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/hem-habilitacao-especifica-para-o-magisterio>. Acesso em 12 dez. 2022.

MOLINA, Adão Aparecido. **A PRODUÇÃO DE DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE INFÂNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL DE 1987 A 2005: aspectos históricos e metodológicos**. 2011. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

MOLINA, Adão Aparecido. **POLÍTICAS EDUCACIONAIS, INFÂNCIA E LINGUAGEM: uma análise a partir das categorias históricas de Marx e Vygotsky**. 2004. 153 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação – Mestrado em Educação, Departamento de Fundamentos da Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.

MOLINA, Adão Aparecido; RODRIGUES, Adriana Aparecida. A influência da UNESCO nas políticas públicas para a formação docente no Brasil a partir de 2000. **Revista Cocar**, [S.L.], v. 15, n. 31, p. 1-25, 1 jan. 2021. Universidade do Estado do Para. <http://dx.doi.org/10.31792/rc.v15i31>

MOLINA, Adão Aparecido; RODRIGUES, Adriana Aparecida. Estado, Políticas Públicas e Formação Docente no Brasil: direcionamentos a partir do início do século XXI. **Ensino em Re-Vista**, [S.L.], p. 40-67, 21 fev. 2020. EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/52744/28182>. Acesso em: 12 dez. 2022.

MONTEIRO, Mariana Kubilius. **TRAJETÓRIAS NA DOCÊNCIA: professores homens na educação infantil**. 2014. 152 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMANN, Helena. **Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação**. In: Cadernos de Pesquisa, [S.L.], v. 44, n. 153, p. 720-741, set. 2014.

MORAES, Salete Campos de. (Re)Discutindo a ação do estado na formulação e implementação das políticas educacionais. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 159-164, 2009. Maio/ago.

NETO, Renata Valeska do Nascimento. **Impacto da adoção da internet em pesquisas empíricas: comparações entre metodologias de aplicação de questionários**. 2004. Disponível em: <https://silo.tips/download/impacto-da-adoao-dainternet-em-pesquisas-empiricas-comparacoes-entre-metodologia>. Acesso em: 12 dez. 2022.

NOVAES, Maria Eliana. **Professora Primária: mestra ou tia**. 5. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção Educação Contemporânea).

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

NÓVOA, António. Os professores: quem são? donde vêm? para onde vão? In: STOER, Stephen R. (org.). **Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa: uma abordagem pluridisciplinar**. 384. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1991. p. 59-130.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 279-301, jul./dez. 2005.

OLIVEIRA, Rosilane Kátia de; NOGUEIRA, Marlice de Oliveira e; TORRES, Marco Antônio. Professores homens nas primeiras etapas da educação básica: dilemas e enfrentamentos. **Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 27, n. 1, p. 01-17, 2022.

OPAS. Escritório Regional para as Américas da Organização Mundial da Saúde. **Folha informativa sobre COVID-19**. 2021. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19#:~:text=O%20que%20%C3%A9%20a%20COVID,n%20Rep%C3%ABlica%20Popular%20da%20China>. Acesso em: 12 dez. 2022.

ORDONES, Mirna do Carmo Ribeiro. **TRAJETÓRIAS DE EGRESSOS DO MAGISTÉRIO DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS (I. E. A) - (1993 - 2013)**. 2013. 104 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

PEREIRA, Luiz. **O Magistério Primário numa sociedade de classes: estudo de uma ocupação em São Paulo**. São Paulo: Pioneira, 1969.

PEREIRA, Maria Eliza Mazzilli; GIOIA, Sílvia Catarina. Do feudalismo ao capitalismo: uma longa transição. In: ANDERY, Maria Amália Pie Abib. **Para Compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 8. ed. São Paulo: Espaço e Tempo, 1999. Cap. 8. p. 163-178.

PIRES, Marcos Cordeiro. O Brasil, o Mundo e a Quarta Revolução Industrial: reflexões sobre os impactos econômicos e sociais. **Revista de Economia Política e História Econômica**, [s. l.], v. 14, n. 40, p. 05-36, 2018.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interfaces - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 01, n. 01, p. 83-94, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wFR4dmSD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jan. 2023.

RABELO, Amanda Oliveira. “Eu gosto de ser professor e gosto de crianças” - A escolha profissional dos homens pela docência na escola primária. **Revista Lusófona de Educação**, v. 15, p. 163-173, 2010a.

RABELO, Amanda Oliveira. A escolha profissional dos homens pela docência na escola “primária”. **Revista Educação Em Questão**, Natal, v. 41 n.27, p.06-37 jul./dez. 2011

RABELO, Amanda Oliveira. Escolas de formação de professores/as no Brasil e em Portugal e a feminização do magistério. **Revista Histedbr On-Line**, [S.L.], v. 12, n. 46, p. 24, 16 set. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640070/7629>. Acesso em: 12 dez. 2022.

RABELO, Amanda Oliveira. Formação dos docentes e a feminização nas instituições de formação docente no Brasil – história e atualidade. **Revista de Estudios y Experiencias En Educación**, [S.L.], v. 17, n. 35, p. 133-152, 1 dez. 2018.

RABELO, Amanda Oliveira. Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 39, n. 4, p. 907-925, 7 maio 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Dtq3VcvnZTKnkLvSjkbwQ6r/?lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2022.

RABELO, Amanda Oliveira. Professores homens nas séries iniciais: escolha profissional e mal-estar docente. **EDUCAÇÃO E REALIDADE**, v. 35, p. 279-298, 2010b.

ROBERTSON, Susan. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], v. 17, n. 50, p. 283-302, ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KyCLtpHyB4nKN4sRrLmPHyM/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 33, n. 121, p. 1133-1156, dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/J4LqqtJBmwML9cR4dg8p65L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2022.

RODRIGUES, Adriana Aparecida. **Políticas de educação e formação docente no Brasil a partir de 2000**: a perspectiva da Unesco. Paranavaí: EduFatecie, 2019.

RODRIGUES, Evaldo Ferreira. **FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO NAS REDES PÚBLICAS DE ENSINO**: o curso de pedagogia/parfor/uepa de belém, marituba e vigia. 2020. 340 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007. Jan./Abr. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwwvYZ7YxTjLVPJD5NWgp/citation/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2022.

ROSEMBERG, Fúlvia e AMADO, Tina. Mulheres na Escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.80, p.62-74, fev. 1992.

RUBANO, Denise Rosana; MOROZ, Melania. Relações de servidão: Europa medieval ocidental. In: ANDERY, Maria Amália Pie Abib (org.). **Para Compreender a**

ciência: uma perspectiva histórica. 8. ed. São Paulo: Espaço e Tempo, 1999. Cap. 5. p. 133-150.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani, **Gênero patriarcado violência.** - 2.ed. - São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Mulher Brasileira:** opressão e exploração. Achiamé, Rio de Janeiro, 1984.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A Mulher na Sociedade de Classes:** mito e realidade. Petrópolis: Vozes, 1976.

SANTANA, Junior Neto. **A escassez da docência masculina na Educação Infantil:** um olhar sobre a realidade da rede municipal de educação de Paranavaí-pr. 2022. 190 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná, Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2022.

SANTOS, Juliara Dias dos. **A proposta educacional de Friedrich Froebel:** dos jardins de infância à atual educação infantil no Brasil. 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2016.

SAPAROLLI, Eliana Campos Leite. A educação infantil e gênero: a participação dos homens como educadores infantis. **Psicologia da Educação** - Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados (PUC/SP), São Paulo, v. 6, p. 107-125, 1998.

SAVIANI, Dermeval. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: dilemas e perspectivas. **Poiesis Pedagógica**, [S.L.], v. 9, n. 1, jan/jun. p. 07-19. 2011. Universidade Federal de Goiás. <http://dx.doi.org/10.5216/rpp.v9i1>. Disponível em: <file:///C:/Users/paulo/Desktop/documentos%20de%20pedagogia/admin,+15667-63260-1-CE.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, p. 143-144, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], v. 12, n. 34, p. 152-165, abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. 2. ed. Campinas, Sp: Autores Associados, 2012. – (Coleção memória da Educação).

SCHERER, Renata Porcher. **A desfeminização do magistério:** uma análise da literatura pedagógica brasileira da segunda metade do século XX. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez.1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Revista PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA JUNIOR, Adarlindo Vasconcelos da. **O Perfil do Egresso no Curso de Licenciatura em Pedagogia Parfor na Ufopa**. 2017. 172 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017.

SILVA, Beatriz Fernanda Almeida da. **A criação da Fafi e a formação de professores em Paranavaí, região noroeste do Paraná (1965-1972)**. 2023. 115 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná, Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2023.

SILVA, Carmem Silva Bissalli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas, SP: Autores associados, 1999.

SILVA, Claudionor Renato da. **Docência masculina na Educação Infantil: Impressões de um iniciante, Gênero e raça em discussão**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014.

SILVA, Edna Lúcia da; CUNHA, Miriam Vieira da. A formação profissional no século XXI: desafios e dilemas. **Ciência da Informação**, [S.L.], v. 31, n. 3, p. 77-82, set. 002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/gWXNXC6dFZk3xybGWfm6jDj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2022.

SILVA, Erineusa Maria da. **As relações de gênero no magistério: a imagem da feminização**. Vitória; Edufes, 2002.

SILVA, Paulo Marcelo Soares. **História de Paranavaí**. 2. ed. Paranavaí: Fundo Municipal de Cultura, 2014.

SILVA, Renan Mota; SOUZA, Diego Bacellar de; VITA, Gilmar Ferreira; BERENBLUM, Andrea Sonia. O homem pedagogo e o mercado de trabalho: oportunidades e desafios. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 7, n. 14, p. 148-164, jan./jun. 2020.

SOKOLOWSKI, Maria Teresa. História do Curso de Pedagogia no Brasil. **Comunicações**, [S.L.], v. 20, n. 1, p. 81-97, 30 jun. 2013. Instituto Educacional Piracicabano da Igreja Metodista. <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121x/comunicacoes.v20n1p81-97>.

SOUSA, José Edilmar de. **HOMEM DOCÊNCIA COM CRIANÇAS PEQUENAS: o olhar das crianças de um centro de educação infantil**. In: 37ª Reunião Anual da ANPED, 2015, Florianópolis. **Anais [...]** da 37ª Reunião Anual da ANPED, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. Petrópolis, Rio Janeiro: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUMOLO, P. S.; FONTANA, K. B. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educ. Soc.**, v. 29, n. 102, p. 159-180, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0929102.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2022.

UNESPAR, Documentos Institucionais. **Estatuto da Universidade Estadual Do Paraná – UNESPAR**. 2022a. Disponível em: https://www.unespar.edu.br/a_unespar/institucional/documentos_institucionais/1-estatuto-da-unespar/view.

Acesso em: 12 jun. 2023.

UNESPAR, PROGRAD. **Projeto Político Pedagógico Curso de Pedagogia**. Paranaíba, Unespar 2022b. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/12xDwrh4u-El6eQOwJXqttWlaZP0WsdVX/view>.

Acesso em: 12 jun. 2023.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 17/18, p. 81-103. 2002. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/3700106/mod_resource/content/1/Vianna_O_sexo_Genero_da_Docencia_2001_Cadernos_Pagu.pdf. Acesso em: 12 dez 2022.

VIEIRA, Nelma Bernardes. **A questão de gênero no magistério: a presença masculina no curso normal**. 2012. 138 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2012.

VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. **Política e Planejamento Educacional**. 3. ed. rev. e mod. - Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

VILAR, Pierre. A transição do feudalismo ao capitalismo. In: SANTIAGO, Theo Araújo (org.). **Capitalismo - Transição**. Rio de Janeiro: Livraria Eldorado, 1975.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. PRÁTICAS DE GESTÃO E FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 35, n. 126, p. 609-634, 2005. Set./Dez.

WOOD, Ellen Meiksins. **A origem do capitalismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.

XAVIER, Antonio Jeferson Barreto. **O GÊNERO VAI À ROÇA: a presença de professores homens na educação no/do campo**. 2017. 224 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

YANNOULAS, Sílvia Cristina. Feminização ou Feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis**, [S.L.], v. 11, n. 22, p. 271-292, 4 fev. 2012.

ANEXOS

ANEXO I – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PARANÁ - UNESPAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: a presença masculina do professor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Pesquisador: Adão Aparecido Molina

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 53746621.8.0000.9247

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Paraná

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.140.641

Apresentação do Projeto:

Objetivo investigar a presença do professor homem, enquanto professor/pedagogo, no trabalho docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Método: 20 participantes homens que serão entrevistados via google forms e que concluíram o curso de pedagogia nesses 10 anos e que estão atuando ou não nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas escolas da região de Paranaíba. Para a análise serão utilizados os dados coletados na Unespar - Campus de Paranaíba. O questionário está relacionado à atuação do professor homem no trabalho docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo investigar a presença do professor homem, enquanto professor/pedagogo, no trabalho docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O autor relata que quanto aos riscos são mínimos, e podem estar relacionados a situações como: não se sentir seguro para responder alguma questão do questionário, pois a mesma pode causar um certo constrangimento ao expressar sua opinião, o tempo destinado para a resposta do questionário pode acarretar em um certo cansaço. Na busca de minimizar os riscos/desconfortos, garantimos ao participante a total privacidade de todas as respostas do questionário, ressaltando que o participante pode ficar à vontade para responder apenas às questões que se sentir seguro e

Endereço: Av: Gabriel Esperidião s/n sala 23

Bairro: Jardim Morumbi

CEP: 87.703-000

UF: PR

Município: PARANAÍVA

Telefone: (44)99735-6006

Fax: (44)3424-0100

E-mail: cep@unespar.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PARANÁ - UNESPAR



Continuação do Parecer: 5.140.641

buscar ajuda quando achar necessário podendo, inclusive, interromper a sua participação na pesquisa, caso não se sentir seguro para continuar. Como benefícios aponta o aprofundamento das compreensões e o conhecimento sobre o tema.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proposta de pesquisa consta pelo método de entrevistas utilizando um instrumento semi-estruturado com questões sobre atuação e vivência acadêmica e profissional. Sob ótica da bioética as questões propostas aos participantes não ferem quaisquer preceitos éticos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O autor apresentou os termos: Termo de autorização da instituição fonte de dados, o Termo de consentimento livre e esclarecido, o Termo de compromisso de utilização de dados (apesar de não descrever se utilizará dados secundários).

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

o projeto de pesquisa encontra-se apto do ponto de vista ético e demonstra sua relevância para a ciência das áreas humanas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Resolução CNS nº 466/12, item XI.2.d e Resolução CNS nº 510/16, art. 28, item V.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1851895.pdf	19/11/2021 12:15:15		Aceito
Outros	5INSTRUMENTO_COLETA_DADOS.pdf	19/11/2021 12:11:11	Adão Aparecido Molina	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	4TCLE.pdf	19/11/2021 12:09:59	Adão Aparecido Molina	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	2Projeto_Pesquisa.pdf	19/11/2021 12:09:39	Adão Aparecido Molina	Aceito

Endereço: Av. Gabriel Esperidião s/n sala 23
 Bairro: Jardim Morumbi CEP: 87.703-000
 UF: PR Município: PARANAVAI
 Telefone: (44)99735-6006 Fax: (44)3424-0100 E-mail: cep@unespar.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PARANÁ - UNESPAR



Continuação do Parecer: 5.140.641

Outros	6TCUD.pdf	09/11/2021 21:17:05	Adão Aparecido Molina	Aceito
Outros	3TERMO_CIENCIA.PDF	09/11/2021 21:16:38	Adão Aparecido Molina	Aceito
Folha de Rosto	1folha_rosto.pdf	09/11/2021 21:12:10	Adão Aparecido Molina	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PARANAÍ, 02 de Dezembro de 2021

Assinado por:

MARIA ANTONIA RAMOS COSTA
(Coordenador(a))

Endereço: Av: Gabriel Esperidião s/n sala 23

Bairro: Jardim Morumbi

CEP: 87.703-000

UF: PR

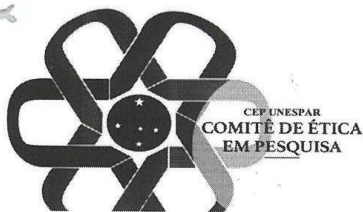
Município: PARANAÍ

Telefone: (44)99735-6006

Fax: (44)3424-0100

E-mail: cep@unespar.edu.br

ANEXO II – TERMO DE CIÊNCIA DOS RESPONSÁVEIS PELO CAMPO DE ESTUDOS



Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR
Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
CEP UNESPAR



TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO

À Diretoria da Universidade Estadual do Paraná - Unespar - *Campus* de Paranavaí – PR.

Título do projeto: EDUCAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: a presença masculina do professor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Local de pesquisa: Secretaria do *Campus* da Unespar – Paranavaí – Pr.

Nome do pesquisador responsável (Orientador): Professor Doutor Adão Aparecido Molina.

Nome do pesquisador (Acadêmico): Mestrando Paulo Jorge Medeiros.

Responsável pelo local de realização da pesquisa: Professor Ivan Ferreira da Cruz– atual Diretor da Unespar, *Campus* de Paranavaí.

Declaro(amos) que os pesquisadores acima identificados estão autorizados a realizar a pesquisa com o título “TRABALHO DOCENTE: a presença masculina nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, com coleta dados na secretaria do *Campus* da Unespar – Paranavaí e entrevista/questionário com os homens formados em Pedagogia nos anos 2010 a 2020, que aceitarem participar como informantes da pesquisa, cujas informações serão utilizadas exclusivamente para fins científicos. O armazenamento dos dados ocorrerá num período de até **04** anos, contados a partir do ano de **2022**. Após este período os dados serão descartados. O referido projeto será realizado juntos aos (sujeitos) que aceitarem participar da pesquisa, após a aprovação do comitê de ética em pesquisa, assegurando sua confidencialidade e o anonimato dos informantes participantes da pesquisa, de acordo com as normas da Resolução CNS/MS nº 466/2012; e/ou CNS/MS nº 510/2016 e suas complementares. Esta autorização só terá validade mediante parecer de aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Paraná (CEP-UNESPAR), e o pesquisador responsável deverá obrigatoriamente entregar o parecer/aprovação do CEP UNESPAR para a Instituição (campo de estudo).

Paranavaí, 03 de novembro de 2021.



Adão Aparecido Molina

Adão Aparecido Molina

Nome do(a) Pesquisador(a) responsável

Paulo Jorge Medeiros

Paulo Jorge Medeiros

Nome do(a) Pesquisador(a) responsável

Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR
Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
CEP UNESPAR



Nome do representante/Responsável (Carimbo)

Ivan Ferreira da Cruz

Ivan Ferreira da Cruz

Diretor Geral
RG 13344841/PR
Portaria 963/2020

ANEXO III – TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS



Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR
Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
CEP UNESPAR

TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS

Eu Adão Aparecido Molina e Paulo Jorge Medeiros, abaixo assinados, pesquisadores envolvidos no projeto de título: “EDUCAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: a presença masculina do professor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, a ser conduzido por nós, nos comprometemos a manter a confidencialidade sobre os dados coletados nos arquivos da Secretaria da Universidade Estadual do Paraná, *Campus* de Paranavaí, bem como a privacidade de seus conteúdos, respeitando as normas da Resolução CNS/MS nº 466/2012 e suas complementares.

Informamos que os dados a serem coletados dizem respeito à **formação de Pedagogos/homens entre os anos de 2010 a 2020 no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus** e a uma entrevista/questionário com esses pedagogos/homens para saber sobre o **trabalho docente e a participação masculina na educação nos Anos Iniciais do Ensino fundamental**. Os dados serão coletados e utilizados para fins de publicações num período de até **04 anos**, contados a partir de **janeiro de 2022**. Ficamos comprometidos a enviar um novo parecer ao Comitê de Ética em pesquisa caso haja necessidade de prorrogação da pesquisa.

Paranavaí, 03 de novembro de 2021.

Adão Aparecido Molina, RG: 3.163.892-5

Paulo Jorge Medeiros, RG: 10.336.479-5.

Obs.: Todos os pesquisadores que terão acesso aos documentos do arquivo deverão ter o seu Nome e RG informado e **deverão assinar este termo antes de enviar para o CEP UNESPAR**. Será vedado o acesso aos documentos a pessoas cujo nome e assinatura não constarem neste documento.

APÊNDICES

APÊNCIE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR
 Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
CEP UNESPAR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE EDUCAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: a presença masculina do professor nos

Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Adão Aparecido Molina

Paulo Jorge Medeiros

Número do CAAE: 53746621.8.0000.9247

Prezado informante: _____

você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa e sua participação é fundamental para a coleta dos dados/informações para os estudos. Nesse sentido, para assegurar seus direitos enquanto participante, apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo o mesmo apresentado em duas vias: a via do participante e a via dos pesquisadores.

Pedimos, por gentileza, que leia com atenção cada item apontado neste Termo, para que eventuais dúvidas sejam esclarecidas, uma vez que os pesquisadores estarão disponíveis para esclarecê-las.

Após a leitura do Termo, e esclarecidas suas possíveis dúvidas, caso sinta-se à vontade para aceitar participar da pesquisa, solicitamos que o participante informe seu nome completo e o RG na última página, assinando a folha no local indicado para sua assinatura. Solicitamos, também, que marque com a sua rubrica nas demais páginas.

Vale destacar que o participante poderá desistir de sua participação na pesquisa a qualquer momento, sem que isso possa acarretar qualquer prejuízo para o mesmo. Entretanto, solicitamos que, caso ocorra a desistência, os pesquisadores sejam comunicados para que possam prosseguir com os trâmites da pesquisa.

Este projeto de pesquisa foi aprovado pelo CEP UNESPAR

DADOS DO PARECER DE APROVAÇÃO

Emitido Pelo Comitê de Ética em Pesquisa, CEP UNESPAR.

Número do parecer: 5.140.641

Data da relatoria: 02/12/2021.

Justificativa e objetivos:

A presença do professor homem nos Anos Iniciais da Educação Básica ainda é um tabu a ser superado, pois a mulher assumiu ao longo da história um protagonismo no papel de educadora, o que fez com que o homem se afastasse do papel de educar. Esse processo se caracterizou por vários aspectos, dentre eles está o fato de o magistério ser a única profissão permitida para as mulheres até o início do século XX.



Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR
Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
CEP UNESPAR

Porém, no mundo contemporâneo, as relações de trabalho se modificaram, de maneira que existe mais uma separação entre o que é trabalho de homem e o que é trabalho de mulher, embora ainda existam muitos paradigmas a serem quebrados.

Dessa forma, a pesquisa não visa discutir quem realiza o melhor trabalho de educar, mas propõe reflexões acerca da problemática, pois os Anos Iniciais da Educação Básica são um campo de trabalho para ambos os sexos, sendo necessário superar o preconceito de que o homem não pode ser professor dessa etapa educacional questionando assim, o pensamento socialmente construído de que só a mulher pode ser professora.

Em suma, o projeto tem como objetivo estudar e problematizar as questões históricas que envolvem o professor homem que atua nos Anos Iniciais Educação fundamental, tendo em vista que esse tema é tratado como um tabu pela sociedade.

Procedimentos:

Caro participante, mediante a sua assinatura e o aceite para sua participação na pesquisa, você será convidado a responder um questionário sobre as questões que envolvem o trabalho docente e a presença masculina do professor regente nas escolas do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, da região de Paranavaí-PR.

Destacamos que devido ao contexto atual que estamos vivenciando, da pandemia da *Covid-19*, o questionário será encaminhado via e-mail, sendo enviado ao participante o *link* via plataforma *Google Forms*.

Desconfortos e riscos:

Os riscos/desconfortos que você possa vir a ter, durante o período no qual responderá o questionário são mínimos, e podem estar relacionados a situações como: não se sentir seguro para responder alguma questão do questionário, pois a mesma pode causar um certo constrangimento ao expressar sua opinião; o tempo destinado para a resposta do questionário pode acarretar um certo cansaço. Na busca de minimizar os riscos/desconfortos, garantimos ao participante a total privacidade de todas as respostas do questionário, ressaltando que o participante pode ficar à vontade para responder apenas às questões que se sentir seguro e buscar ajuda quando achar necessário podendo, inclusive, interromper a sua participação na pesquisa, caso não se sentir seguro para continuar.

Benefícios:

Espera-se com a pesquisa aprofundar as compreensões e o conhecimento sobre as relações do professor/homem no trabalho docente com as crianças, a qual busca questionar os preconceitos contra a participação do homem enquanto professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, almeja-se superar o preconceito historicamente construído na relação homem/educação, por meio de discussões fundamentadas no senso crítico e nos direitos do profissional em exercer a função de educador para a qual está habilitado, buscando a superação para esse paradigma.

Acompanhamento e assistência:

Os pesquisadores ficarão à disposição para esclarecer qualquer dúvida que possa surgir no momento de acesso e resposta do questionário.

Sigilo e privacidade:

A sua identidade, bem como todas as informações inseridas como respostas no questionário, serão mantidas em total sigilo, de modo que o acesso a essas informações estarão sobre o domínio do professor orientador e do pesquisador.



Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR
Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
CEP UNESPAR

Custo/ Reembolso para o participante:

O participante não terá custos e nenhum reembolso durante sua participação na pesquisa, uma vez que o mesmo se utilizará da internet para responder o questionário.

Garantias ao participante:

Você poderá desistir da pesquisa a qualquer momento e sem nenhum problema, apenas cabendo informar aos pesquisadores sobre sua desistência. Estes estarão sempre à disposição para esclarecer dúvidas referentes a sua participação.

Contatos:

Adão Aparecido Molina .
Rua Hawaii, 814 Maringá, PR
Celular: (44) 99923-5022
e-mail: adao.molina@ies.unespar.edu.br

Paulo Jorge Medeiros,
Rua Trophino Alves Budal, n.º 887, Jardim Simaria, Paranavaí, PR,
Celular: (44) 98814 - 7583,
e-mail: paulojorge436@gmail.com

Caso haja a necessidade de reclamações ou denúncia em relação à pesquisa, você poderá entrar em contato com o:

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

UNESPAR. Unespar - Campus Paranavaí
Avenida Gabriel Esperidião, S/N - Sala 20
Jardim Morumbi, Paranavaí-PR;
CEP: 87.703-000
Telefone: (44) 3424-0100
e-mail: cep@unespar.edu.br.



Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR
 Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
CEP UNESPAR

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, RG: _____, declaro que li as informações contidas neste documento, fui devidamente informado(a) pelos pesquisadores, Adão Aparecido Molina, RG: 3.163.892-5 e Paulo Jorge Medeiros, RG: 10.336.479-5, sobre os procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa e garantias do participante. Declaro ainda que recebi uma via deste Termo de Consentimento.

_____ Data: ____/____/____.
 (Assinatura do participante)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguramos ter cumprido todas as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguramos, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informamos que o estudo foi aprovado pelo CEP-Unespar para o qual o projeto foi apresentado. Comprometemos-nos a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____ Data: 02/12/2021
 Adão Aparecido Molina

_____ Data: 02/12/2021
 Paulo Jorge Medeiros

APÊNDICE II – QUESTIONÁRIOS ELABORADOS PARA ENTREVISTAS



Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR
Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
CEP UNESPAR

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Título do projeto: EDUCAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: a presença masculina do professor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nome do pesquisador responsável (Orientador): Professor Doutor Adão Aparecido Molina.

Nome do pesquisador (Acadêmico): Mestrando Paulo Jorge Medeiros.

QUESTÕES

1 – Você atua na sua área de formação – Licenciatura em Pedagogia?

() sim () não.

Se não atua, poderia explicar por quê? _____

2 – Atualmente você trabalha em qual etapa da educação?

() Educação Infantil

() Ensino Fundamental

() Ensino Médio

() Ensino Superior

Outros: () professor regente () pedagogo “orientação” () direção () não atua

3 – Em qual esfera de ensino você trabalha?

() pública () privada

4 – Você tem outra graduação além de pedagogia? Se a resposta for sim, qual?

() sim () não. Qual? _____

5 – Quais os motivos que o levaram a escolher o curso de pedagogia? _____



Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR
Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
CEP UNESPAR

6 – Durante o seu processo de formação acadêmica, você era o único homem da sala?

() sim () não.

Poderia descrever como as demais colegas de turma viam a sua presença masculina, numa sala cujo predomínio era de mulheres? _____

7 – Durante o período de sua formação acadêmica você percebeu que havia falta de homens atuando como docentes nos anos iniciais do ensino fundamental? () sim não ()

Se percebeu, você chegou a discutir sobre essa questão com os colegas e os professores durante o curso? () sim () não

8 – Após a conclusão do curso, você demorou para atuar como professor? () sim () não

Por que? _____

9 – Durante sua trajetória acadêmica e profissional, você sentiu algum incômodo ou discriminação por ter escolhido o curso de Pedagogia? () sim () não.

Por quê? _____

10 – Na escola que você trabalha como foi a recepção no início da sua carreira como professor homem nos anos iniciais do ensino fundamental? _____



Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR
Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
CEP UNESPAR

11 – Você poderia destacar qual é a reação dos pais ao verem um homem/professor atuando com seus filhos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? E a reação das crianças ao perceberem que terão aula com um professor? _____

12 – Você concorda que o papel da mulher na pedagogia foi culturalmente construído pela sociedade? () sim () não.

Explique sua resposta. _____

13 – Como você descreveria a feminização do trabalho docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? _____

14 – Você considera que sua participação no ensino fundamental contribui para romper com o paradigma de que o trabalho docente nos Anos Iniciais não é um espaço de atuação para homens?

() sim () não. Justifique! _____
