



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ADRIANA HORTA DE FARIA

**TRAJETÓRIAS DOCENTES: MEMÓRIAS DE PROFESSORES  
HOMENS QUE ATUARAM COM CRIANÇAS NO INTERIOR DE  
MATO GROSSO DO SUL (1962-2007)**



**DOURADOS -MS  
2018**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

---

**ADRIANA HORTA DE FARIA**

**TRAJETÓRIAS DOCENTES: MEMÓRIAS DE PROFESSORES  
HOMENS QUE ATUARAM COM CRIANÇAS NO INTERIOR DE  
MATO GROSSO DO SUL (1962-2007)**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Linha de Pesquisa: História da Educação, Memória e Sociedade, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como exigência para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Magda Sarat.

**DOURADOS - MS  
2018**

## FICHA CATALOGRÁFICA

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

F224t Faria, Adriana Horta De

Trajetórias docentes: memórias de professores homens que atuaram com crianças no interior de Mato Grosso do Sul (1962-2007) / Adriana Horta De Faria -- Dourados: UFGD, 2018.

112f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Magda Sarat

Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados.

Inclui bibliografia

1. Histórias de vida. 2. Docência Masculina. 3. Educação Rural. 4. Educação de Crianças. 5. Norbert Elias. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

**ADRIANA HORTA DE FARIA**

**TRAJETÓRIAS DOCENTES: MEMÓRIAS DE PROFESSORES  
HOMENS QUE ATUARAM COM CRIANÇAS NO INTERIOR DE  
MATO GROSSO DO SUL (1962-2007)**

BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU  
DE MESTRE EM EDUCAÇÃO

---

Profa. Dra. Magda C. Sarat Oliveira – FAED/UFGD  
Presidente da Comissão e orientadora

---

Profa. Dra. Elaine Rodrigues – UEM  
Titular da Banca

---

Profa. Dra. Alessandra Cristina Furtado – FAED/UFGD  
Titular da Banca

**DOURADOS – MS  
2018**

*Ao meu marido, Denilson, companheiro da minha vida e dos meus sonhos.  
Aos meus filhos Samuel e Thiago, crianças que são meus melhores professores –  
aprendo com vocês a todos os momentos.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, produtor da minha história, por ter me protegido durante todo este percurso e por me dar forças, sensibilidade, sabedoria e capacidade para a realização deste trabalho.

À professora Dra. Magda Sarat, orientadora desta pesquisa, exemplo de competência e de compromisso com a educação.

À Larissa Wayhs Trein Montiel, pela incansável dedicação, por gentilmente me guiar e auxiliar durante a caminhada realizada. Contar com a sua amizade e interlocução foi extremamente importante durante esse processo. Muito Obrigada!

À minha mãe, que me ensinou como superar, com calma e sabedoria, os percalços da vida.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), pela contribuição dada ao meu crescimento pessoal e profissional.

Ao Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador, pelo companheirismo, estudos, discussões e aprendizagens compartilhadas.

Aos colegas de mestrado, em especial aos da linha de pesquisa em História, Memória e Sociedade, pelas trocas de conhecimento e amizade ao longo desse curso.

Às integrantes da banca examinadora, professoras Dra. Alessandra Furtado e Dra. Elaine Rodrigues, por atenderem ao convite de participar, dispondo de seu tempo e conhecimento para analisar este trabalho e ressaltar que suas considerações com certeza contribuíram para o enriquecimento da pesquisa proposta.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo auxílio financeiro concedido durante esta pesquisa.

Aos professores Lídio Moia Caraíba, João Batista Venâncio e Luiz Pereira dos Santos, pois as suas lembranças compõem este trabalho e são parte da história da educação sul-mato-grossense.

## RESUMO

A atuação docente com crianças tem sido atribuída majoritariamente às mulheres, isso devido a concepções históricas de que características ditas femininas, associadas principalmente à maternidade, como paciência e abnegação, são mais adequadas para a educação de crianças. Homens em ambiente escolar lecionando para crianças são mais raros e, para muitos, eles não seriam os mais adequados para a tarefa, pois representam a força, a rigidez, entre outros adjetivos. Partindo dessas concepções, a pesquisa buscou elucidar a participação masculina na história da docência com crianças. O *locus* empírico envolveu quatro municípios do extremo sul do estado de Mato Grosso do Sul/Brasil. Ao pesquisar as memórias de 3 professores atualmente aposentados, esse conhecimento pode estimular a reflexão com novos professores, além de contribuir para a construção da história da prática docente, discutindo os estereótipos de gênero na profissão. Para tanto, foi utilizada como recurso a História Oral Temática, na qual as entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas e textualizadas, seguindo os procedimentos metodológicos desse campo de estudos. As análises se apoiaram principalmente no referencial teórico das obras de Norbert Elias. Os professores, ao recordarem os motivos que os levaram a trabalhar na docência com crianças, apontaram que esse processo foi parte de uma inserção não planejada, ou como diria o Elias, foi um “processo cego”. As memórias desses professores possibilitaram analisar temas como: o trabalho docente, a inserção masculina no magistério, o ambiente das escolas rurais multisseriadas e os modelos pautados em inferências de gênero. Segundo os entrevistados, por serem do sexo masculino e carregarem atributos de gênero marcados por características como fortes, corajosos e ousados, poderiam desempenhar melhor o trabalho nas áreas rurais, enfrentando problemas geográficos, intempéries, longas distâncias e dificuldades naturais do ambiente rural caso surgissem. Sobre os desafios enfrentados na atuação em uma profissão histórica e sexotipificada como feminina, ao atuarem afirmaram que não percebiam diferença entre o trabalho de homens e de mulheres. No entanto destacam, a vigilância dos pais e familiares, fazendo com que continuamente comprovassem sua competência e confiança para continuar trabalhando com as crianças. Ao analisar as memórias desses professores, foi possível perceber que a responsabilidade da educação das crianças não se reduz a atributos sócio construídos de gênero, mas a capacitação profissional, que, independentemente, desses elementos, precisa formar o docente para exercer o seu lugar na educação.

**Palavras-chave:** Histórias de vida. Docência masculina. Educação Rural. Educação de crianças. Norbert Elias.

## ABSTRACT

The teaching work with children has been attributed mainly to women, due to historical conceptions of what feminine characteristics associated with motherhood, such as patience and self-denial, are more appropriate for the education of children. Men in the school environment teaching children are rarer and, for many, they would not be the most suitable for the task, because they represent strength, rigidity, among other adjectives. Based on these conceptions, the research sought to elucidate male participation in the history of teaching with children. The empirical locus involved four municipalities in the extreme south of the state of Mato Grosso do Sul / Brazil. In researching the memories of 3 currently retired teachers, this knowledge can stimulate reflection with new teachers, besides contributing to the construction of the history of teaching practice, discussing the gender stereotypes in the profession. For that, it was used as a resource Oral Thematic History, in which the interviews were recorded in audio, transcribed and textualized, following the methodological procedures of this field of studies. The analyzes were based mainly on the theoretical reference of the works of Norbert Elias. Teachers, recalling the reasons that led them to work in teaching with children, pointed out that this process was part of an unplanned insertion, or as Elias would say, was a "blind process." The memories of these teachers made it possible to analyze themes such as: teaching work, male insertion in teaching, the environment of rural multi-serialized schools and models based on gender inferences. According to the interviewees, being male and bearing gender attributes marked by characteristics such as strong, courageous and daring, they could better perform work in rural areas, facing geographical problems, intemperies, long distances and natural difficulties of the rural environment should they arise. Regarding the challenges faced in the work in a historical profession and sextipificado as feminine, in acting they affirmed that they did not perceive difference between the work of men and women. However, they emphasize the vigilance of parents and family, making them continuously prove their competence and confidence to continue working with children. When analyzing the memories of these teachers, it was possible to perceive that the responsibility of the education of the children is not reduced to socio-constructed attributes of gender, but the professional qualification, that independently of these elements, needs to train the teacher to exercise its place in the education.

**Keywords:** Life stories. Male teaching. Rural Education. Education of children. Norbert Elias.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Capa do exame final de 1º ano primário.....	39
Figura 2: Capa da prova final do 4º ano primário.....	40
Figura 3: Certificado do curso de atualização pedagógica, promovido pelo INCRA em 1977.....	55
Figura 4: Certificado do Curso de Reciclagem para Professores Rurais Leigos (1976) e Atualização Pedagógica (1977).....	56
Figura 5: Certificado do Curso para Atualização Pedagógica (1977).....	57
Figura 6: Certificado do Curso Moderno de Orientação Pedagógica promovido pela prefeitura de Naviraí, em 1970.....	58
Figura 7: Certificado do Curso de Aperfeiçoamento Pedagógico promovido pela prefeitura de Naviraí, em 1971.....	59
Figura 8: Diploma de habilitação para o magistério de 1º grau, 1ª a 4ª série; Projeto LOGOS II do professor Lídio em 1983.....	61
Figura 9: Diploma de habilitação para o magistério de 1º grau, 1ª a 4ª série; Projeto LOGOS II do professor Venâncio em 1983.....	62
Figura 10: Diploma de Graduação em Pedagogia do professor Luiz.....	65
Figura 11: Diploma de Mestrado em Educação do professor Luiz.....	66
Figura 12: Diploma de Doutorado em Educação do professor Luiz.....	67
Figura 13: Certificado de conclusão de curso superior na modalidade de Licenciatura Plena do professor Lídio em 1989.....	68
Figura 14: Atestado de conclusão do Curso de Pedagogia do professor Venâncio.....	70
Figura 15: Certificado do curso de merendeira do professor Lídio.....	74
Figura 16: Professor Venâncio e a turma da Escola Municipal Maria de Lourdes Sotana .....	88

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- ACP – Associação Campo-Grandense de Professores
- ADP – Associação Douradense de Professores
- AMPP – Associação Mato-Grossense de Professores Primários
- ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- APA – Associação de Professores de Aquidauana
- APC – Associação de Professores de Corumbá
- APEC – Associação Prudentina de Educação e Cultura
- APP – Associação Pontaporanense de Professores
- CAND – Colônia Agrícola Nacional de Dourados
- CF – Constituição Federal
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- FETEMS – Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul
- FREPOSUL – Federação Professores de Mato Grosso do Sul
- GEPDGE – Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento, Gênero e Educação
- IBC – Instituto Brasileiro de Cafeicultores
- IES – Institutos Superiores de Educação
- INBRA – Instituto Brasileiro de Reforma Agrária
- INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- INEP – Instituto Nacional e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MS – Mato Grosso do Sul
- MT – Mato Grosso
- OIT – Organização Internacional do Trabalho
- PAMP – Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário
- PETI – Programa de Erradicação ao Trabalho Infantil
- PIC – Projetos Integrados de Colonização
- SINTEP-MT – Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso
- UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1 PARA O COMEÇO DA HISTÓRIA: de aluno a professor</b> .....	21
<b>1.1 Mato Grosso uno e Mato Grosso do Sul: histórias da docência</b> .....	26
<b>1.2 Os professores que compõem a trajetória da pesquisa</b> .....	28
<i>1.2.1 Professor Luiz</i> .....	29
<i>1.2.2 Professor Venâncio</i> .....	33
<i>1.2.3 Professor Lídio</i> .....	37
<b>2 AS TRILHAS DA HISTÓRIA: de professores leigos a professores habilitados</b> ...45	
<b>2.1 Formação de professores em Mato Grosso uno</b> .....	50
<b>2.2 A formação profissional dos professores Lídio, Luiz e Venâncio</b> .....	53
<i>2.2.1 Os cursos de capacitação</i> .....	54
<i>2.2.2 A habilitação no magistério</i> .....	60
<i>2.2.3 O ensino superior</i> .....	64
<b>3 O COTIDIANO NAS RELAÇÕES DE INTERDEPENDÊNCIA ENTRE HOMENS E CRIANÇAS</b> .....	72
<b>3.1 As masculinidades em profissão feminina</b> .....	77
<b>3.2 Os professores e as crianças</b> .....	79
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	93
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	97
<b>APÊNDICES</b> .....	106
<b>Apêndice 1 Termo de consentimento</b> .....	107
<b>Apêndice 2 Cessão de direitos de uso e divulgação de relato oral</b> .....	108
<b>Apêndice 3 Cessão de direitos de uso e divulgação de identificação</b> .....	109
<b>Apêndice 4 Cessão de direitos de uso e divulgação de arquivo pessoal</b> .....	110
<b>Apêndice 5 Roteiro de entrevista</b> .....	111

## INTRODUÇÃO

*Se foi bom, se foi mal... sabe... todo esse tempo, toda essa trajetória, teve altos e baixos, como tudo que a gente faz na vida. Na trajetória da profissão, e tudo, sempre tem os altos e baixos! (LÍDIO, 2017).*

A epígrafe acima é uma reflexão do professor Lídio sobre sua vida e carreira docente, reflexão na qual ele revisitou a própria história pessoal e profissional e pôde resignificá-la, reconstruindo o passado como um exercício de manter-se vivo e de existir socialmente no presente. É nessa perspectiva que o diálogo entre a trajetória pessoal e profissional encontra, nas narrativas das memórias de professores já aposentados, um espaço importante para a compreensão dos aspectos que norteiam as carreiras docentes.

Sob esse ponto de vista, Nóvoa (2000) alicerça as abordagens de trajetórias docentes como possibilidade de ver esse indivíduo em suas dimensões pessoais e profissionais, sendo sujeito de uma história que difere de outras histórias. Nesse sentido, as memórias dos professores Lídio, Venâncio e Luiz compuseram o *corpus* desta pesquisa, e a investigação não se pauta somente em suas ações como docentes, mas em suas próprias vidas de professores. O que se busca é a sua trajetória para melhor compreender não só o pessoal, como também e principalmente o profissional.

À vista disso, alguns objetivos nortearam a pesquisa: i) investigar como e por que esses indivíduos chegaram ao magistério; ii) verificar de que forma se constituíram professores; iii) refletir sobre os modos como as práticas cotidianas sociais desses professores se apresentavam nas relações estabelecidas com as crianças; e iv) averiguar de que maneira as histórias de vida desses homens contribuíram para a reflexão a respeito das relações de gênero e educação. Tais particularidades levaram ao objetivo da pesquisa, que é identificar e analisar a participação masculina na história da docência com crianças em municípios do interior do Mato Grosso uno<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> A colonização desses locais ocorreu ainda quando o estado de Mato Grosso (MT) era unificado, pois o estado de Mato Grosso do Sul (MS) só foi criado posteriormente, com a divisão ocorrida por meio da Lei Federal Complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977, que desmembrou o antigo Mato Grosso (BRASIL, 1977). Optamos, neste trabalho, por usar a denominação de “Mato Grosso uno”, tendo em vista que a história dos professores começa antes da divisão do estado. Entendemos, contudo, que, ao recuperar essas fontes e documentos, a presente pesquisa também contribuirá com a história da educação do Mato Grosso do Sul.

Diante dessas questões, a investigação se enquadra na linha de pesquisa “História da Educação, Memória e Sociedade”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados, fazendo parte do projeto intitulado “Trajetórias Docentes na Educação Infantil: pesquisas em escolas públicas de Mato Grosso do Sul”<sup>2</sup>. O projeto tem o propósito de fomentar estudos e ações acerca das trajetórias docentes com crianças, abarcando três microrregiões do estado do Mato Grosso do Sul – Microrregião do Baixo Pantanal, Microrregião de Iguatemi e Microrregião de Dourados – e envolve duas instituições de ensino superior, a saber: UFGD (Universidade Federal da Grande Dourados) e UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul).

O nosso *locus* empírico localiza-se nos municípios de Naviraí, Mundo Novo, Japorã e Itaquiraí, pois nessas cidades encontramos professores homens que atuaram, por toda a sua trajetória profissional, com crianças. As cidades estão situadas na região do Centro-Oeste brasileiro, no atual estado de Mato Grosso do Sul, na Mesorregião do Sudeste e Microrregião de Iguatemi. Nesses municípios, os primeiros indícios de colonização ocorreram em Naviraí em data de 1952, contudo a emancipação político-administrativa do município ocorreu em 1963. Mundo Novo e Japorã eram distritos de Iguatemi e se emanciparam, respectivamente, em 1965 e 1993. No município de Mundo Novo, o desenvolvimento começa em 1967 com atividades do INBRA (Instituto Brasileiro de Reforma Agrária<sup>3</sup>). A emancipação política veio em 1976. E, no município de Itaquiraí, se iniciou por volta de 1960, quando chegaram as primeiras famílias, e em 1980, com a sua emancipação (BRASIL, 2017).

Os professores participantes desta pesquisa iniciaram a sua atuação concomitantemente com a colonização da região. Em Naviraí, o professor João Batista Venâncio começou a atuar profissionalmente na docência em 1963, aos 21 anos de idade e encerrou suas atividades na escola em 2001, tendo percorrido 38 anos de atuação docente. O professor Luiz Pereira dos Santos, hoje com 71 anos, iniciou a trajetória profissional em 1962 e se aposentou em 2002, portanto, atuou por 40 anos na cidade de Mundo Novo. E o professor Lídio Moía Caraíba trabalhou de 1975 a 2007, por 20 anos ministrou aulas em Japorã e, depois, foi para Itaquiraí, completando 32 anos de serviços prestados à educação das crianças. Assim, a nossa proposta de recorte temporal contempla

---

<sup>2</sup> Projeto aprovado no Edital da Chamada FUNDECT/CAPES N° 11/2015 – EDUCA-MS - Ciência e Educação Básica da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul.

<sup>3</sup> Sucedido pelo INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) por força do Decreto n° 1.110, de 9 de julho de 1970.

os anos de 1962 a 2007, considerando o período de início das carreiras docentes até a aposentadoria, percorrendo, dessa forma, toda a trajetória profissional desses homens.

Nesse processo de interdependência entre indivíduos e grupos, localizamos os docentes que participaram da pesquisa, pois eles mantiveram contato em seus grupos coletivos e assim foi possível perceber as redes de relacionamento. Não encontramos dificuldades para localizar professores do sexo masculino aposentados que, em algum momento da carreira, trabalharam com crianças. Ao contrário, quase todas as pessoas com quem conversávamos tinham alguém para indicar, entre eles os próprios professores recomendavam seus antigos companheiros de profissão. No total, localizamos onze indivíduos<sup>4</sup> e decidimos analisar as trajetórias de três deles, por terem atuado por toda a carreira docente com crianças.

Assim, nossa pretensão, com este estudo acerca das memórias de professores aposentados, foi não somente estimular a reflexão de iniciados na profissão docente, mas contribuir para a história da prática, visto que esses docentes aposentados tiveram participação fundamental na constituição da história local. Tal temática consiste de elemento essencial na articulação da história da educação e contribui no sentido de “[...] alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática, através das dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores e intimamente ligados com as práticas educativas” (NÓVOA, 1992, p. 64).

Dessa maneira, a lembrança dos professores foi a nossa fonte empírica e de onde partimos para a nossa análise documental e teórica. Realizamos entrevistas que se apoiaram na memória desses indivíduos e naquilo que emergia do seu passado. Em vista disso, compreendemos a memória para além da capacidade humana de conservar e de transmitir as produções materiais e intelectuais produzidas em diferentes tempos e espaços. Percebemos os estudos da memória como possibilidade de colocar em evidência indivíduos, vivências e trajetórias que podem contribuir com seu grupo, pois

A memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo “atual” [...]. Pela memória, o passado vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, “desloca” estas últimas,

---

<sup>4</sup> Todos os indivíduos foram professores na microrregião de Iguatemi e atuaram – em algum momento da carreira – com crianças. Posteriormente, alguns seguiram a carreira em outras etapas da educação, outros deixaram a docência e seguiram outros caminhos profissionais, como política, comunicação e comércio. Conforme já mencionado, optamos por trabalhar com docentes que atuaram prioritariamente na docência com crianças.

ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora. (MEIHY, 1994, p. 46-47).

No decorrer das narrativas, a memória do indivíduo realiza essa associação entre os acontecimentos passados com os conceitos do que essa lembrança representa hoje. Nesse sentido, Ecléa Bosi contribui afirmando que existem duas formas de memória, a “memória hábito”, que, pelo esforço da repetição, se internaliza no consciente humano e torna as atividades rotineiras mecânicas, ou seja, ela “[...] faz parte do nosso adestramento humano”. A outra forma de memória é a da “imagem-lembrança”. Esta “[...] traz à tona da consciência um momento único, não repetido, irreversível da vida” (1994, p. 47). Esse tipo de memória é evocativo. Assim, portanto, o lembrar não é algo espontâneo, mas uma volta ao passado. Para a mencionada autora,

[...] na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim for, deve-se duvidar da sobrevivência do passado “tal como foi”, e que se daria no inconsciente de cada sujeito. (BOSI, 1994, p. 55).

Nesse sentido, mediante as narrações, as vivências, as práticas e as histórias podem chegar até nós, mas não como realmente existiram, senão como foram experimentadas, pois:

Quando a pessoa está contando fatos da sua vida ela acredita que aquilo aconteceu, vai valorizando ou desvalorizando determinadas situações, lembrando dos acontecimentos mais significativos e selecionando, através da memória. No momento presente, que está sendo contado, aquele conteúdo é o sentido que a pessoa confere às suas experiências, ou seja, o significado que ela atribui aos fatos e que está fundamentado na sua percepção de mundo e na maneira como ela representa tais experiências. (SARAT, 2004, p. 114).

É desse modo que o indivíduo significa as memórias e as vivências coletivas. Entre esses aspectos temos o tempo do trabalho e o da produção, mais os significados na memória daqueles que já não trabalham mais, os aposentados. No caso, o tempo de trabalho envolve uma série de movimentos do corpo penetrando fundamente na vida psicológica. Há o período do adestramento, cheio de exigências e receios; depois, uma longa fase de práticas, que se acaba confundindo com o próprio cotidiano do indivíduo adulto. Assim, portanto, trabalhar com indivíduos aposentados é fazê-los reviver esse tempo, em que, segundo a autora, “[...] a memória do trabalho é o sentido, é a justificação de toda uma biografia” (BOSI, 1994, p. 481).

Optamos por trabalhar com a história oral, pois “[...] a história oral surge como possibilidade de trazer à tona e registrar o que há muito as pessoas sabiam, falavam, vivenciavam, por intermédio de suas histórias pessoais e das relações estabelecidas na sociedade” (SARAT, 1999, p. 57). Vale dizer, portanto, que os nossos entrevistados foram atuantes em seus grupos sociais em determinados períodos de atividade na profissão.

A história oral também é uma prática social geradora de mudanças que transformam tanto o conteúdo quanto a finalidade da história (THOMPSON, 1992). Para o autor, essa metodologia altera o enfoque da própria história e revela novos campos de investigação, podendo derrubar barreiras entre os sujeitos. Assim, como metodologia para elaboração de documentos, a história oral é um recurso moderno que possibilita estudos referentes a vida social dos indivíduos. Trata-se da história do tempo presente, sendo também conhecida por “história viva” (MEIHY, 1996, p. 13). O estudo do presente possibilita conhecer os movimentos sociais e os indivíduos que atuam no contexto em que o historiador também se situa.

A história oral incide sobre o passado dos indivíduos, particularmente o da esfera do cotidiano, que, em geral, não consta em documentos escritos. Para Alberti (2005, p. 169), “A entrevista de história oral deve ser compreendida também como documento de cunho biográfico, do mesmo gênero de memórias, autobiografias, diários e outros documentos pessoais”. É uma fonte que atende aos preceitos das sociedades contemporâneas com a “ideia do indivíduo como valor”.

É através do oral que se pode apreender com mais clareza as verdadeiras razões de uma decisão; que se descobre o valor de malhas tão eficientes quanto as estruturas oficialmente reconhecidas e visíveis; que se penetra no mundo do imaginário e do simbólico, que é tanto motor e criador da história quanto o universo racional. (JOUTARD, 2000, p. 33-34).

Percebemos a história oral como “possibilidade de [...] valorizar todos aqueles que sejam representados nas pesquisas e investigações, valorizando vozes de pessoas, trajetórias de vidas, memórias, biografias, histórias que possam dar respostas aos nossos questionamentos” (SARAT; SANTOS, 2010, p. 50-51). Assim, além de permitir aos indivíduos da pesquisa que se expressem, consideramos o cotidiano e o corriqueiro da vida delineando uma perspectiva mais elaborada e completa do passado, explorando aspectos da realidade histórica que normalmente não são documentadas. Ao buscar experiências vividas na profissão, fica evidente a relação entre o público e o privado, da

mesma forma que transitam por essas histórias as questões do objetivo/subjetivo ou do real/imaginário (SARAT, 1999, p. 61).

Nesta presente pesquisa utilizamos a chamada história oral temática, pois “[...] está mais vinculada ao testemunho e à abordagem sobre algum assunto específico” (MEIHY, 1994, p. 56). Assim, partimos de um assunto peculiar e consideramos as particularidades da história pessoal à medida que foram úteis à informação da temática central. Trabalhamos com entrevistas semiestruturadas, ou seja, com roteiro de questões rascunhado mas aberto a iniciativas de fala dos entrevistados. Tínhamos em mente que “[...] o historiador oral, segundo ensinam, é aquele que se dispõe a ouvir, ouvir e ouvir” (SARAT, 2004, p. 117) – posição de pesquisa que assumimos. As questões foram elaboradas pensando nas perspectivas de gênero que envolveram a trajetória profissional dos professores, juntamente com aspectos pessoais. Assim, buscamos, desde a escolarização da infância, a profissionalização e a atuação, finalizando no tempo já de aposentadoria.

Em relação às pesquisas com histórias de vida, é importante, então, que o investigador tenha flexibilidade no método de coleta dos dados. Essa flexibilidade pode ser ajustada ao longo do estudo, facilitando a expressão de vivências singulares dos participantes, pois “[...] compõe[m] a memória também os arquivos, as datas de celebrações, os aniversários, os monumentos, santuários e demais lugares onde se ancora e se exprime a memória” (PIERRE NORA, 1993, p. 13).

Assim, além da expressão verbal, alguns elementos apontados pelos indivíduos serviram de ilustração desse trabalho, assim facilitando o acesso a essas histórias. Os professores diziam ter poucos arquivos, mas disponibilizaram principalmente certificados da sua formação docente, alguns materiais como históricos escolares, provas e algumas fotos. Nesse sentido, ressaltamos que, “[...] sem dúvida, as guardiãs da memória da família no que diz respeito a objetos e imagens (móveis, fotografias, quadros, livros, enfim as materializações das lembranças) são as mulheres” (SARAT, 2004, p. 135).

Percebemos que, em vários outros aspectos, as relações de gênero estiveram presentes na trajetória desses professores, pois, ao rememorarem as particularidades envolvidas no percurso de suas vidas e trajetórias profissionais, esses docentes nos permitiram evidenciar suas percepções sobre os modos como as funções sociais dos indivíduos são construídas e definidas. Suas concepções do que é ser homem e mulher, as formas como devem atuar, os espaços de hierarquização, poder e exclusão, de algum modo estão presentes nas suas percepções.

Na pesquisa, consideramos as relações de gênero na docência a partir de uma perspectiva relacional e o conceito conforme elaborado por Scott:

Gênero é a organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas ele constrói o sentido desta realidade. A diferença sexual não é a causa originária da qual a organização social poderia derivar; ela é, antes, uma estrutura social móvel que deve ser analisada nos seus diferentes contextos históricos. (SCOTT, 1998, p. 15).

Nesse prisma, o conceito de gênero é construído socialmente e incorpora as justificativas culturais, e, portanto, contextuais presentes nas concepções sobre a diferenciação entre masculino e feminino. Assim, portanto, apesar de as diferenças entre homens e mulheres, do ponto de vista biológico, serem inegáveis, elas não justificam as diferenças culturais supostamente inerentes à feminilidade ou à masculinidade.

Alguns comportamentos, atitudes e normas do dia a dia são atribuídas às mulheres, como, por exemplo: formas de sentar, gestos delicados, pudor, discrição, manejo e trato de assuntos domésticos no espaço privado com a casa e as crianças, entendendo-se que esses traços definem o feminino. Em contrapartida, dos homens esperam-se gestos e voz forte, aptidão física, comportamentos firmes, autoritários, seguros, e comportamentos mais rudes. Educamos os meninos para não serem afetuosos ou delicados. Tais características contribuem para a definição social do espaço de atuação profissional de homens e de mulheres.

Essas concepções arraigadas em nosso grupo social procedem por estarmos imersos em um determinado modelo de civilização. Trata-se de uma “[...] civilização que estamos acostumados a considerar como uma posse que aparentemente nos chega pronta e acabada, sem que perguntemos como viemos a possuí-la, é um processo ou parte de um processo em que nós estamos envolvidos” (ELIAS, 1993, p. 73). Trata-se, portanto, de comportamento construído ao longo das trajetórias sociais dos indivíduos, que precisa ser discutido e problematizado.

Desse modo, aquilo que, aparentemente, parece natural, isso é resultado de um processo de longa duração, em transformações sociais que Elias chama de “processo civilizador” (ELIAS, 2011, p. 73). Assim, as civilizações vêm indicando lugares, entendidos como figurações sociais para homens e para mulheres, definindo a função de cada indivíduo na sociedade. Por figurações entendemos, ao modo de Elias, como resultados das relações de interdependências recíprocas, ou seja, grupos de pessoas com vínculos específicos e móveis. Esse padrão pode ser aplicado a pequenos ou a grandes

grupos, como os professores de uma escola ou os indivíduos que compõem um país (ELIAS, 1993). O conceito elisiano de interdependência ajuda a compreender tal perspectiva:

[...] planos e ações, impulsos emocionais e racionais de pessoas isoladas constantemente se entrelaçam de modo amistoso ou hostil. Esse tecido básico, resultante de muitos planos e ações isolados, pode dar origem a mudanças e modelos que nenhuma pessoa isolada planejou ou criou. Dessa interdependência de pessoas surge uma ordem *sui-generis* (sic), uma ordem mais irresistível e mais forte do que a vontade e a razão das pessoas isoladas que a compõem. É essa ordem de impulsos e anelos humanos entrelaçados, essa ordem social, que determina o curso da mudança histórica, e que subjaz ao processo civilizador. (ELIAS, 1993, p. 194).

Norbert Elias nos ensina que estamos envolvidos em uma rede de ações que nos ligam mutuamente um ao outro, pelas próprias relações de dependência entre nós. Essa rede de ações forma uma complexa trama, provocando um processo de interdependência entre os indivíduos que vai além da nossa simples vontade ou desejo de mudança, ou manutenção dos processos vivenciados. Nesse sentido, somos obrigados a conviver mutuamente e dependemos uns dos outros socialmente.

Tal discussão nos é aqui importante, pois desejamos apontar o lugar do docente, do professor dentro das figurações de que ele fez parte. Para Elias, dentro dessas figurações existem “modelos de jogos”, ou seja, regras, padrões e normas que constituem os indivíduos enquanto grupo e determinam a distribuição do poder entre eles. Nesse contexto, todos os indivíduos, componentes de uma figuração, se movimentam de acordo com necessidades e interesses, provocando tensões que são parte da organização social nos quais o poder está inscrito no interior do grupo. Buscamos, portanto, analisar o lugar desses homens numa profissão que historicamente se tornou espaço feminino.

Além de nosso esforço na direção de discutir a temática a partir das teorias de Norbert Elias, os estudos bibliográficos estão fundamentados em autores que tratam de: feminilização do magistério, formação de professores, educação e civilização, memórias, história oral e gênero. Entre esses estudos, citamos Bosi (1994), Demartini e Antunes (1993), Elias (1993, 1994, 2009), Louro (2007, 2012), Meihy (1996), Nóvoa (1992, 2000), Rodriguez (2014), Rodriguez e Oliveira (2008), Sarat (2004, 2009), Sarat e Campos (2015), Sarat e Santos (2010), Scott (1995), Tanuri (2000), entre outros.

Dessa forma, esta investigação possibilitou esclarecer trajetórias individuais e buscou contribuir para o resultado da documentação produzida na escrita da história da educação regional de cidades do interior do estado do Mato Grosso uno e,

consequentemente, brasileira, caracterizada por um compromisso com a história como processo de rememorar, com o qual a vida vai sendo revisitada pelo indivíduo.

Esta dissertação é composta por três capítulos. No primeiro, buscamos verificar o processo de feminilização do magistério. Em seguida apresentamos a biografia dos três professores participantes da pesquisa e a infância desses indivíduos, suas condições de vida e a entrada na escola, bem como suas relações nesse espaço. Observamos também, nesse capítulo, a inserção dos professores no magistério ainda como leigos.

No segundo capítulo, partindo das concepções elisianas de que uma atividade, para se tornar profissão, os indivíduos que nela atuam necessitam de formação adequada, analisamos o processo de profissionalização do exercício do magistério. Investigamos a formação dos professores, passando pelos cursos de capacitação para leigos, a formação no magistério e o ensino superior, averiguando as inferências desse processo na constituição da profissionalidade docente.

No terceiro capítulo averiguamos as práticas cotidianas sociais dos professores e os modos como elas refletiram as relações de interdependência na educação das crianças e de adultos, observando o olhar do professor para as crianças, e a concepção sobre a sua atuação. Ainda tomamos como aspecto de análise a percepção a respeito de como ele percebia a interpretação das crianças diante do fato de ter um professor homem. E, por fim, apresentamos nossas considerações a respeito dessa temática.

Desse modo, a infância, a formação inicial, a atuação, as experiências e as interações ao longo do percurso de vida e profissional dos professores foram contempladas. Buscamos compreender o passado não exatamente como ocorreu, mas como parte da construção humana e, assim, a pesquisa colabora com a escrita da História da Formação e Profissão Docente e a História da Educação de Mato Grosso do Sul.

## **1 PARA O COMEÇO DA HISTÓRIA: de aluno a professor**

*“No primário eu só tive professora, não se via homem na escola”  
(Lídio, 2017).*

O professor Lídio passou parte da sua infância no município de Caarapó, começou a estudar em 1961, com 10 anos de idade, na Escola Rural Mista da Colônia Laranjal Café – Porã. Ele relembra com clareza de suas professoras, as senhoras Iracema Rodrigues Mourão, Aparecida Mariana de Paz e Margarida Guerra, e da dona Jurandir. A única presença masculina de que se recorda foi ao final da 4ª série, quando o marido da professora Margarida participou da entrega do resultado final de aprovação. A configuração do corpo docente na escola em que Lídio estudava era, como em boa parte do país, majoritariamente feminina.

Entretanto, a configuração do magistério brasileiro nem sempre foi de predominância feminina. Algumas circunstâncias contribuíram para a entrada das mulheres no magistério e temos como perceber, ao longo de um processo histórico, como se deu tal mudança, pois as relações de gênero no sistema educacional brasileiro passaram por diferentes figurações desde a sua colonização. Inicialmente, os homens foram os primeiros a atuar como professores. As mulheres não tinham direito à educação, no entanto, a partir de um processo de industrialização e mudanças no mundo do trabalho, aos poucos elas ocuparam espaços antes destinados ao sexo masculino nas esferas públicas.

A educação brasileira inicialmente era masculina e religiosa, ministrada por homens e para homens. Guacira Louro, analisando a participação feminina na educação, aponta que, “[...] em nosso país, como em vários outros, esse espaço foi, a princípio, marcadamente masculino” (LOURO, 2007, p. 77). Até 1759, os padres jesuítas foram os principais atores. O objetivo da educação era a catequização e, depois, a alfabetização. Os alunos eram principalmente crianças nativas da terra e meninos jovens brancos, filhos de portugueses e dos colonizadores mais ricos. Lecionar para as crianças também era uma estratégia pedagógica que permitia a aproximação com os costumes e os povos nativos, contribuindo com o processo de conversão dos índios.

Chamboulyron, ao estudar a história das crianças na colônia, afirma que “[...] a evangelização das crianças tornou-se uma forma de viabilizar uma difícil conversão, [...] nos meninos se poderia esperar muito fruto, uma vez que pouco contradiziam a lei cristã.

Com os adultos cada vez mais arredios, toda a atenção se voltava para os filhos desses” (CHAMBOULYRON, 2010, p. 79).

Para as meninas somente educação religiosa. Elas deveriam se restringir ao espaço doméstico, enquanto os meninos eram incentivados a circular em ambiente público. As meninas eram educadas para serem esposa e dona de casa e para exercerem a maternidade. Para dominar o espaço privado, deveriam aprender a costurar, bordar, lavar, fazer renda e cuidar das crianças. Assim, eram mais educadas do que instruídas, pois sua formação visava principalmente preceitos e normas, bem como comportamento com moralidade e com bom caráter, além de zelar pela sua principal função, a maternidade, que permitia a ela deixar o legado e a formação das futuras gerações (DEMARTINI; ANTUNES, 1993).

As mudanças começam a ser sentidas ao longo do período imperial no século XIX, quando mulheres francesas, portuguesas e alemãs ensinavam noções de alfabetização e de aritmética para as meninas. Tais mulheres eram as preceptoras, que atuavam em casas da elite ou em colégios, que passam a ser abertos em razão das transformações sociais em curso à época.

Sobre essas mulheres, Ritzkat (2000, p. 271-272) relata que as preceptoras representavam um novo modelo de mulher, que, apesar de terem sido “desprovidas da sorte do casamento”, tinham sua autoestima apoiada na sua qualificação profissional. Suas alunas eram as filhas de famílias ricas, que tinham a educação doméstica ministrada pelas mães, mas a educação “das letras” deveria ser oferecida em casa por mulheres capacitadas. Louro narra como era a educação proporcionada a essas meninas:

Para as filhas de grupos sociais privilegiados, o ensino da leitura, da escrita e das noções básicas da matemática era geralmente complementado pelo aprendizado do piano e do francês, que, na maior parte dos casos, era ministrado em suas próprias casas por professoras particulares, ou em escolas religiosas. As habilidades com agulha, bordados, as rendas, as habilidades culinárias, bem como as habilidades de mando das criadas e serviçais, também faziam parte da educação das moças; acrescida de elementos que pudessem torná-las não apenas uma companhia agradável ao marido, mas também uma mulher capaz de bem representá-lo socialmente. (LOURO, 2012 p. 446).

Nesse contexto, na intenção de formar pessoas para atuar na administração e no exército, a corte inaugura os cursos de ensino superior e aumenta o número de escolas do ensino elementar, ainda não atingindo a maioria da população. Com isso as meninas passam, em menor número, a frequentar a escola (STAMATTO, 2017).

Meninas e meninos ficavam, contudo, em classes separadas e o currículo também era diferenciado. Todos cursavam algumas disciplinas em comum e, segundo o artigo 3º do primeiro regulamento da Escola Normal da Corte, anexo ao Decreto nº 7684, de 6 de março de 1880, a diferença entre as disciplinas poderia ser notada nas “[...] seguintes matérias: caligrafia, desenho linear, música vocal, ginástica, prática manual de ofícios para os meninos, e trabalho de agulha para as meninas”. Os meninos aprendiam conteúdos considerados mais racionais, e as meninas ainda tinham o aprendizado das ‘artes do lar’ (BRASIL, 1880).

À medida que aumenta a possibilidade de meninas estudarem, foram necessárias mulheres para ministrar as aulas, pois alunos e mestres deveriam ser do mesmo sexo: “[...] a participação da mulher no magistério aumentou, obviamente, na medida em que mais aulas femininas foram instaladas, uma vez que havia reserva de mercado para cada sexo em relação à docência das aulas dos respectivos sexos” (TAMBARA, 1998, p. 39).

Assim, a partir da segunda metade do século XIX, as mulheres assumem a função de professoras, fazendo parte do quadro de funcionárias públicas em várias províncias. Até o final do século XIX, em Minas Gerais, elas representavam 50% do corpo docente. Então as mulheres começaram a participar socialmente além dos limites do lar e ocupar postos que, anteriormente, eram exclusivos dos homens (DEMARTINI; ANTUNES, 1993).

De acordo com Caetano e Neves (2013), no final do século XIX, o regime imperial brasileiro entrou em declínio, e foi proclamada uma nova organização sociopolítica, a chamada República. Nesse período há uma preponderância do discurso liberal e, em 1891, aprovou-se a primeira Constituição republicana, defendendo, em linhas gerais, a construção do Brasil por meio de adoção de ensino público e do fortalecimento da sociedade civil, visando formar um novo homem para o contexto republicano e civilizado.

Esse novo cidadão deveria estar preparado para o trabalho livre, assim atendendo aos ideais republicanos. Em decorrência, atribuiu-se à educação um papel central na vida nacional, que era o papel de promover a modernização do país, em relação a que combater o analfabetismo seria a meta, considerando que, na época, o índice de analfabetismo era alto (CAETANO; NEVES, 2013). Diante desse panorama, Nogueira e Schelbauer (2013) apontam que, para reverter o analfabetismo, era necessária a criação de novas escolas, aumentando a demanda de mão de obra docente. Seguiu-se que tal necessidade expandiu o espaço para a mulher no trabalho como educadora.

Mesmo assim, no entanto, o ingresso das mulheres na docência não ocorreu sem turbulência, Louro escreve que, embora “[...] a identificação da mulher com a atividade docente, que hoje parece a muitos tão *natural*, era alvo de discussões, disputas e polêmicas”, pois toda a controvérsia se dava por uma concepção de algumas pessoas, que viam a presença das mulheres na atuação docente como nociva, considerando: “[...] uma completa insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros ‘pouco desenvolvidos’ pelo seu ‘desuso’, a educação de crianças” (LOURO, 2012, p. 449).

Outra parcela dos homens, no entanto, defendia a participação feminina no magistério, utilizando o argumento da condição “natural” ou a inclinação maternal para os cuidados com as crianças, alimentando a histórica e retrógrada “[...] concepção biológica que tornaria a mulher mais apta para educar as crianças” (SARAT, 2015, p. 28).

A premissa para a defesa dessa concepção seria a “vocação”, considerando que o sexo ou o gênero do indivíduo determina de forma inata suas aptidões e habilidades para a realização de uma tarefa qualquer. Assim, o equívoco, em pensar que, sendo mulher-mãe, isso poderia facilitar ser professora de criança, estabeleceu-se socialmente, perdurando até os dias atuais. Louro (2012) afirma que a inserção das mulheres como professoras no mercado de trabalho passou a ser vista como uma extensão da maternidade:

Afirmavam que as mulheres tinham, ‘por natureza’, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas são as primeiras e ‘naturais educadoras’. Portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, uma ‘extensão da maternidade’, cada aluno ou aluna vistos como filho ou filha ‘espiritual’. (LOURO, 2012, p. 450).

Essa concepção do lugar da mulher em relação ao espaço público e privado aponta e determina lugares na educação das meninas, ao considerar a presença feminina mais adequada na atuação com crianças, pois seria uma continuidade do que já era realizado no ambiente doméstico. Sob essa ótica, Sarat (2015, p. 28), analisando a atuação do trabalho docente com crianças em outros países na América Latina, conclui que “[...] o trabalho de atendimento às crianças pequenas era feito em geral por mulheres, a grande maioria sem formação e firmada nos conceitos maternal e biológico, ou seja, bastava ser mulher e mãe para estar habilitada a trabalhar com criança”.

Tal idealização contribuiu com a estabilização das mulheres na profissão docente e o afastamento dos homens, o que nos informam Demartini e Antunes (1993) ao

indicarem que, nos dados do Censo Demográfico de 1920, a configuração do corpo docente no início do século XX era essencialmente feminina. Outro fator que para isso contribuiu foi o fato de, no processo de industrialização do país, uma porção significativa dos docentes homens terem sido absorvidos, em especial pela busca de empregos com melhor remuneração, situação propiciada pelo desenvolvimento industrial do país e sua conseqüente modernização. Os homens eram considerados como os responsáveis por suprir as necessidades econômicas do lar e os rendimentos dos professores, considerados baixos, seriam insuficientes para manter as despesas financeiras da família (LOURO, 2012; DEMARTINI; ANTUNES, 1993; TAMBARA, 1998).

O trabalho fora de casa constituiu um relevante fator para que as mulheres exercessem atividades profissionais até então não permitidas e validadas única e exclusivamente para homens, fato que se observa ao longo do século XIX em toda a América Latina, pois, “[...] à medida que os homens foram sendo convocados para trabalhar na industrialização recém-inaugurada na América Latina e já consolidada na Europa, os postos de trabalho docente foram sendo relegados às mulheres” (SARAT, 2015, p. 29).

Nesse contexto, associar o magistério à vocação de cuidar de crianças justificou os baixos valores dos vencimentos recebidos pelas mulheres professoras. Kuleska (1998), ao pesquisar as escolas normais do Piauí, afirma que o estado preferia mulheres trabalhando na docência, pois elas eram resignadas e fáceis de se contentar. Por isso aceitavam o professorado apesar da baixa remuneração.

Atualmente, a educação das crianças é ministrada, majoritariamente, por mulheres. Tal afirmação está fundamentada em números do cenário docente atual. O mais recente levantamento feito pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sob o título de “Sinopses Estatísticas da Educação Básica – 2015”, informou que, de todos os 2,2 milhões de professores cadastrados, em âmbito nacional, um milhão e 750 mil docentes são mulheres, ou seja, a cada 10 professores, 8 são do sexo feminino (BRASIL, 2017).

O senso comum vigente considera as mulheres aptas para exercer a profissão docente com crianças, pois possuem características consideradas femininas, como vocação, paciência e habilidade, essenciais para lidar com os pequenos. Os homens, por sua vez, são considerados inapropriados, pois, para a comunidade escolar, eles não possuem a habilidade necessária para lidar com os pequenos e, para muitos, oferecem

perigo à integridade física das crianças, isso pautado em concepções preconceituosas de que os homens poderiam assediar as crianças de alguma forma.

### **1.1 Mato Grosso uno e Mato Grosso do Sul: histórias da docência**

No Mato Grosso uno, os primeiros indícios de participação feminina na educação datam de 1833, quando foram criadas escolas de primeiras letras para as meninas. O Decreto nº 32, de 26 de agosto daquele ano, versa:

A Regência, em Nome do Imperador, o senhor D. Pedro II, há por bem Sancionar e Mandar que se execute a seguinte Resolução da Assembleia Geral, tomando sobre outra do Conselho Geral da Província de Mato Grosso: Artigo único. Ficam criadas escolas de Primeiras Letras para meninas nas Cidades de Cuiabá, Mato Grosso e nas Vilas Diamantino, e Poconé. (BRASIL, 1833).

O documento apresenta a dificuldade que a corte enfrentava em conseguir homens professores para assumir a educação das crianças. Ele cita a fala do deputado Pimenta Boeno: “Como é possível que um homem de alguma inteligência e moralidade sujeite-se por ano, quantia menor que o vencimento ao penoso trabalho de reger uma Aula de Meninos pelo insignificante prêmio de 150\$000 de um soldado municipal?” (MATO GROSSO, 1837). Nesse sentido, a falta estaria associada aos baixos salários.

Em 1844, o presidente da província era Zeferino Pimentel Moreira Freire. Em um discurso, ele aponta a condição da educação feminina:

A educação do sexo feminino está em completo olvido, esta interessante parte da sociedade, que tanta influência tem nos nossos costumes, na moralidade das nossas ações, de quem recebemos as primeiras inspirações, deve-nos merecer toda a atenção; estou certo de que este abandono procede de não haver opositoras a cadeira de escolas vagas de primeiras letras. (MATO GROSSO, 1844).

Para que as mulheres ministrassem as aulas, visto não haver senhoras habilitadas na província, os requisitos, que deveriam ser aplicados de maneira rígida, eram que elas tivessem uma índole e uma moral comprovadas e fossem praticantes dos bons costumes. Para justificar a aptidão das mulheres para a atuação, o inspetor de instrução pública Dermevil José dos Santos Malhado utilizou os seguintes argumentos:

A mulher tem qualidades especiais para educadora e mestra; é muito superior ao outro sexo em clareza, doçura, imaginação, paciência, bondade, zelo e graça, o que constitui, para com as crianças, sempre

saudosas do carinho materno, uma espécie de atração para a professora, sujeitando-se elas as imposições do estudo, unicamente para satisfazê-la. (MATO GROSSO, 1880).

Durante todo o período imperial, a província de Mato Grosso uno enfrentou sérios problemas de contingente de alunos e a falta de professores. A falta de preparo para os que se dispunham a lecionar também foi motivo de preocupação, visto na província não haver ninguém habilitado, além da falta de recursos financeiros para trazer professores de outros lugares.

Diante da falta de homens interessados na profissão docente e dos poucos investimentos na estrutura educacional, o inspetor apresenta o pressuposto de que atributos de gênero considerados socialmente femininos – como dedicação, paciência, bondade e gentileza – eram suficientes para a atuação com as crianças.

Dessa forma, em Mato Grosso uno, desde o período imperial, as mulheres estavam ministrando aulas para o ensino primário. Aos homens cabia o ensino secundário e os cargos de diretor. A inserção das mulheres na educação e, conseqüentemente, na docência contribuiu para a democratização do ensino. Siqueira afirma:

[...] facilitou o ingresso de meninas num espaço mais ampliado; de outro lado, ofereceu à mulher um campo profissional mais amplo, pois poderia ela lecionar em escolas tipicamente femininas e naquelas mistas, onde era ela preferida aos homens. Nessa medida, as mulheres conquistaram um amplo espaço no mundo do trabalho pedagógico que, até então, fora privilegio dos homens. (SIQUEIRA, 2000, p. 146-147).

No início da república em Mato Grosso uno, as escolas eram classificadas em três classes, as de 2ª e 3ª classes eram separadas por sexo, mas, nas escolas de 1ª classe localizadas em locais ermos e distantes, o atendimento era conjunto para meninos e meninas e então a preferência era que mulheres ministrassem as aulas. As escolas rurais, por volta da década de 1920, tinham estrutura física rudimentar e em média quarenta alunos acompanhados por uma professora, entre elas missionárias religiosas (PAES, 2011). Segundo Rodríguez e Oliveira (2008), na segunda metade do século XX, nas escolas normais, a maioria dos alunos eram mulheres. Isso indica que o corpo docente em Mato Grosso uno acompanhava o movimento da feminilização do magistério que ocorria no país.

Dessa forma, o ingresso das mulheres na profissão docente e o egresso dos homens apresentam mudanças históricas e sociais de que a profissão docente foi uma das primeiras e principais ocupações da mulher, para além dos ambientes domésticos,

compondo parte fundamental do processo de desenvolvimento da educação, e provocando a conseqüente saída dos homens para outras profissões.

Nesse aspecto, analisando a configuração que tomou o trabalho docente, as narrativas dos professores apresentam uma teia de tramas em que espaços, tempos e relações sociais interagem. Segundo Cunha, esse encadeamento foi possível porque:

A escola é lócus singular de agenciamentos humanos, esses, por sua vez, engendram traços em sua estrutura que perduram como memórias instituídas e instituintes, bem como [a escola] está sujeita a mudanças oriundas das relações entre os sujeitos socioculturais presentes dentro e fora de seus muros. Enquanto instituição que é parte da sociedade, é permeada ou impregnada de valores, ideias, normas, rituais, forças políticas e ideológicas de outras instituições criadas por nós mesmos. (CUNHA, 2010, p. 70).

Diante do exposto, passamos às memórias dos professores, organizadas pela percepção que esses indivíduos têm na atualidade, pois se trata de uma reconstrução histórica que se define como o processo de correlacionar a atuação docente às condições sociais, políticas, econômicas, culturais, históricas e geográficas pelas quais as trajetórias docentes se constituíram e passaremos a conhecer a partir de agora.

## **1.2 Professores que compõem a trajetória da pesquisa**

Os professores Luiz, Venâncio e Lídio apresentam uma história coletiva que é também singular e universal, pois a história de um grupo social é percebida de forma única por seus integrantes, o que lhes permite vivências singulares. Ao mesmo tempo, essa trajetória individual possui elementos que se repetem entre os componentes desse grupo. Assim, as vivências desses indivíduos compõem um contexto maior, contexto que constitui parte da história de uma região e da profissão docente.

Faz parte também das narrativas a lembrança da conexão entre eles e sua origem, sua formação familiar, seus valores, crenças e princípios, suas trajetórias de vida e acadêmica, seus antigos mestres, as localizações geográficas, as condições econômicas, seu sexo e gênero, que são referências significativas no processo constitutivo da profissionalidade docente. Nesse processo de interdependência, aparecem, nos relatos dos professores, as relações com a escola desde a infância, mesmo antes de eles frequentarem esse espaço. Lembrar das vivências do tempo de infância é um exercício que, segundo Arroyo (2004), nos permite compreender melhor a centralidade da nossa formação e é

nessa perspectiva que iniciaremos as narrativas das histórias de vida dos professores Luiz, Venâncio e Lídio.

### *1.2.1 Professor Luiz*

O professor Luiz, hoje com 71 anos, começou a atuar na docência em 1962 e se aposentou em 2002. Atuou por 40 anos, sendo que a maior parte de sua trajetória profissional transcorreu na cidade de Mundo Novo, localizada no extremo sul de Mato Grosso do Sul, na fronteira com o Paraguai. Trabalhou em escolas rurais multisseriadas e na área urbana. Casado, pai de dois filhos, sendo uma filha professora formada em Pedagogia, vem de uma família de migrantes desprovida financeiramente. Nascido em Santa Cruz do Monte, no estado do Sergipe, Luiz, aos 3 anos de idade, foi com os pais e onze irmãos para o Paraná, em busca de melhores condições de trabalho e se instalaram no município de Icaraíma. Ao falar da infância, ele expressa com orgulho:

*É assim... eu sou filho de pobre, às vezes eu brinco: mais pobre que a minha família é impossível, bem pobre mesmo, bem humilde mesmo, e somos do sertão do Paraná, por que aqui (Mundo Novo) era o sertão também e nós éramos do outro lado (do rio Paraná), quando nós chegamos tinha 4 casas em Icaraíma, estava formando a cidade ainda, nós viemos de Santa Cruz do Monte Castelo, em Sergipe, eu tinha 3 anos de idade. (LUIZ, 2017).*

A família do professor chega ao estado do Paraná por volta de 1950. De acordo com Lubenow (2008, p. 101), a migração ocorria “desde a década de 1930”, e o motivo desse movimento era porque “[...] o Estado do Paraná experimentou um grande desenvolvimento, iniciado pelo crescimento da economia cafeeira, que, por sua vez, elevou os níveis de vida e aumentou a demanda por mão-de-obra”. Luiz, mesmo criança, tem sua força de trabalho colocada à disposição da ajuda familiar, como narra:

*Eu sempre trabalhei, desde criança! Desde pequeno, novo, 7 ou 8 anos, eu já era babá dos meus irmãos e ajudava em casa. Fui farinheiro, roceiro, esse tipo de trabalho. Essa foi a minha infância, trabalhando e ajudando em casa nos afazeres de casa. Nós éramos farinheiros. Fazia as duas coisas, tanto ajudava em casa, como na farinheira, onde toda família trabalhava (LUIZ, 2017).*

É marcante, na infância do professor Luiz, a experiência do trabalho. Sabemos que nossas concepções atuais questionam o trabalho da criança, porém a infância é mais que um período biológico pelo qual todas as pessoas passam. É uma construção histórica

e social determinada pela organização da civilização. Assim, em muitos contextos sociais e econômicos, o trabalho infantil se apresenta como alternativa para a família e para o sustento coletivo (SARAT, 2009).

A perspectiva do trabalho infantil tem registros que remontam à própria história da humanidade. Sua utilização sempre variou conforme o grau de desenvolvimento civilizatório. Assim, a utilização da mão de obra infantil está relacionada à necessidade econômica e vem arraigada em costumes do grupo social. Nesse sentido, Leme afirma:

Tendo em vista que as causas econômicas, fortemente relacionadas à pobreza das famílias, não são a única determinante para a exploração do trabalho infantil, há que se apontar que o mesmo também é resultado da cultura de aceitação existente, cultura essa que justifica o trabalho infantil para as famílias pobres. (LEME, 2012, p. 38).

Nesse contexto, na década de 1950, as regulamentações para o trabalho infantil ainda não existiam<sup>5</sup>, embora esse tipo de atividade ainda atualmente seja uma prática comum nos diferentes grupos sociais e de culturas). Os trabalhadores precoces tinham e têm a rotina sobrecarregada de responsabilidades e os privava e priva de atividades como brincar e estudar.

De maneira geral, as meninas realizavam as tarefas domésticas ditas femininas, como cozinhar, limpar, lavar e cuidar dos irmãos menores. Os meninos participavam dos trabalhos na roça, juntamente com o pai, capinando, arando, semeando ou colhendo. A consequência da condição social da família de Luiz foi o afastamento da escola. Interessante é notar que, na família, a irmã podia estudar, mas o menino, não. Ele nos conta sobre a sua mais remota lembrança de uma escola e o desejo que sempre teve de estudar:

*Lá em Santa Cruz Monte Castelo, a minha irmã esteve na escola, aí, eu sabia o que era escola. Uma casa, num lugar que tinha uma sala, sabia o que era uma sala de aula. Eu fugi de casa tinha uns 3 aninhos e fui na escola! Eu sabia o que era escola só por causa disso, mas eu sempre mantive um desejo de estudar. Passava as pessoas e eu perguntava assim... “Você tem jeito de comprar um livro para mim aprender a ler?” uma vontade de aprender a ler, “ah menino você tem que comprar a cartilha”, eu lembrava que era cartilha, porque a minha irmã tinha e daí foi comprado uma cartilha para mim, eu ficava atormentando as pessoas, todo mundo que chegava na minha casa eu*

---

<sup>5</sup> A exemplo temos: Organização Internacional do Trabalho, a Constituição Federal de 1988 (CF/88), o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei Federal nº 8.069/1990) e o Programa de Erradicação ao Trabalho Infantil – PETI, que é um programa lançado pelo Governo Federal no ano de 1996 em Mato Grosso do Sul em ação articulada entre os três entes federados e com o apoio da OIT.

*perguntava: “você sabe ler?” Geralmente a pessoa falava não, muito pouco, aí eu falava: “então ensina essa lição para mim”. (LUIZ, 2017).*

Para o professor, estudar tinha um sentido pessoal e significado social. A escola lhe significava ser um espaço que poderia lhe proporcionar contatos sociais com outros sujeitos que compartilhavam dos mesmos anseios, o que, no caso, era aprender a ler ou um espaço em que ele se sentiria valorizado socialmente. É bom ressaltar que o acesso à educação na década de 1950 era restrita, pois não havia escolas e nem professores que atendessem à população.

E, nesse percalço, a infância de Luiz foi passando. Quando o jovem estava com 16 anos, uma escola foi construída a quatro quilômetros da sua casa. Ele ainda sonhava em estudar, mas acreditava que seu tempo havia passado e não poderia frequentar a escola. Inesperadamente, contudo, surgiu a oportunidade, conforme nos relata:

*Quando fez a escola um irmão meu e eu vimos o sobradinho que estava sendo feito e nós dois olhamos no prédio e falamos assim: a gente não vai poder estudar, já estávamos rapaz trabalhando, ajudando, mas aí veio a matrícula. A matrícula era na casa da gente, a pessoa vinha na casa - era tão engraçado - escrevia o nome no papel almaço e só. Quantos professores passaram na minha casa fazendo a matrícula! A comunidade ia pagar uma diária ou meia-diária, não sei, para eu levar as crianças pequenas na escola. Combinaram que eu ia fazer isso. Mas dentro de mim passava um pensamento muito forte: “Eu ainda estudo”, “Não sabia como”. O professor que fazia a matrícula falou com meu pai: “Só os dois? Só os dois irmãos mais novos”? Ele falou: “Tem esse, mas já é rapaz. Ele vai na escola também, mas ele tem 16 anos e vai levar os outros”. Não tinha onças grandes, mas tinha Jaguatirica, – uma onça pequena e brava –, tinha cobra, era sertão ainda! O professor falou: “Você que é o Luís? Você vai levar os meninos para estudar e você?”. “Eu aceito você estudar, só que você não pode fazer nada de teimosia, que eu te expulso da escola! Você não tem idade, nem para castigo”. Eu falei: “Está bom!”. Aí veio festa! Eu fiz o primeiro ano, junto com as crianças, mas não tinha problema, não, nunca me preocupei. (LUIZ, 2017).*

Luiz fazia parte dos cerca de 55% de brasileiros analfabetos no final dos anos 1950 e, aos 16 anos em 1966, surge-lhe a oportunidade de estudar! Essa escola construída próximo à sua casa foi resultado, no estado do Paraná, de uma política de desenvolvimento rural almejando a formação humana e técnica que potencializasse a produção agrícola e a tornasse mais moderna. Para tanto, houve uma acentuada expansão das escolas rurais no Estado, com a abertura de aproximadamente 500 escolas, com a previsão de mais 1.200 durante o ano de 1950, permitindo o ingresso de diversos grupos de crianças (HIDALGO et al., 2012).

O norte do Paraná e o sul do Mato Grosso uno eram considerados região de sertão, longe dos núcleos urbanos e com terras sem cultivo sistematizado, onde ainda se podiam encontrar animais selvagens<sup>6</sup>. Assim, para acompanhar as crianças, a comunidade julgou necessário dispor de uma pessoa que fosse jovem, forte e destemida. É provável que Luiz fosse condizente ao modelo de masculinidade com descrições atribuídas aos homens, e a essa lista poderíamos acrescentar adjetivos como um comportamento masculino mais agressivo, autoritário, violento e forte.

Luiz teve bom desempenho escolar e, em três anos, completou o primário. Seu professor, “*que por incrível que pareça tinha o magistério*” (LUIZ, 2017), o observou e o convidou para atuar na docência. Assim, em 1971, na mesma escola onde estudou, Luiz iniciou a docência com crianças. Esse fato está narrado na sua entrevista:

*Já era rapaz e o professor me observando. Ele falou para eu dar aula, porque os professores que davam aula tinham segunda série ou terceira série. Tinha uma professora, muito boa, ela só tinha o terceiro ano! Na época o professor que dava aula para mim no quarto ano só tinha o segundo ano e era meu professor de quarto! Então essa professora começou a me observar e falava assim: Olha, nós vamos colocar esse moço para dar aula. Eu não conseguia brincar com as crianças porque já era adulto, eu ficava de pé encostado na parede. No outro ano eu fui dar aula para eles que eram meus colegas, foi muito bom! (LUIZ, 2017).*

Nessa passagem da vida do professor observamos a movimentação da balança de poder. Luiz então passa de aluno tardio para professor, pois, segundo ele mesmo, ele não incomodava de estar entre as crianças no papel de aluno da escola primária. Surge a oportunidade de ser professor, mesmo sem a habilitação para exercer o magistério, mas habituado ao contexto escolar, foi convidado a lecionar.

Conforme Elias, o poder está inscrito no interior do grupo. Ali o poder circula e se movimenta como uma “balança”, definido pela posição do jogo, em movimentos independentes da vontade do jogador. Nesse contexto, no entanto, é preciso saber equilibrar-se à medida que o pêndulo da balança vai definindo gradientes de poder. O autor explica:

Nas relações entre pais e filhos e entre senhor e escravo, as oportunidades de poder são distribuídas muito desigualmente. Porém sejam grandes ou pequenas as diferenças de poder, o equilíbrio de poder está sempre presente onde quer que haja uma interdependência

---

<sup>6</sup> Os termos “silvestre” ou “selvagem” indicam tratar-se de animais próprios da selva, que não são domesticados, provenientes da vida livre (WERTHER, s/d). Os professores da pesquisa se referiam a animais como cobras e onças e utilizavam o termo “selvagens” para qualificá-los.

funcional entre pessoas. Sob esse ponto de vista, a utilização simples do termo “poder” pode induzir em erro. Dizemos que uma pessoa detém grande poder, como se o poder fosse uma coisa que se metesse na algibeira. Esta utilização da palavra é uma relíquia de ideias mágico-míticas. O poder não é um amuleto que um indivíduo possua e outro não; é uma característica estrutural das relações humanas — de todas as relações. (ELIAS, 2005, p. 81).

Tal aspecto representa a mudança e o deslocamento de poder nas relações estabelecidas entre Luiz e seus colegas. Dessa forma, entendemos o poder como relacional e presente nos processos de interdependências vividos em distintas figurações nas quais o mesmo indivíduo se relaciona de forma heterogênea, exercendo espaços de poder distintos.

### 1.2.2 Professor Venâncio

A história de vida do professor João Batista Venâncio, que completou recentemente 66 anos, é repleta de devoção religiosa. Casado pela terceira vez, tem sete filhos, entre os biológicos e os adotados. O professor Venâncio teve a sua primeira experiência na docência aos 12 anos e, em Naviraí, iniciou a carreira profissional no ano de 1963, aos 21 anos. Encerrou suas atividades na escola em 2001, tendo percorrido 38 anos de atuação docente. Desses, mais de 20 anos em escolas rurais multisseriadas.

Venâncio vem de origem humilde. Morou durante a infância com a família na cidade de Ribeirão Claro, no norte do Paraná. Seu pai trabalhava na serraria e ele era “*coroinha no tempo que a missa ainda era em latim*” (VENÂNCIO, 2017). O professor conta como a igreja esteve relacionada com a sua infância e a sua escolarização:

*Naquele tempo tinha o seminário em Maringá, onde a igreja me ajudou. Ajudou os meus pais que trabalhavam e, como assiduamente eu frequentava a igreja, eles acharam que eu seria um bom elemento. Me perguntaram se eu queria ir para o seminário. Eu disse que sim. Conversaram com os meus pais e ele aceitou. Só que a gente trabalhava em serraria. Naquela época, a gente comprava comida por saco, saco de arroz, de farinha, de açúcar e, quando chegava 30 dias, já praticamente não tinha mais. Inclusive meu pai pegou a colheita para a gente e a minha mãe colhia café do IBC (Instituto Brasileiro de Cafeicultores). E então fui (para o seminário), fiz estágio, meu comportamento era bom e eu fiquei estudando no colégio dos padres. Eu queria ser padre. Eu era empolgado pela beleza, os coroinhas, tudo aquilo, naquele tempo ia criança. (Venâncio, 2017).*

A colonização da região norte do Paraná (de que também fazem parte as cidades de Ribeirão Claro e de Maringá) se pautou na ideia de modernidade e a igreja católica participou ativamente desse processo civilizador, especialmente considerando o movimento migratório, pois as famílias atraídas, principalmente pelo desenvolvimento da cultura cafeeira, “[...] na sua maioria, eram de pessoas simples, habituadas ao trabalho e dispostas a enfrentarem dificuldades, tais como a precariedade das estradas, as distâncias a serem percorridas, e a falta de conforto e assistência médica” (GARUTTI, 2010, p. 55).

Nesse aspecto do enfrentamento de dificuldades, a religião servia como forma de alento para a população, que vivia em condições precárias e também atendia aos objetivos da instituição religiosa, que “[...] procurava-se estabelecer a partir de uma relação de fé, bem como da coerção, no sentido de estabelecer no âmbito da comunidade uma identidade de fé católica apostólica romana e de respeito às instituições e poderes constituídos, tanto das autoridades civis quanto das religiosas” (GARUTTI, 2010, p. 57).

No aspecto da formação escolar, uma das ações do primeiro bispo de Maringá, Dom Jaime Luiz Coelho, foi a criação do Seminário Menor Diocesano, que, segundo o professor Venâncio, recebia crianças, somente meninos, com vocação religiosa. A Igreja tem, em sua prática institucional e histórica, o desafio da formação de quadros que, na grande maioria das vezes, acabavam vindos de populações menos abastadas. Nesses quadros, a formação na Igreja acaba estabelecendo e delimitando lugares masculinos e femininos, assunto que pode ser descrito a partir de uma reflexão sobre gênero e vocação religiosa:

Os discursos femininos e masculinos sobre a vocação religiosa estão centrados na problemática da exclusão e da renúncia. Mas, no discurso feminino exclui-se o casamento (sentido de vida das mulheres), no discurso masculino exclui-se carreira profissional individual (sentido de vida masculino): as mulheres falam da sua renúncia afetiva ligada ao casamento e os homens discorrem sobre o abandono de outros projetos profissionais. Nestes discursos observa-se a reprodução dos valores relacionados à identidade de gênero, onde o sentido de vida dos homens é o trabalho, e o das mulheres é o casamento. (GROSSI, 1990, p. 50).

No caso de Venâncio, ele foi para o seminário ainda criança, com 12 anos, para cursar o “*quinto ano ginásial*”. A princípio não havia propósito de carreira profissional, pois ele fazia parte da mão de obra da família na agricultura. A família tinha uma lógica de trabalho, como apontava um de seus irmãos: “*Tem que fazer igual a mim, ir trabalhar, carregar caminhão para ganhar gorjeta*” (VENÂNCIO, 2017). Então, com a internação no seminário, aparentemente a família estava perdendo mão de obra. Os filhos trabalhavam e repassavam o dinheiro para os pais o, segundo Venâncio, seus irmãos

falavam: “*Estudo não da camisa para ninguém*”. Referiam-se ao estudo como trabalho inútil, dizendo: “*É vagabundo, é preguiça, João é vagabundo, João é preguiçoso*” (VENÂNCIO, 2017). Nesse contexto, a família, que precisava de retorno financeiro imediato, estava abrindo mão de um menino capaz de trabalhar e, conseqüentemente, perdendo uma possível fonte de renda. O estudo não era valorizado pela família e visto como um capricho, como algo desnecessário.

Aos 14 anos, Venâncio foi transferido para o Seminário Nossa Senhora da Glória, na comunidade de Santa Isabel/PR. Na ocasião, a escola primária da comunidade precisava de um professor de Ensino Religioso. Então, sobre isso, ele conta como se aproximou da docência:

*Tinha aquela escola primária reconhecida pelo MEC e lá surgiu a minha vocação de professor. Faltou professor de religião e o reitor perguntou quem gostaria de estar ali. Naquele tempo, o ensino religioso era obrigatório nas escolas. Hoje não é mais. E aí eu fui para sala e rezei com as crianças! Pedi ao Espírito Santo que iluminasse e ele iluminou! Eu tinha 14 anos e a sala era quarto ano primário. Eu trabalhava às quintas-feiras. Dali surgiu a vocação! (Venâncio, 2017).*

O menino seminarista foi alçado à condição de professor, não por opção, mas em atitude de agradecimento ao acolhimento que teve na comunidade que o sustentava, como conta: “*A comunidade de Santa Isabel me mantinha com todos os enxovais, de um tudo. E, então eu trabalhava voluntariamente dedicando ao seminário e em agradecimento à Paróquia Santa Isabel!*” (VENÂNCIO, 2017). Nesse posto de professor, ele permaneceu por um ano e, depois, foi enviado para Porto Alegre, para estudar e trabalhar na Ordem de Nazaré, congregação religiosa que trabalhava na Santa Casa. O professor narra a sua rotina:

*Me mandaram para Porto Alegre no seminário lá, Nazaré, Maria da Misericórdia, cujo essa congregação trabalha na Santa Casa. São irmãos religiosos que usam uma batina branca, tipo Jesuítas e um cinturão azul, rosários grandes. Também são redentoristas, serviam na Santa Casa, na caridade. Eles me escalaram para visitar os quartos nas madrugadas e recolher os corpos dos falecidos e ali a gente rezava bastante. A fé me ajudou enriquecer o meu trabalho e a gente ia com o carrinho, puxava 3, 4, 5 defuntos e não tinha receio. Então a gente trabalhava 24 (horas de trabalho) por 36 (horas de descanso). 36 horas a gente ficava no colégio, fazia trabalhos e orações, muito fervoroso. (VENÂNCIO, 2017).*

O professor Venâncio passou parte da sua infância e adolescência em um seminário, espaço caracterizado por um processo de formação específica para homens

que escolhem ser clérigos, opção somente masculina. Segundo Bårçenas e Manzanares (2013), jovens seminaristas estão implicados na “masculinidade religiosa”, que inclui o contexto social e o histórico da origem.

Esses jovens se encaixam na chamada masculinidade subordinada, pois estão submetidos ao contexto clerical no qual os padres possuem uma masculinidade próxima à hegemônica. Para Bårçenas e Manzanares (2013), os seminaristas estão inseridos em um espaço masculino no qual precisam desenvolver características comumente atribuídas ao feminino, como servir ao próximo, ser generoso, fraterno e ainda realizar atividades domésticas, já que vivem em lugares físicos nos quais as mulheres não adentram.

Nesse sentido, é possível pensar em um processo civilizador de uma figuração específica, figuração que considera que um indivíduo aprender um conjunto de regras de conduta, entre elas o controle das emoções, como imposição para a convivência humana (ELIAS, 2009). Durante o período em que esteve nesse seminário, sem perder a fé, contestou a sua vocação para ser padre e, após muitas orações, relata que “*o discernimento foi alcançado: eu não quero mais ser padre!*” (VENÂNCIO, 2017). Após tal decisão, Venâncio voltou para a casa dos pais que à época estavam de partida para o Mato Grosso uno.

A família do professor Venâncio chega, no ano de 1968, à Vila Fazenda Vaca Branca, no município de Naviraí. O então jovem relata a sua primeira impressão do lugar:

*Chegamos na fazenda Vaca Branca já estava à noite, no escuro que ninguém enxergava nada de tão escuro. No outro dia eu levantei cedo, estava acostumado acordar a qualquer hora da noite, então eu olhei... era puro mato, algumas pequenas casas, um rio, o varjão. E aqueles bichos, onças, e isso em 1968. Veio uma tristeza em mim... porque eu deixei o seminário? Porque fui para aquele lugar? E falei “Deus me perdoe, o Senhor abriu os caminhos, e se eu estou aqui é porque fui enviado para isso, vou aceitar”. (VENÂNCIO, 2017).*

A família do professor Venâncio veio, como muitas outras, para o município de Naviraí participar das primeiras movimentações econômicas, que foram as plantações de café e a exploração da madeira, que ocorreram desde a década de 1950 até por volta dos anos 1980. No período da colonização havia, na cidade, uma grande quantidade de serrarias, empresas ligadas à extração da madeira e o recém-criado município passa ser conhecido como a “capital da fumaça” (GONÇALVES, 2015, p. 76).

Logo a comunidade ficou sabendo que Venâncio “*tinha estudo*”, e ele foi convidado a assumir como professor da Escola Rural na Fazenda Vaca Branca:

*A gente apareceu lá na igreja e perguntaram pro meu pai: “O senhor tem alguma filha, algum rapaz estudado?” Meu pai falou: “Eu tenho um filho que ia ser padre, estava no colégio de padre, e ele chegou do Rio Grande do Sul e está aqui com a gente”. Vamos contratar ele para dar aula às crianças! Me chamaram, o diretor José Paulino Júnior, que foi candidato a prefeito aqui, junto com o Antônio Augusto dos Santos Virote, saudoso Virote. E assim eu entrei para lecionar para as crianças. Chegava crianças de todos os lugares. Comecei através do ensino religioso e dos livros que eu tinha do primário. Comecei a dar aula em sala multisseriada – eu abracei a causa e pedindo sempre a Nossa Senhora para me iluminar e pedindo sempre a Jesus que as dificuldades que viessem eu conseguisse superar. (VENÂNCIO, 2017).*

O professor Venâncio acredita que a sua entrada no magistério se deu por providência divina: *“Ser professor de crianças, em primeiro lugar você tem que ter um dom. Eu fui levado pelas mãos de Deus”* (VENÂNCIO, 2017). O que o professor chama de vocação pode-se entender como o que conduz, motiva, auxilia e orienta. É uma forma estereotipada de perceber o educador. Essa concepção está atrelada à feminilização do magistério, que relaciona a maternidade, considerada a missão das mulheres, ao educar crianças. Esse entendimento contribui para o desprestígio da profissão. De outro lado, compreender a profissão de um ponto vista estritamente profissional, isso pode fazer incorrer em uma atuação mecanicista, não contemplando a subjetividade dos professores e dos alunos.

### *1.2.3 Professor Lídio*

Lídio Moía Caraíba passou parte da infância no município de Caarapó, casado, pai de três filhas, trabalhou de 1975 a 2007, completando 32 anos de serviços prestados à educação das crianças. Desse período, lecionou mais de 20 anos em escolas rurais com salas multisseriadas, isso no município de Japorã, próximo de Itaquiraí, cidade em que reside e onde encerrou sua carreira.

Os pais do professor Lídio também foram migrantes. Saíram do interior de São Paulo com a intenção de ir para o Paraná em busca de melhores condições de trabalho e sustento para os seis filhos pequenos. Por motivos que ele não sabe explicar, acabaram chegando a Dourados em 1956. Nessa época, o menino estava com seis anos de idade e ainda não tinha frequentado escola.

Depois de alguns anos de dificuldades, seu pai foi trabalhar em fazendas com plantação de café e, aos 10 anos, Lídio era ajudante do pai na roça e da mãe nos cuidados

com os irmãos menores. A família resolveu mudar para Caarapó, município localizado no extremo sul de Mato Grosso, e nas proximidades dessa nova fazenda havia uma escola. Surgia, então, a oportunidade, tão esperada pelo menino, que tentava ler as cartilhas que o irmão mais velho trouxe dos poucos anos que estudou em São Paulo.

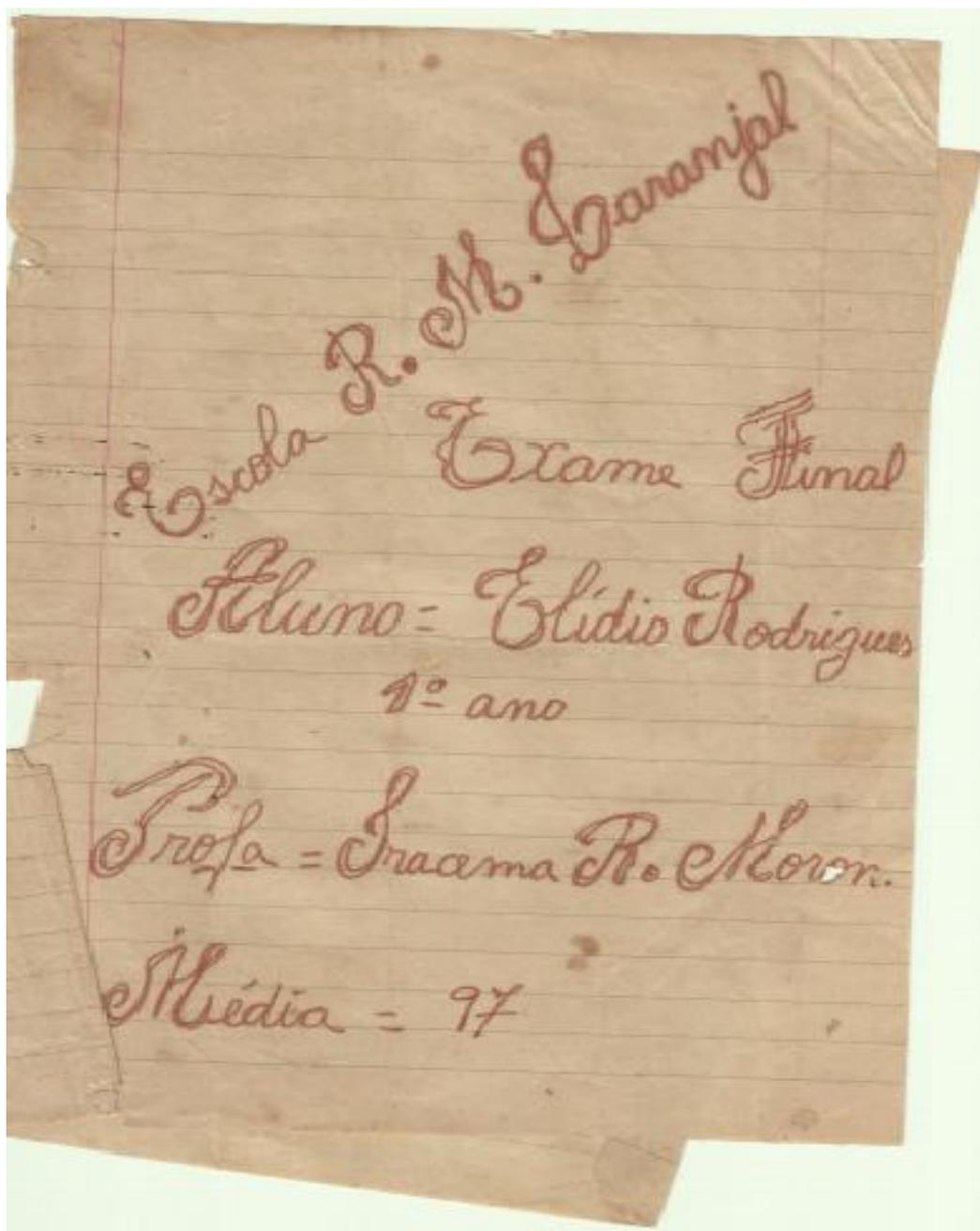
*Lá na outra fazenda de café falamos: “Mãe, agora a gente precisa ir para escola”. Ela falou o seguinte: “Vocês vão lá então”. A gente ia lá e dava o nome, não precisava do [nome do] pai. O nome da primeira professora, acho que era Iracema. Chegamos lá e... “Eu queria estudar e a mãe mandou nós vim aqui dá o nome”. “Ah, tá. Vou colocar o nome de vocês aqui. Até o dia tal vocês podem vim... (responde a responsável pela matrícula)”. E o material? Não tinha nada, não tinha nem uma folhinha de caderno... e, para arrumar a borracha, pegava pedacinhos de pneu e folha de caderno tinha que pedir para os outros. Depois que a gente começou a trabalhar na lavoura de café e conseguiu arrumar, o pai precisava comprar um caderno, tudo costurado à mão, a roupa que ia para escola era de saco, não tinha merenda escolar, nada, nada! (LÍDIO, 2017).*

Lídio conseguiu ir bem no ensino, segundo nos conta: “‘Ai, que alegria, meu Deus do céu!’. ‘Estou no segundo ano!’. (Risos) ‘Que alegria!’. Eu pensava: ‘Tô interessado’. Eu vou me esforçar mais!’.” (LÍDIO, 2017). Assim, ele informou que, nos anos seguintes, foi condecorado como o aluno que obteve a melhor média de notas da escola. As figuras abaixo são as capas das provas finais. No primeiro ano, a média que ele alcançou foi de 9,7, por isso ele narra: “Chegou o final do ano, chamou um por um, aprovado e reprovado, e chamou o meu nome: Elídio Rodrigues<sup>7</sup>! Foi aprovado! Em primeiro lugar! (Palmas e risos) Naquele ano... meu Deus do céu! Que alegria! Bom aluno! E eu fiquei todo contente!” A figura abaixo é a capa da prova de 1º ano primário.

---

<sup>7</sup> Segundo o professor Lídio, o seu nome era Elídio Rodrigues, mas, por ocasião do seu registro, quando tinha 11 anos, ficou Lídio Moia Caraíba.

**Figura 1:** Capa do exame final de 1º ano primário<sup>8</sup>.



Fonte: Acervo pessoal do professor Lídio, 2017.

Lídio se lembra de sua professora e de seu sentimento quando recebeu o resultado final do 4º ano primário, em 7 de dezembro de 1964:

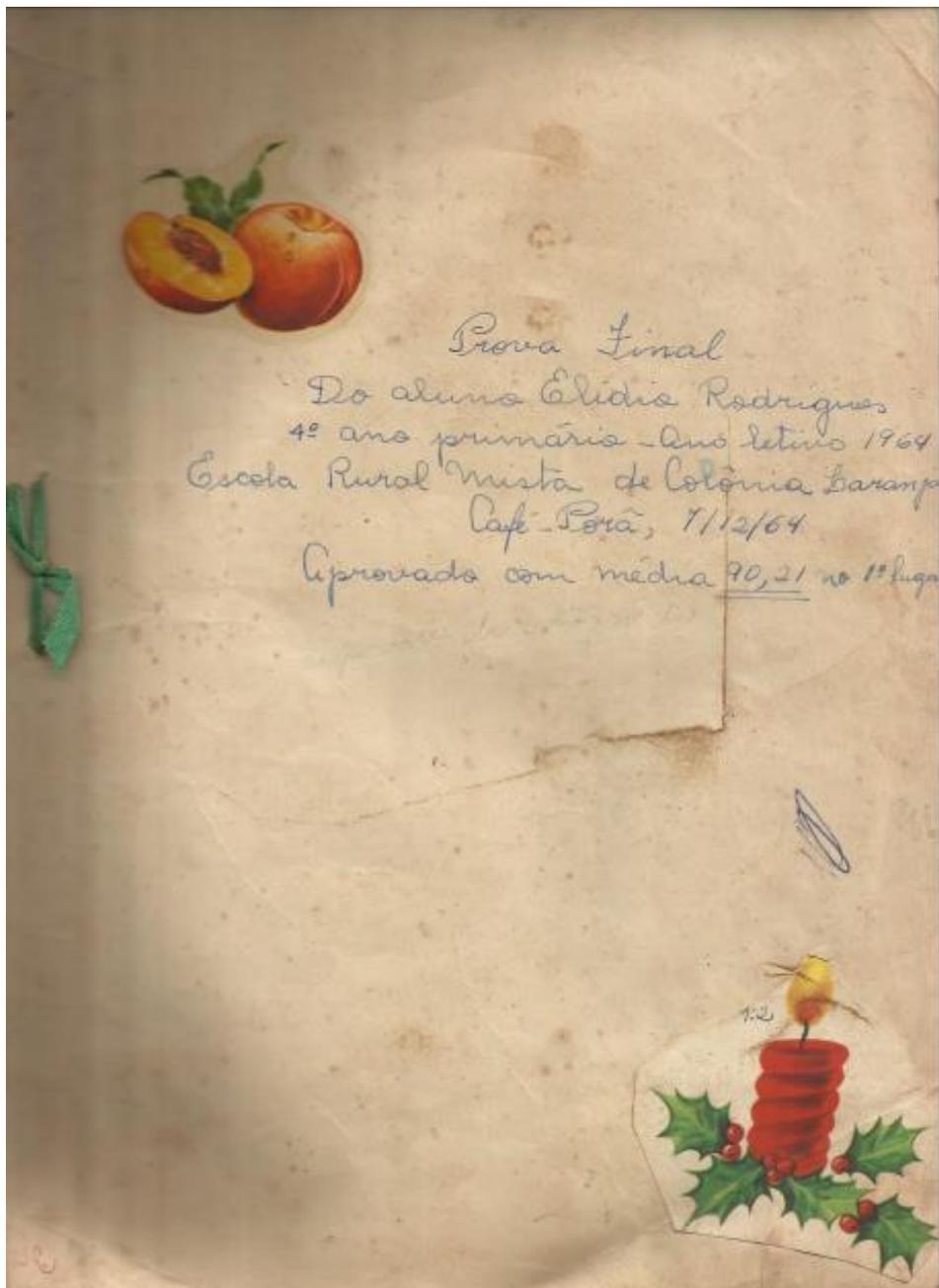
*A professora Margarida... chegou o marido dela e chamava: fulano de tal, aprovado, na média tal... tal e chama o meu nome: Elídio Rodrigues, foi aprovado com a média total em primeiro lugar! Eu falei:*

<sup>8</sup> As imagens apresentadas neste trabalho possuem caráter ilustrativo. Não será analisada a sua materialidade documental.

“De novo! Nossa, o que eu estou fazendo para ficar em primeiro lugar!” (risos) Cheguei em casa todo alegre! (LÍDIO, 2017).

A figura abaixo é a capa de sua prova final do 4º ano primário:

**Figura 2:** Capa da prova final do 4º ano primário



Fonte: Acervo pessoal do professor Lídio, 2017.

O professor narrou as suas memórias com a alegria de lembrar o sucesso. Os seus olhos chegaram a brilhar. Ele falou de seu esforço para conseguir esses resultados e uma prova material da importância que ele atribuiu aos estudos é guardar, por mais de 50

anos, esses fragmentos de prova e avaliação, considerando-os relíquia de família e da sua vida pessoal:

*Na segunda série e meu pai trabalhando e nós também e comprei um livro que a professora pediu e a tabuada, naquele tempo tinha que saber a tabuada. Chegava à noite em casa, às vezes a minha mãe brigava comigo porque eu ficava até tarde das horas na tabuada e ela brigava: “Apaga a lamparina! Vai gastar o querosene! Vai deitar! Depois que acabar a querosene, não tenho dinheiro para comprar outra!” (LÍDIO, 2017).*

Para “decorar” a tabuada, o menino repetia incansavelmente as operações. O ensino da matemática era baseado na memorização. O aluno era incitado a “saber de cor” as possibilidades de operar com os algarismos inteiros de 0 a 10. Não havia facilidades para que Lídio estudasse. A sua família não tinha condições financeiras e as escolas também não ofereciam boas condições. O ensino,

*Naquele tempo passava uma fome na escola! Não tinha material escolar, não tinha merenda. Depois surgiu, alguém trazia e a professora fazia leite com aveia, leite quente e mingau, nossa! Para nós era uma riqueza quando surgiu naquela época e era só isso que tinha... leite e aveia, mas antes, nós íamos para escola, aquele mundo de criança, morrendo de fome. (LÍDIO, 2017).*

Furtado e Pinto (2013) esclarecem que a escola primária, em Mato Grosso uno, era precária e deficiente devido à falta de investimentos por parte do governo e o ensino público era “[...] caracterizado pelo [...] número reduzido de prédios apropriados para o funcionamento das escolas, falta de mobiliário escolar e de material didático, condições higiênicas inadequadas dos prédios escolares, professores sem formação para o exercício da docência”. E ainda podemos incluir na lista, com base nos relatos do professor entrevistado, a falta de merenda para as crianças, que, nas áreas rurais, precisavam andar muito para chegar à escola e ficar lá por, no mínimo, quatro horas.

Outra lembrança, muito presente na narrativa do professor Lídio sobre a época em que frequentava o ensino primário, é a dos castigos físicos impingidos pelas professoras:

*Na escola aquele tempo, a professora brigava muito, tinha hora que apanhava para aprender... [...] Na segunda série... nossa, Deus, ela (professora) batia na gente para aprender alguma coisinha, quando a gente não sabia e ficava com medo e tomava tabuada... era assim: um perguntava para o outro se ele não soubesse e o outro respondesse pegava e aquele que respondia batia naquele que não sabia, e era forte (risos). [...] Depois foi a dona Jurandir, ruim... ruim... meu Deus do céu, mas batia, batia! (Risos) E a gente não tomava raiva do professor e ainda pensava: “Devia ter feito mais para minha professora, tinha que ter feito mais”. [...] No quarto ano... Margarida Guerra, uma loira*

*dos olhos verde, assim alemã, muito boa também, essa não batia muito em nós, não. (LÍDIO, 2017).*

O castigo físico, historicamente, fez parte da educação de crianças. Na escola, o castigo tinha duas funções de punição: reprimir o mau comportamento e combater a falta de aprendizagem. Isso quer dizer que, historicamente, o castigo já foi considerado um procedimento pedagógico legítimo. Sá e Siqueira (2006) afirmam que, na província de Mato Grosso uno, o tema foi discutido nas décadas finais do século XIX. Como o excesso de castigo era comum, foi estabelecido o Regulamento da Instrução Pública, datado de 1872, que determinava a extinção das agressões físicas e recomendava os castigos morais, mas a lei não foi o suficiente para mudar o costume. As autoras mencionam que a prática era inclusive consentida pelos pais:

Nesta escola, pela praxe antiga e revelada, meus antecessores castigavam aos alunos com palmatória, e eu continuei até o dia 4 de agosto último, quando o cidadão Boaventura José das Neves levou uma queixa à Inspeção Geral das Aulas por ter castigado a um aluno [...], e daí para cá, tenho castigado àqueles meninos cujos pais ou educadores autorizaram-me que assim praticasse nas suas faltas (SÁ; SIQUEIRA, 2006, p. 5).

Com o passar do tempo, a prática diminuiu, mas continuou existindo. Havia uma concepção de que o mestre castigava por amor. A agressão, além da dor física, também provocava a vergonha e era utilizada para o controle. Nesse sentido, a disciplina aumentava de acordo com a necessidade de regulação. A punição pode ser entendida como instrumento de coação para que os indivíduos chegassem aos resultados esperados pelo professor e às formas de comportamentos aceitas socialmente. Segundo Souza, até a segunda metade do século XX era comum relatos de agressões como puxões de orelha, palmatórias e outros recursos de agressão, e isso ocorria principalmente porque:

A palmatória e o castigo físico eram condizentes com a única forma social reconhecida de manifestação da autoridade, espelhava a brutalidade das relações de domínio da época, na política, no trabalho, no exército, na família e no casal; a palmatória, no imaginário social, comportava-se como um emblema da profissão docente, enquanto expressão do direito legítimo de comando, uma espécie de crédito moral suplementar emprestado aos mestres pelas famílias. (SOUZA, 2003, p. 86).

Foi, portanto, em uma cultura escolar de “decorar” e de castigos como instrumento pedagógico para alcançar os objetivos da aprendizagem que o professor cursou o

primário. Lídio não teve a oportunidade de ingressar no colegial. Ele apresenta a tristeza por não ter tido condições de estudar: *“O pessoal ia para o ginásio. Aqueles filhos dos donos da terra iam estudar em Dourados, isso naquele tempo... quem podia estudar... Eu não tinha condição. Se eu pudesse estudar o ginásio... mas eu não tinha condições”* (LÍDIO, 2017). Sobre o tema, Marçal Ribeiro (1990, p. 15) aponta:

A história mostra que a educação escolar no Brasil nunca foi considerada como prioridade nacional: ela serviu apenas a uma determinada camada social, em detrimento das outras camadas da sociedade, que permaneceram iletradas e sem acesso à escola. Mesmo com a evolução histórico-econômica do país [...]; mesmo tendo, ao longo de cinco séculos de história, passado de uma economia agrária-comercial-exportadora para uma economia baseada na industrialização e no desenvolvimento tecnológico; mesmo com as oscilações políticas e revoluções por que passou, o Brasil não priorizou a educação em seus investimentos político-sociais e a estrutura educacional permaneceu substancialmente inalterada até nossos dias, continuando a agir como transmissora da ideologia das elites e atendendo de forma mais ou menos satisfatória apenas a uma pequena parcela da sociedade.

Nessa perspectiva, após terminar o primário, Lídio vai ajudar o pai na lida com o café. Sua família veio em 1964 para a colonização na área da fronteira Brasil/Paraguai, no município de Mundo Novo, em Mato Grosso Uno. Ao completar 18 anos, foi servir ao exército brasileiro em Iguatemi. Ficou lá por 7 meses. Quando retornou, foi convidado, pela Comissão Técnica de Projeto de Assentamento de Iguatemi, a lecionar. Nesse contexto, o professor Lídio ingressa na docência: *“Eu estava com 21 anos e com o ensino primário”*, ou seja, mais um professor leigo em escola rural primária multisseriada.

Tratando-se da zona rural, era comum o recrutamento entre os próprios moradores da localidade, escolhendo as pessoas consideradas “letradas” para que se tornassem professores. Segundo as análises de Amaral (1991, p. 43), “[...] numa situação concreta como a que ocorre no nosso ensino, ser professor leigo não significa não dominar alguma técnica ou conhecimento”, mas, sim, anunciar a ideia de que esse sujeito é “[...] menos apto a conduzir o processo de aprendizagem do que um professor habilitado”.

Os professores Lídio, Luiz e Venâncio ocuparam esses espaços no momento em que, na figuração de que participavam, eram os mais escolarizados. Ter escolarização, mesmo que não seja a habilitação para o magistério, conferia mais poder na “balança” e pendia para o seu lado à medida que a maioria da população local não possuía tal formação. Assim, portanto, esses indivíduos se constituíram nos professores de crianças do período, mesmo numa profissão considerada feminina.

Diga-se, contudo, que trabalhar na docência com crianças não foi parte de um planejamento no percurso da vida desses três professores. Para esses indivíduos, o estudar e a inserção no magistério foi parte de um processo não planejado ou, como diria Elias, um “processo cego”. Para esse autor não há um ordenamento ou planejamento nas ações impostas às pessoas e as trajetórias estão sempre sujeitas ao acaso, ou seja, ao não planejado, ao incontrolável e ao inusitado, mesmo que tenhamos a prerrogativa de planejar:

A civilização não é ‘razoável’, nem ‘racional’, como também não é ‘irracional’. É posta em movimento cegamente e mantida em movimento pela dinâmica autônoma de uma rede de relacionamentos, por mudanças específicas na maneira como as pessoas se veem obrigadas a conviver. Mas é impossível que possamos extrair dela alguma coisa mais ‘razoável’, alguma coisa que funcione melhor em termos de nossas necessidades e objetivos. Porque é precisamente em combinação com o processo civilizador que a dinâmica cega dos homens, entremisturando-se em seus atos e objetivos, gradualmente leva a um campo de ação mais vasto para a intervenção planejada nas estruturas social e individual – intervenção esta baseada num conhecimento cada vez maior da dinâmica não planejada dessas estruturas. (ELIAS, 1993, p. 195).

Corroborando essa perspectiva elisiana, é possível dizer que os professores entrevistados se inseriram em um espaço de atuação com predominância feminina devido às relações de interdependências vivenciadas nesses contextos. Parte dessa trajetória pode ser creditada a oportunidades e a necessidades sociais que foram surgindo com a divisão do trabalho. A teoria do processo civilizador individual, assim como a dos processos sociais, conclui que esses processos vão cegamente acontecendo e sendo construídos pelos indivíduos (SARAT, 2014).

Dessa forma, os homens deste estudo não escolheram atuar em uma “*profissão de mulher*” (LÍDIO, 2017). Luiz, Venâncio e Lídio ingressaram na docência como professores leigos, sem cumprir as exigências para a habilitação legal. Nesse encadeamento, é interessante perceber os movimentos profissionais do magistério imbricados com a história dos professores ao buscarem melhores salários, condições de trabalho e de capacitação. Nesse cenário, fica evidente como o movimento social e as ações desses indivíduos são relações de interdependência recíproca que os levou a buscar as melhorias das condições da formação, por terem se adequados à carreira que surgiu ao acaso em suas vidas.

## **2 AS TRILHAS DA HISTÓRIA: de professores leigos a professores habilitados**

*Fiz cursos pedagógicos e fui melhorando meus conhecimentos. As férias eu passava fazendo os cursinhos. Largava a família para fazer curso de férias e, quando faltava poucos dias, voltava para casa e descansava. (VENÂNCIO, 2017).*

O professor Venâncio, que assumiu a docência como profissão ainda sem a habilitação para o exercício do magistério, percebeu a necessidade da formação e capacitação para desempenhar a sua função. O mesmo também aconteceu com os professores Lídio e Luiz. Para os três docentes, o processo de formação permeou toda a sua trajetória e, nesse percalço, houve dificuldades e vitórias.

A formação de um indivíduo pode ser entendida como um processo que o acompanha por toda a vida e está envolvida em diferentes dimensões, como a relação com a família de origem, o currículo escolar, as etapas oficiais da formação, o espaço profissional, o prolongamento universitário, as origens culturais e as funções sociais. No caso de professores, é um processo contínuo de reflexão autônoma e contribui para o enriquecimento dos saberes, dos valores pessoais e dos conhecimentos teórico-práticos, compreendendo a diversidade dos “formatos” de aprendizagem como desenvolvimento profissional (JOSSO, 2010; NÓVOA, 2000).

Nesse sentido, Norbert Elias aponta a necessidade de examinar o percurso pelo qual as profissões se constituem no interior das sociedades, pois elas só podem ser entendidas a partir do contexto social e histórico em que são criadas e a profissionalização de uma atividade ocorre quando há “[...] mudança de uma comunidade inteira que cria as condições para o surgimento de uma nova ocupação e determina o curso de seu desenvolvimento” (ELIAS, 2006, p. 89).

Ao ser constituída uma profissão, ela passa a exigir conhecimentos específicos aliados a habilidades adquiridas, ou seja, é imprescindível a inferência teórica e não apenas a prática para se aprender o ofício. Tais conhecimentos devem ser testados por instituições autorizadas, outorgando assim a autoridade para a execução da atividade (GEBARA, 2012). No caso da constituição histórica da profissão do magistério, a origem está nas chamadas “escolas normais” e de formação de professores.

As escolas normais no Brasil foram criadas ainda no período imperial, cumprindo o papel desse lugar específico de formação para qualificar os professores no intuito de ampliar a escolaridade elementar. As escolas normais eram fundamentais à formação do

professor. Segundo Tanuri (2000), as primeiras instituições foram “[...] destinadas exclusivamente aos elementos do sexo masculino, simplesmente excluindo-se as mulheres”. Embora houvesse necessidade de escolas de formação de professores, “[...] as poucas escolas normais do Brasil, pautadas nos moldes de medíocres escolas primárias, não foram além de ensaios rudimentares e malsucedidos” (TANURI, 2000, p. 65).

Posteriormente, em 1879, pelo Decreto nº 7.247, o Poder Central, por meio da Reforma Leôncio de Carvalho (BRASIL, 1879), estabeleceu a necessidade da submissão dos alunos a exames de avaliação para a aprovação no curso das escolas normais. Foi um período quando se determinou o novo currículo, que, de certo modo, estava pautado em determinações dos conceitos de gênero, fazendo diferenciações das disciplinas para indivíduos que iriam cursar a depender do sexo. O currículo apresentava noções de economia doméstica e trabalho com agulhas para as mulheres, e princípios de lavoura, horticultura e prática manual de ofícios para os homens. No final do império havia poucas escolas normais públicas e, em algumas províncias, as escolas eram separadas, uma para os homens e outra para as mulheres (TANURI, 2000).

Algumas iniciativas contribuíram para o desenvolvimento das escolas. Dentre elas, Tanuri cita: “Almeida de Oliveira (18/9/1882), Rui Barbosa (12/9/1882) e Cunha Leitão (24/8/1886). Esses projetos evidenciam que o papel das escolas normais no desenvolvimento quantitativo e qualitativo do ensino primário começava a ser reconhecido”. Nesse contexto, aos poucos, as mulheres começaram a participar da formação docente e “[...] nos anos finais do império, as escolas normais foram sendo abertas às mulheres, nelas predominando progressivamente a frequência feminina” (TANURI, 2000, p. 66). Mesmo assim, no entanto, o contexto indicava que:

De um lado, o magistério era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher, tradicionalmente cultivadas, os preconceitos que bloqueavam a sua profissionalização, com o movimento a favor de sua ilustração, já iniciado nos anos 70 (século XIX). De outra parte, o magistério feminino apresentava-se como solução para o problema de mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração. Em várias províncias, a destinação de órfãs institucionalizadas para o magistério visava ao seu encaminhamento profissional – como alternativa para o casamento ou para o serviço doméstico – bem como o preenchimento de cargos no ensino primário a custo de poucos salários. (TANURI, 2000, p. 66-67).

Em finais do século XIX e início do século XX, com o apoio de pensadores e políticos, houve reforço no estereótipo da mulher como educadora nata, visto ser

considerada a atuação no magistério como extensão das atividades que elas exerciam em casa e atrelada a profissionalização docente à possibilidade de conciliar a vida doméstica com os afazeres da docência. A partir daí, no entanto, a possibilidade de avanço do trabalho feminino cresce e, na república, com a descentralização do suporte organizacional da educação aos estados e aos municípios, fica facultada a “[...] instrução primária e a profissional, inclusive o ensino normal” (TANURI, 2000, p. 68).

A partir desse período, os governantes do estado de São Paulo desenvolvem então um novo modelo de administração educacional, inspirados pelas filosofias científicas, que influenciaram os sistemas de outros estados, inclusive o Mato Grosso do Sul. Diversas modalidades do curso normal foram implantadas e reformuladas. O objetivo esteve em pautar os ensinamentos nas bases científicas, contemplando questões teóricas e práticas (TANURI, 2000).

A escola normal, que originalmente foi destinada aos homens, tem, no início do período republicano, a presença quase exclusivamente feminina. Esses docentes eram, também, os depositários de uma série de valores morais que a República exaltava, como honestidade, laboriosidade e patriotismo. Por volta de 1930, o movimento Escola Nova também questiona a estrutura do curso normal, propondo que as normalistas sejam preparadas para uma educação mais flexível, com a atenção voltada para o aluno.

Nessa perspectiva de mudança educacional, a maioria das escolas normais passou a ter escolas-modelos, utilizando o método desenvolvido por Pestalozzi, denominado Pedagogia Intuitiva. Seu aspecto característico era oferecer, na medida do possível, dados sensíveis à percepção e observação dos alunos. Para a implantação foram contratadas “professoras-diretoras de formação norte-americana” (TANURI, 2000).

Em finais do século XX, precisamente em 1971, com a promulgação da Lei Federal nº 5.692 (BRASIL, 1971), em plena vigência da ditadura militar, ocorreram reformas no âmbito da educação e a educação técnica passou a ser prioridade. A escola normal passa a ser chamada de “habilitação para o magistério”, tornando-se um curso de nível médio. Posteriormente, o mais recente reconhecimento de necessidade de formação adequada para a atuação docente está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB em vigência (Lei Federal nº 9394/1996), que determina “[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]” (BRASIL, 1996). Tal legislação marca o fim da formação em escolas normais e magistério, passando para as instituições de nível superior, embora em alguns casos ainda

mantendo uma formação em nível médio para suprir demandas específicas de algumas regiões<sup>9</sup>.

Nesse contexto, retornamos à concepção elisiana sobre os modos como se constrói uma profissão, sendo necessário observar que, durante o processo de profissionalização docente, houve divergências e disputas que fazem parte dos interesses da nova profissão que se constitui. Elias inclui a necessidade de associações profissionais para o estabelecimento de regulamentações sobre seu funcionamento, modos de ingresso, regras de atuação, remuneração, entre outras (ELIAS, 1964). As associações foram fundamentais<sup>10</sup> na tentativa de articulação nacional dos/as professores/as. Eram reivindicadas melhorias nas condições de trabalho e de estruturação dos sistemas educacionais nos estados brasileiros (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Diante dessa circunstância, por volta da década de 1960 houve, em São Paulo, as primeiras mobilizações dos/as professores/as primários/as. Eles/as reivindicavam principalmente melhores salários e condições de trabalho, e, conseqüentemente, o reconhecimento da categoria profissional. Assim, a primeira greve aconteceu em 1963, em São Paulo, e as professoras ganharam visibilidade na imprensa.

Em pesquisa sobre o tema, Vicentini e Lugli (2009, p. 195-196), analisando os impressos da época, informam que, na manchete da primeira página do jornal “A Folha de São Paulo”, os redatores escrevem: “As saias em roupa de briga”. Na palavra das autoras, “O texto manteve a ironia (ou a ambigüidade) presente no título, ao traçar um retrato ‘pitoresco’ da participação feminina no movimento reivindicatório do magistério, inteiramente construído a partir dos estereótipos relativos ao papel da mulher na sociedade”. Tal participação das mulheres nos enfrentamentos demonstrava a autonomia feminina tentando romper os elos da subordinação histórica aos quais estavam sujeitas.

---

<sup>9</sup> Houve ainda a institucionalização dos Institutos Superiores de Educação – ISEs e de seus cursos superiores a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9394/1996), além de mudanças ocorridas na formação docente a partir da instauração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia - DCNs-Pedagogia (Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005, e instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006).

<sup>10</sup> Em Mato Grosso uno podemos citar a AMPP – Associação Mato-Grossense de Professores Primários e o SINTEP-MT – Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso, com criação em 1965 (VICENTINI; LUGLI, 2009). Ainda, a Associação Campo-Grandense de Professores – ACP (1952), a Associação de Professores de Aquidauana – APA (1963), a Associação de Professores de Corumbá – APC, a Associação Pontaporanense de Professores – APP (1970) e a Associação Douradense de Professores – ADP (1978) (BIASOTTO; TETILA, 1991). Também se registra a existência da Associação Três-Lagoense de Professores, com início, aproximadamente, em 1975. Em 1979 foi criada a FEPROSUL – Federação dos Professores de Mato Grosso do Sul, atualmente denominada FETEMS – Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (RODRÍGUEZ, 2014).

Nesse contexto, quando embates ocorrem no interior das profissões, é uma tentativa de firmar posições de poder nas novas configurações que necessitam se impor e se ajustar a contextos sociais organizados. Para Elias, conflito é uma condição da civilização e, no caso das profissões, “[...] o conflito é uma das características básicas de uma instituição nascente” (2006, p. 110), à medida que nos conflitos estão prescritos diversos interesses e distintos grupos vão se organizando e demarcando espaços de atuação na constituição da categoria profissional.

Nesse cenário da constituição da profissão no estado do Mato Grosso do Sul, as lutas continuaram ao longo dos anos 1980<sup>11</sup> e os docentes do magistério intensificaram as mobilizações, articulando-se aos movimentos populares pelo reconhecimento político e social da categoria. As mulheres, maioria dos profissionais da educação, nesse processo demonstraram o posicionamento social e político mais autônomo, em uma sociedade em permanente processo de civilização (VICENTINI; LUGLI, 2009).

A partir do que acima está posto, podemos dizer que o processo civilizador, como algo em continuidade, esteve (está) permeado por aspectos de gênero quando localiza lugares e espaços para homens e para mulheres, mesmo na determinação da profissão. Nesse aspecto, Elias, com seu conceito de figuração, colabora para melhor se compreender o espaço ocupado por mulheres e por homens, apontando que as inclinações pessoais levam os indivíduos a se unirem e, a longo prazo, transformarem as estruturas sociais.

Dessa forma, durante o processo de feminilização do magistério, as mulheres, que não podiam anteriormente estudar, passam para uma figuração de maioria na docência e a apropriar-se de aspectos característicos da profissionalização como uma atividade reconhecida. Assim, percebemos uma constante busca de equilíbrio no sistema educacional, configurado pela balança de poder entre os pares, e apontando lugares de homens e de mulheres na constituição de uma profissão – profissão essa que mudou ao longo da história e, atualmente, se constitui como espaço feminino, embora tenha surgido como profissão de homens e, na origem, a educação fosse vetada às mulheres.

---

<sup>11</sup> Em Mato Grosso do Sul, que se organizava e se constituía no período, citamos: Movimento dos Professores, em 1980; em 1981, o movimento da ADP de Dourados; em 1982, a primeira greve do professorado e o movimento que resultou no Decreto nº 3004/1985, que dispôs sobre eleições para diretores da rede estadual pública. (RODRIGUEZ, 2014).

## 2.1 Formação de professores em Mato Grosso uno

É interessante notar que, na província de Mato Grosso, a primeira iniciativa de implantação da escola normal foi instituída pela Lei Provincial nº 8, de 5 de maio de 1837. Sua instalação ocorreu em 1840 e logo é desativada em 1844. Depois a província ficou por 30 anos sem instituições para a formação de professores, até que, em 3 de fevereiro de 1874, em Cuiabá se inaugura o Curso Normal, que em 1876 passa a atender as mulheres e foi substituído pelo Liceu de Línguas e Ciências por força da Lei nº 536, de 3 de dezembro de 1879. Esse liceu foi sucedido pelo Externato do Sexo Feminino, para a formação de mestras, este último criado com a reforma de 1889 e anexado ao Curso de Preparatórios. Mesmo assim, contudo, a formação de professores ainda era um aspecto deficiente (CASTANHA, 2007).

No período da república, diante dos ideais de uma “nova civilização”, mais moderna, houve iniciativas na educação como a criação de grupos escolares para a formação de indivíduos que colocassem em prática os preceitos organizacionais. Nos primeiros anos da nova organização política, porém, o “[...] sistema educacional de Mato Grosso uno era simplesmente caótico, caracterizado pela escassez de professores e pela precariedade de material e estrutura física” (BRAZIL et al., 2015, p. 191).

Em 1908, o então presidente do estado, Coronel Pedro Celestino Correa da Costa, viabilizou duas iniciativas para a melhoria da educação, sendo a criação das escolas primárias nas cidades mais prósperas do estado e a escola normal da capital. A educação possuía características que acompanhavam o desenvolvimento da região, como a influência do coronelismo, que decidia quem era contratado para ser professor, bem como a abertura e fechamento das escolas (RODRÍGUEZ; OLIVEIRA, 2008; BRAZIL et al., 2015).

As professoras formadas em escola normal eram vistas como verdadeiras regeneradoras da pátria, pois pautavam a prática no que existia de mais moderno no processo pedagógico. De acordo com Rodriguez e Oliveira (2008, p. 4), “No caso de Mato Grosso, apesar desse ambiente modernizante e ‘progressista’, o Ensino Normal não encontrou um espaço para se expandir”.

Enquanto no Brasil os pioneiros da Escola Nova buscavam introduzir novos padrões pedagógicos, em Mato Grosso uno ainda se buscava a difusão do ensino primário e a formação dos professores. Por volta dos anos 30 do século XX existiam dois cursos de ensino normal, um em Cuiabá e outro em Campo Grande. Na chamada Era Vargas

(1930-1945), o governador Júlio Müller (1937-1945) incorporou a Escola Normal Pedro Celestino ao Liceu Cuiabano, introduzindo apenas o curso para o magistério primário. A alegação era o número de normalistas necessárias para atender às escolas primárias de todo o estado (RODRÍGUEZ, OLIVEIRA, 2008).

A região sul do estado, a partir da construção da estrada de ferro (Corumbá – Campo Grande) em 1914 e a imigração de árabes, japoneses, espanhóis, portugueses e italianos, além da imigração originária das diversas regiões nacionais, começou a se urbanizar e, com o aumento da população, houve a necessidade da expansão escolar. Então, para atender à deficiência de professores na região, instalou-se a Escola Normal de Campo Grande, em 21 de abril de 1930. No que se refere aos discentes, “[...] a escola contava, em 1933, com 28 alunos [...], porém, concluíram o curso, em 1934, somente 11 alunas e, em 1938, 45 alunas, totalizando 56 formandas” (RODRÍGUEZ; OLIVEIRA, 2008, p. 6).

Em 1940, a escola normal de Campo Grande foi fechada. A partir disso, a escola normal experimentou um processo de reabilitação e expansão, principalmente no setor confessional. Mesmo assim, segundo Rodríguez e Oliveira (2008), em 1952 o então governador Fernando Corrêa da Costa reconheceu a falta de habilitação, principalmente para os professores das áreas rurais e as dificuldades em recrutar professores homens. Em 1948, a escola normal de Campo Grande foi reaberta e recebeu o nome de Escola Normal Joaquim Murtinho. Seus cursos sofreram reformulações e se mantiveram até 1973. Havia ainda outras escolas normais nos centros urbanos maiores.

Nesse ínterim, no entanto, o sul do estado vivia uma figuração específica. A exploração da erva-mate foi fundamental para o povoamento e o desenvolvimento da região. Desde o fim da época imperial e adentrando o período da república, Thomas Laranjeira comandava a extração ervateira da região. A mão de obra era composta por migrantes oriundos principalmente do Rio Grande do Sul e pelos naturais da terra (indígenas). A maioria dos trabalhadores vivia nas fazendas e as escolas estavam nos centros urbanos. A instrução escolar não fazia parte da vida dos filhos dos trabalhadores, pois mesmo as crianças também compunham a força de trabalho (BRAZIL et al., 2015).

No extremo sul do estado, no município de Caarapó, no início do século XX, as famílias de melhores posses enviavam seus filhos para estudar nas cidades de origem de seus pais. A partir de 1920, para os filhos dos trabalhadores foram instaladas, nas fazendas, as escolas provisórias, e as meninas raramente estudavam, e, quando podiam, aprendiam somente as prendas domésticas. Os professores eram homens ambulantes ou

andarilhos, pessoas que se instalavam por determinados períodos na região e que se propunham a lecionar para grupos de crianças, mas sem compromisso institucional (BRAZIL et al., 2015).

Nesse cenário, também alguns voluntários se ocupavam de lecionar, entre eles as mulheres migrantes e imigrantes, geralmente esposas dos fazendeiros ou de funcionários que tinham algum conhecimento de leitura, escrita e aritmética. A grande maioria das crianças não participava nem mesmo da educação rudimentar que era oferecida.

Concomitante ao fim do monopólio da extração ervateira, o governo de Getúlio Vargas lançou um projeto político denominado “Marcha para o Oeste” (1938) com objetivo de proteger o território a partir do povoamento para o interior. Entre as ações propostas estava a Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND), que se efetivou por volta da segunda metade do século XX, na qual o governo oferecia e distribuía terras gratuitas para despertar o interesse dos colonos. Segundo Oliveira:

Um dos atrativos fundamentais, como mecanismo para atrair colonos para o projeto colonizador no sul de Mato Grosso, foi a distribuição gratuita de terras a trabalhadores rurais sem-terra e reconhecidamente pobres. A proposta era atrativa para quem sonhava em adquirir um pedaço de chão como meio de trabalho e sustento da família. Entretanto, a propaganda foi intensificada através da campanha Marcha para Oeste, visando garantir o sucesso na ocupação dos espaços geográficos. (OLIVEIRA, 1999, p. 132).

Outras iniciativas para a colonização foram os Projetos Integrados de Colonização (PICs). Segundo Cavalcanti (2013), essa modalidade, de responsabilidade estadual, foi implantada a partir dos anos 1970. O INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) era o órgão responsável pela instalação da infraestrutura, como a abertura das estradas, a construção de escolas e de postos de saúde. Também selecionava as famílias que iriam ocupar as terras. Segundo o autor, entre denúncias de fraudes, mais de 1.000 famílias ocuparam as terras na parte da região de Iguatemi, que, posteriormente, deu origem aos municípios de Mundo Novo e de Itaquiraí, região que é o foco deste estudo. Uma das providências do INCRA foi a construção das escolas rurais. Nelas atuaram dois de nossos participantes, os professores Lídio (Japorã/Itaquiraí) e Luiz (Mundo Novo).

## 2.2 A formação profissional dos professores Lídio, Luiz e Venâncio

Sobre a formação de professores no período que abrange os primeiros anos da trajetória dos professores Lídio, Luiz e Venâncio, convém lembrar que a Lei Federal nº 5.692/1971 previa que o mínimo de formação para o exercício do magistério que o professor das quatro primeiras séries do 1º grau deveria ter seria a habilitação específica de 2º grau, que equivaleria ao curso magistério ou o normal, conforme estipula o artigo 30:

Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena. (BRASIL, 1971).

A habilitação específica para o magistério – HEM estipulada no período passa a ser obrigatória e essa reforma educacional foi reforçada pelo aspecto tecnicista, voltado para a formação de mão de obra para suprir as necessidades do mercado de trabalho. Nesse contexto, a “Escola Normal” perde a sua identidade de escola e de curso, e a formação de normalista torna-se apenas uma das variadas possibilidades de habilitações profissionais para os professores. Segundo Tanuri: “[...] desapareciam os institutos de educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia” (TANURI, 2000, p. 80).

Essa Lei Federal nº 5.692/1971 não contemplou, no entanto, a formação específica para professores da área rural. Somente citava no artigo 29 que a preparação para esses indivíduos deveria “[...] estar de acordo com as diferenças culturais de cada região do País” (BRASIL, 1971). Assim, a formação dos professores desta pesquisa ocorreu por meio de cursos de capacitação. Somente por volta da década de 1980 eles tiveram a habilitação específica para o magistério e, mais tarde, a formação em nível superior. Assim, no início da profissão, esses docentes eram leigos e precisavam relacionar conhecimentos científicos e cotidianos com a preservação da identidade local, a relação com a terra, uma escolarização fundada em diferentes formas de compartilhar saberes e culturas, indicando, assim, uma educação inserida e voltada à realidade concreta vivenciada com as crianças.

### 2.2.1 Os cursos de capacitação

Nos municípios de Japorã e de Mundo Novo, o INCRA, órgão governamental responsável pela colonização, promovia cursos de “treinamento” para os professores. Isso indica como a formação de professores sempre apresenta aspectos de uma trajetória construída partindo de interesses do contexto sociopolítico, das exigências colocadas pela realidade social, das finalidades da educação, do lugar que a educação ocupa nas políticas governamentais, e das lutas travadas pela categoria e pela sociedade.

Nesse contexto, em busca da profissionalização, criaram-se políticas públicas para a habilitação dos professores, ainda que de modo distante e precário (FURTADO; MOREIRA, 2015). O professor Lídio completou o colegial por meio de cursos oferecidos pelo INCRA, e comenta sobre tais cursos de capacitação que o órgão oferecia:

*Era curso em cima de curso que o INCRA promovia! Teve capacitação, aperfeiçoamento, inclusive o colegial. Nós fizemos o primeiro grau em poucos meses, em um ano completei o ginásio, “arruma as malas que tem o curso de aperfeiçoamento em Ponta Porã ou Naviraí, Mundo Novo”. Era assim... (LÍDIO, 2017).*

Na região da cidade de Iguatemi, durante a colonização, os projetos que o INCRA implantou, eles, de modo geral, seguiam a política voltada para a educação rural, com a proposta de fixação do homem no campo. Thierrien (1993) discute sobre tais iniciativas:

Embora as orientações teórico-metodológicas das propostas educativas desses órgãos tenham sido diferentes – dadas as condições estruturais e conjunturas de cada época perpassada pelos mesmos –, a tônica de trabalho que empreenderam é pautada no desenvolvimento de comunidade, e na educação popular e de adultos – sob a forma organizativa de projetos rurais integrados. (THIERRIEN, 1993, p. 32).

Assim, os cursos oferecidos eram de treinamento e não de habilitação para o magistério. Aconteciam principalmente nos períodos de férias ou de feriados. Dessa forma, os professores não descansavam e, muitas vezes, ficavam longe de suas casas para participarem de tais cursos. Abaixo estão algumas imagens<sup>12</sup> de certificados do professor Lídio dos cursos oferecidos pelo INCRA, que ele guardou ao longo da vida.

<sup>12</sup> Embora as imagens sejam ricas e os certificados informem muito sobre a formação e a história do magistério na região, no momento não faremos análise do material.

**Figura 3:** Certificado do curso de atualização pedagógica, promovido pelo INCRA em 1977



Fonte: Acervo pessoal do professor Lídio, 2017.

Segundo o professor Lídio, os cursos de capacitação não eram oferecidos na cidade em que ele lecionava ou morava e estavam sempre distantes, na capital do Estado ou em cidades maiores. Assim, as viagens eram necessárias, compreendendo “Cuiabá, Campo Grande ou Dourados”. Eram, em geral, grandes distâncias, o que impedia a participação das mulheres do magistério da região de Iguatemi. Para ele: “O professor tinha que sair para fora para fazer curso, mulher não podia” (LÍDIO, 2017).

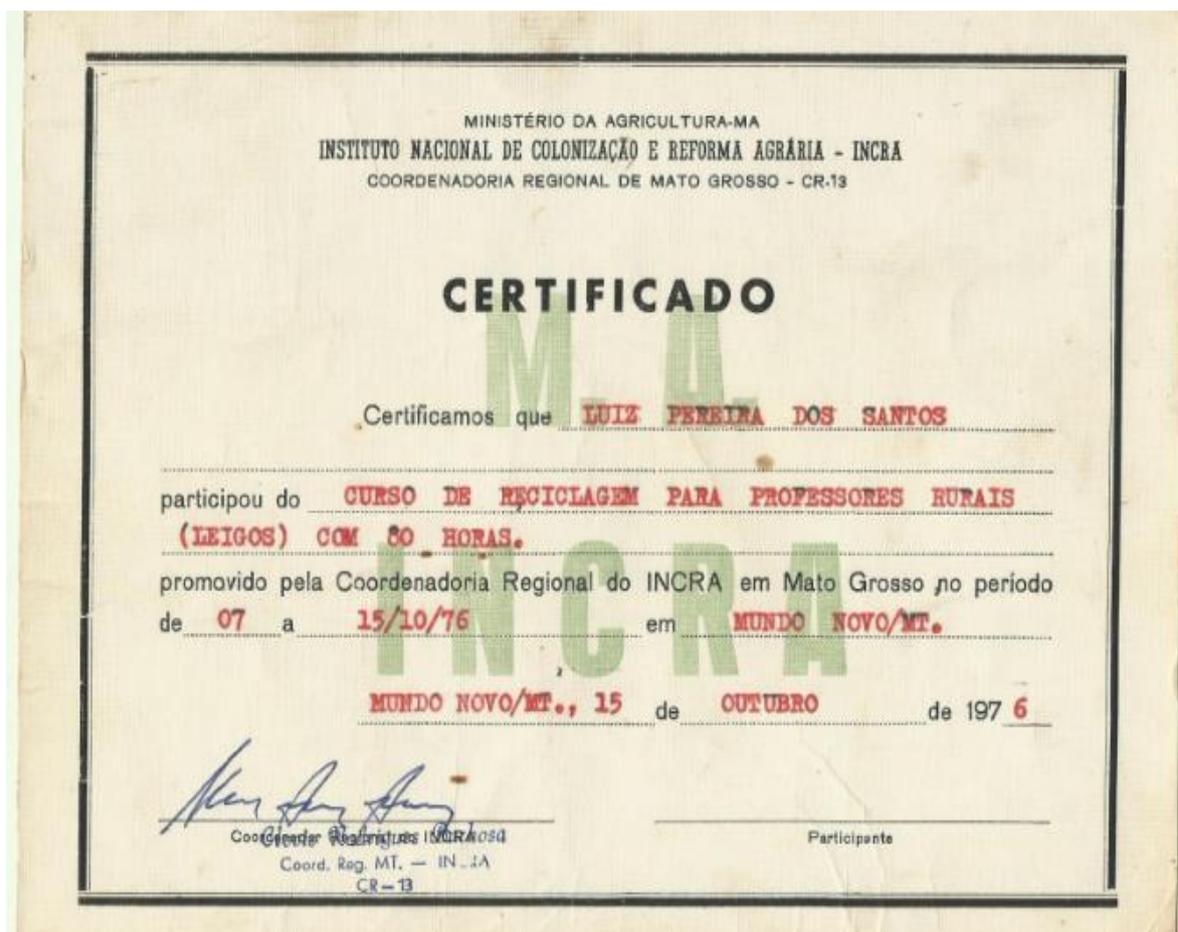
Observamos que, de acordo com o professor Lídio, as mulheres dessa região não podiam se qualificar para o trabalho, visto que as viagens para os cursos promovidos para a capacitação oferecidos pelo INCRA eram serem constantes e em localidades distantes de casa. Assim, a ausência das mulheres nesses cursos se dava por conta de casamento, filhos, afazeres domésticos ou relações conjugais que as impediam de enfrentar tais

condições adversas. No município de Itaquiraí e nos municípios ao redor não havia capacitação para a docência na localidade. Assim, esse esforço era necessário.

Seu relato apresenta, portanto, uma figuração em que a balança de poder para adentrar nos espaços públicos estava com os homens. As mulheres ficavam restritas ao ambiente local, ou seja, estavam limitadas profissionalmente, lembrando que se trata do final da década de 1970 e início da década de 1980, período em que a feminilização do magistério já era parte concreta na figuração docente em vários países, e em grande parte do Brasil. Segundo o professor, nesta região o processo de feminilização do magistério ocorreu mais tardiamente.

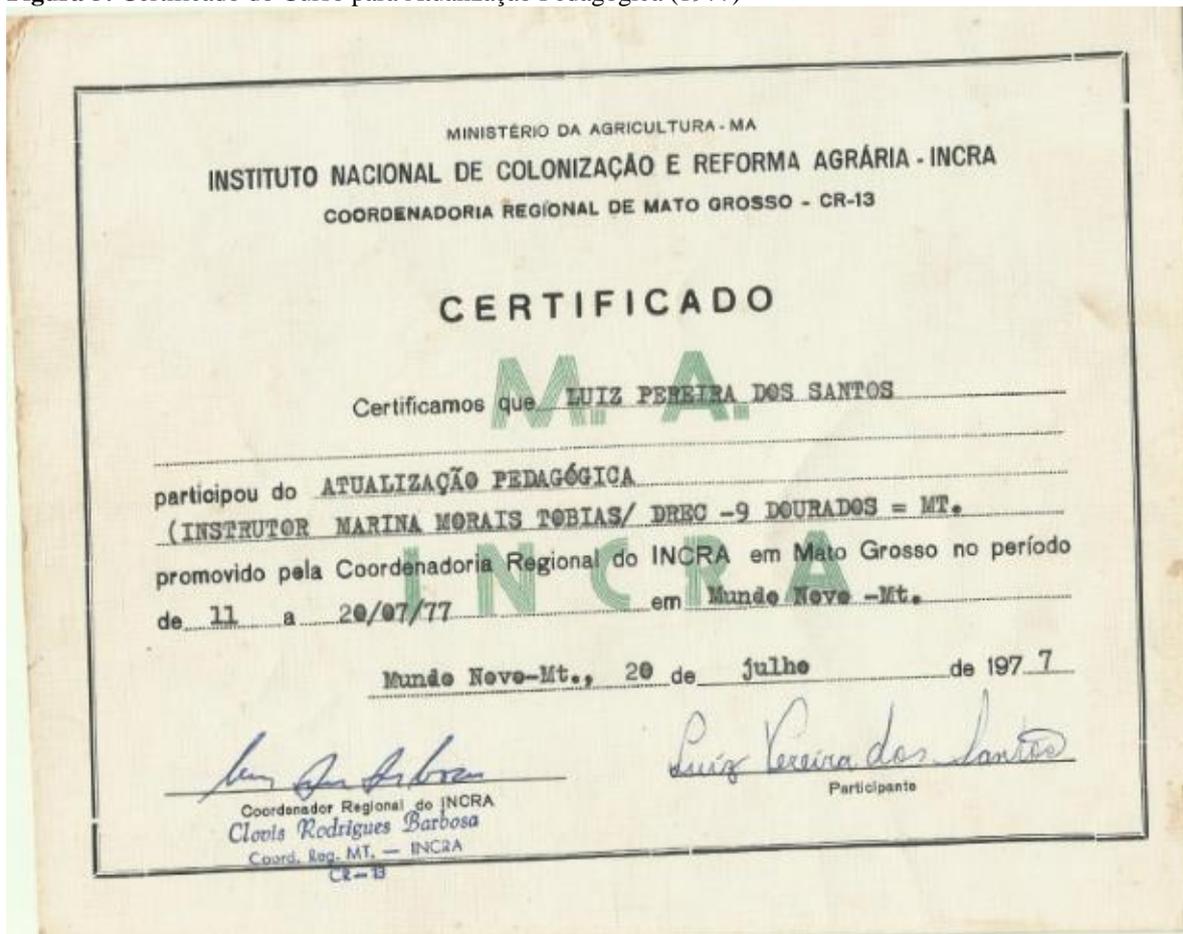
Os cursos eram uma das alternativas de formação. Assim, o professor Luiz também participou desses “treinamentos” oferecidos pelo INCRA, conforme o comprovam os documentos a seguir:

**Figura 4:** Certificado do Curso de Reciclagem para Professores Rurais Leigos (1976)



Fonte: Acervo pessoal do professor Luiz, 2017.

**Figura 5:** Certificado do Curso para Atualização Pedagógica (1977)



Fonte: Acervo pessoal do professor Luiz, 2017

A proposta desses cursos em muitos locais foi o que permitiu a escolarização das crianças das áreas rurais. Nessa perspectiva, para amenizar a situação da falta de professores habilitados, o Parecer nº. 349/1972 (BRASIL, 1972), do CFE (Conselho Federal de Educação), recomendava o desenvolvimento concomitante de dois programas. Assim coexistiam os professores na condição de leigos, com propostas de qualificação e atualização dos docentes em exercício, bem como a formação de novos professores que atendessem às exigências expressas em lei. De acordo com Furtado e Moreira (2015), a carência de formação adequada para a atuação docente nas áreas rurais era um entrave em todo o estado de Mato Grosso, em especial na região sul do estado.

O professor Venâncio não participou dos cursos de treinamento promovidos pelo INCRA, pois a colonização da região do extremo sul do estado aconteceu também por empreendimentos privados, que intensificaram a compra de grandes áreas para realizar o loteamento e a venda, como ocorreu em Naviraí, que era, até então, distrito de Caarapó

(GONÇALVES, 2015). Entretanto, o município de Naviraí também promovia os cursos de capacitação, conforme podemos notar nos certificados abaixo:

**Figura 6:** Certificado do Curso Moderno de Orientação Pedagógica promovido pela Prefeitura de Naviraí, em 1970



Fonte: Acervo pessoal do professor Venâncio, 2017.

**Figura 7:** Certificado do Curso de Aperfeiçoamento Pedagógico promovido pela Prefeitura de Naviraí, em 1971



Fonte: Acervo pessoal do professor Venâncio, 2017.

Em Naviraí havia ainda iniciativas dos donos das fazendas da região, que construía escolas rurais em parceria com o município nas quais atuavam professores leigos. No caso do professor Venâncio, ele tinha cursado o 2º grau, mas não tinha o curso de Magistério, que só foi feito posteriormente. Os cursos oferecidos pela Secretaria de Educação e Cultura de Naviraí seguiam o mesmo sistema do INCRA, aconteciam em períodos de férias escolares e não habilitavam para o magistério. Somente promoviam capacitação para a continuidade da docência nessas áreas.

### 2.2.2 A habilitação no magistério

Para a habilitação dos professores leigos das áreas rurais, nas décadas de 1960, 1970 e 1980, foram criados, a partir do Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário (PAMP), o Centro de Treinamento do Magistério em Cuiabá, o Curso de Magistério Rural e os projetos LOGOS I e II.

Durante os anos 1980, o destaque para a formação de professores leigos<sup>13</sup> foram os Projetos LOGOS I e II. O projeto Logos I foi uma experiência inicial. Ela visava apontar uma metodologia, mas tinha limitação orçamentária e poucos recursos humanos envolvidos, contudo os resultados foram encorajadores e, em seguida, foi criado o LOGOS II. Os professores Lídio e Venâncio estudaram no projeto LOGOS II, que atendia especialmente docentes de 1º a 4º séries do 1º grau. Segundo o professor Lídio:

*Lembra do Logos II? Corresponde ao segundo grau. Era um curso pesado – “Você tem que se inscrever para tirar o segundo grau!”. E quem não queria? Quanto mais, ganhava mais um pouquinho e aumentava o salário. “É, vamos fazer o segundo grau”. Consegui terminar Logos 2 em 78 ou 80, por aí. (LÍDIO, 2017).*

Com relação à formação para a melhoria da remuneração, ali está incluída também a valorização profissional, o plano de cargos e salários, o plano de carreira, melhores condições para que o professor não precisasse ter mais de um emprego. Nesse contexto, ganhar melhor significava ser reconhecido e valorizado, e valorização profissional corresponde a reconhecimento pessoal, profissional e salários condizentes. A imagem abaixo é do diploma do professor Lídio:

---

<sup>13</sup> Nesse período, entendia-se que “professor leigo” era todo docente que estava atuando em sala de aula e não tinha a habilitação de acordo com o artigo 30 da Lei de Diretrizes e Bases – LDB da época (Lei Federal nº 5.692/1971).

**Figura 8:** Diploma de habilitação para o magistério de 1º grau, 1ª a 4ª série; Projeto LOGOS II, do professor Lídio em 1983.



Fonte: Acervo pessoal do professor Lídio, 2017.

O professor Venâncio também participou da segunda fase do projeto, que era focada principalmente nos locais em que o contingente de professores leigos fosse representativo. Segundo Arruda (2011, p. 118), o projeto LOGOS teve características próprias da educação tecnicista e das propostas de educação do período em questão:

O Projeto Logos II foi uma típica iniciativa educacional inspirada nas concepções tecnicistas de educação e de mundo na forma de Educação Supletiva. De fato, na década de 1970, a carência de professores com formação técnica específica em nível de 2º grau, ou magistério, era uma realidade que caracterizava as escolas primárias dos municípios interioranos do Brasil, especialmente nos estados menos desenvolvidos, ou mais pobres. Nas escolas "multisseriadas" das zonas rurais essa era a realidade, constituindo-se exceção a presença em sala de aula de uma professora, ou professor, habilitado no magistério.

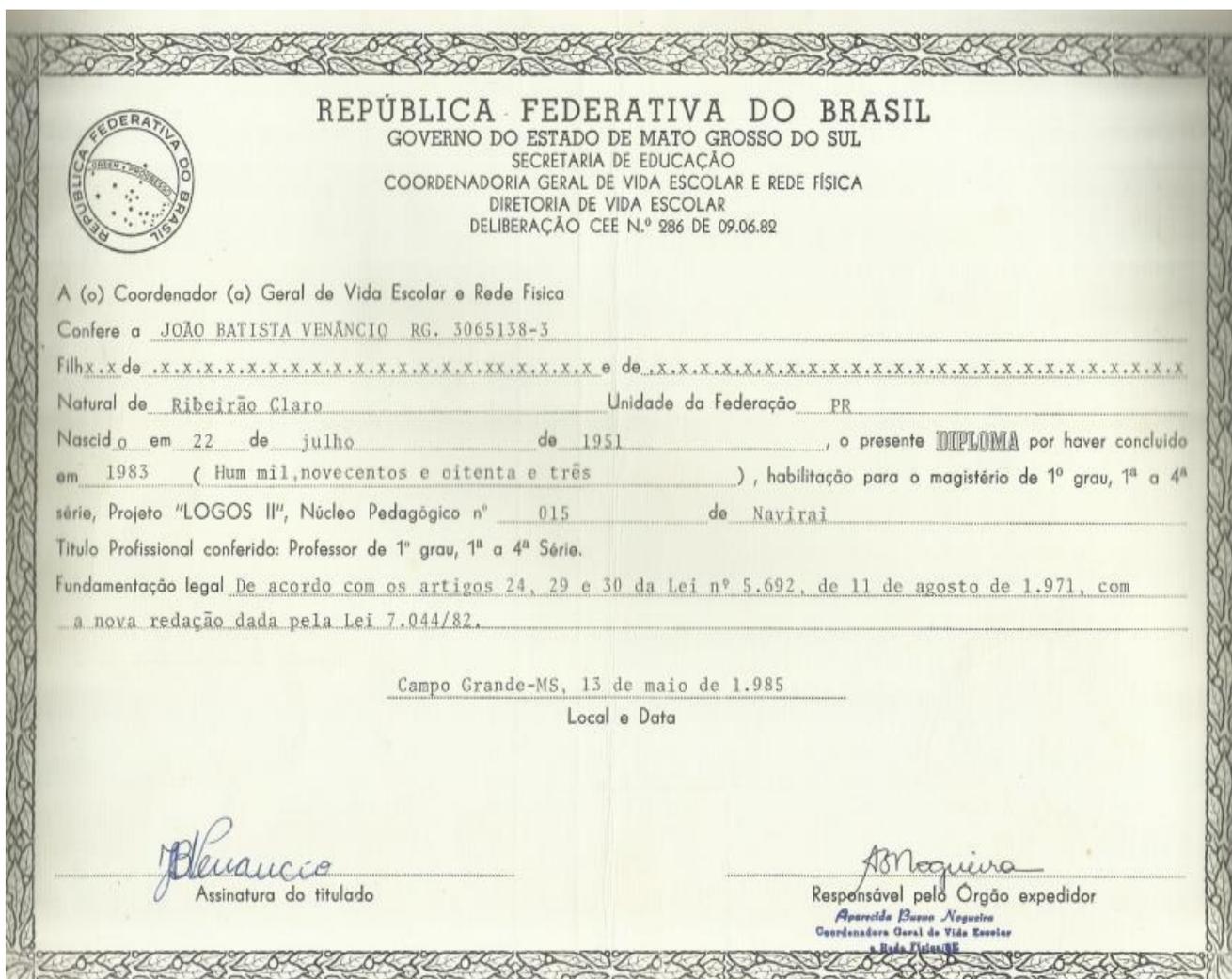
O curso funcionava como supletivo, e estava organizado em módulos por disciplinas. Tinha uma duração de 28 a 30 meses até a sua conclusão. As aulas aconteciam em fins de semana, mais uma vez exigindo dos profissionais sacrifícios das horas de descanso e das atividades pessoais e familiares. Pereira (2015) aponta o motivo de as

aulas acontecerem geralmente aos sábados e domingos, apontando os interesses institucionais:

É clara a grande preocupação do MEC de que os professores não deixassem de atuar. Primeiro, porque eles representavam mais de 70% do número total e também porque não havia professorado formado para atender a demanda escolar. Reside aí a grande necessidade de formar os professores leigos de forma rápida e eficiente. (PEREIRA, 2015, p. 39).

Tais cursos possuíam uma carga horária alta e oferecida fora do tempo de trabalho, principalmente em fins de semana, o que os tornava uma tarefa de difícil execução. O professor Venâncio (2017) assim se expressou: “*Era um curso pesado*”. Ao total, a carga horária podia chegar a 3.480 horas, e o aluno ainda deveria cumprir o estágio supervisionado.

**Figura 9:** Diploma de habilitação para o magistério de 1º grau, 1ª a 4ª série; Projeto LOGOS II, do professor Venâncio em 1983.



Fonte: Acervo pessoal do professor Venâncio, 2017.

Entretanto, o projeto LOGOS foi significativo na formação de docentes não titulados, como expressam os professores Lídio e Venâncio. O “[...] projeto Logos II foi muito importante para a formação de professores em nosso país no momento em que foi realizado. O mesmo atingiu grandes proporções e, ainda que dentro de suas limitações, propiciou a certificação de milhares de professores leigos” (PEREIRA, 2015, p. 133). Tais projetos possibilitaram aperfeiçoamento profissional e a continuidade da atuação desses professores. Fundamentando-nos em Elias (2006), podemos dizer que a centralização da formação para a habilitação do profissional aponta o processo de transformações estruturais na atividade docente, especialmente na atividade representada por esses indivíduos.

O professor Luiz relata como foi o processo de sua habilitação para o magistério. Segundo ele, a falta de condições salariais o levou a deixar a profissão docente enquanto morava no Paraná: *“Ganhava muito pouco. Voltei para a roça. Dava mais renda”*. Posteriormente, o professor Luiz veio para Mato Grosso em busca de melhores condições de trabalho: *“Eu morava no Paraná, bem pertinho. Tinha uns 4, 5 anos na prática com magistério como professor leigo, e, como lá o salário era muito ruim para 8 horas de serviço, eu era solteiro e vim para cá. Fui chegando e fui contratado!”* (LUIZ, 2017).

Nesse aspecto, podemos relacionar a falta de compensação financeira com o movimento de feminilização do magistério, movimento que retirou os homens e os levou a outras áreas de trabalho. Bruschini e Amado (1988, p. 5) afirmam que os baixos salários oferecidos no exercício da profissão docente se tornaram desonrosos e até humilhantes para os homens, isso em vista da percepção do homem de que ele deveria ser o provedor da família.

Mesmo labutando no campo, o professor Luiz continuava lecionando esporadicamente no estado do Paraná, mas quando surgiu a oportunidade de vir trabalhar na rede estadual de ensino de Mato Grosso, ele se mudou definitivamente. Ele relata que trabalhava em *“dois horários, foi ótimo”*. Ele certamente entendia a nova situação, pois o trabalho em período integral – prerrogativa masculina –, era uma oportunidade para melhorar o salário e sustentar a família. Após a mudança, tendo a formação ainda incompleta, optou pela continuidade dos estudos, mas escolheu o curso de Contabilidade.

*Eu vim aqui para Mundo Novo e comecei a fazer o técnico em contabilidade, mas sabia que estava no lugar errado, porque não me interessava. Então fiz o primeiro ano e, no segundo, fiz os dois ao mesmo tempo, o primeiro ano era básico e serviu. (LUIZ, 2017).*

É interessante notar que Luiz, já atuando no magistério, teve como primeira opção o curso de contabilidade. Isso se explica pelo fato de que, em um período de valorização da educação tecnicista, o Ensino Técnico Profissional Contábil adquiriu forma com a promulgação do Decreto-Lei nº 6.141/43 (BRASIL, 1943). A legislação, em acordo com a proposta do governo na época, tinha o objetivo de formar profissionais capacitados para o desempenho das atividades direcionadas ao comércio, habilitados para efetuar transações financeiras e exercer funções de caráter administrativo acerca dos negócios. Os homens foram a maioria dos estudantes do curso técnico contábil, e ainda hoje eles figuram predominantemente nos cursos das Ciências Exatas e Sociais (CARVALHO; RABAY, 2013; CRUZ, 2012). O professor Luiz terminou os dois cursos, o técnico contábil e o magistério.

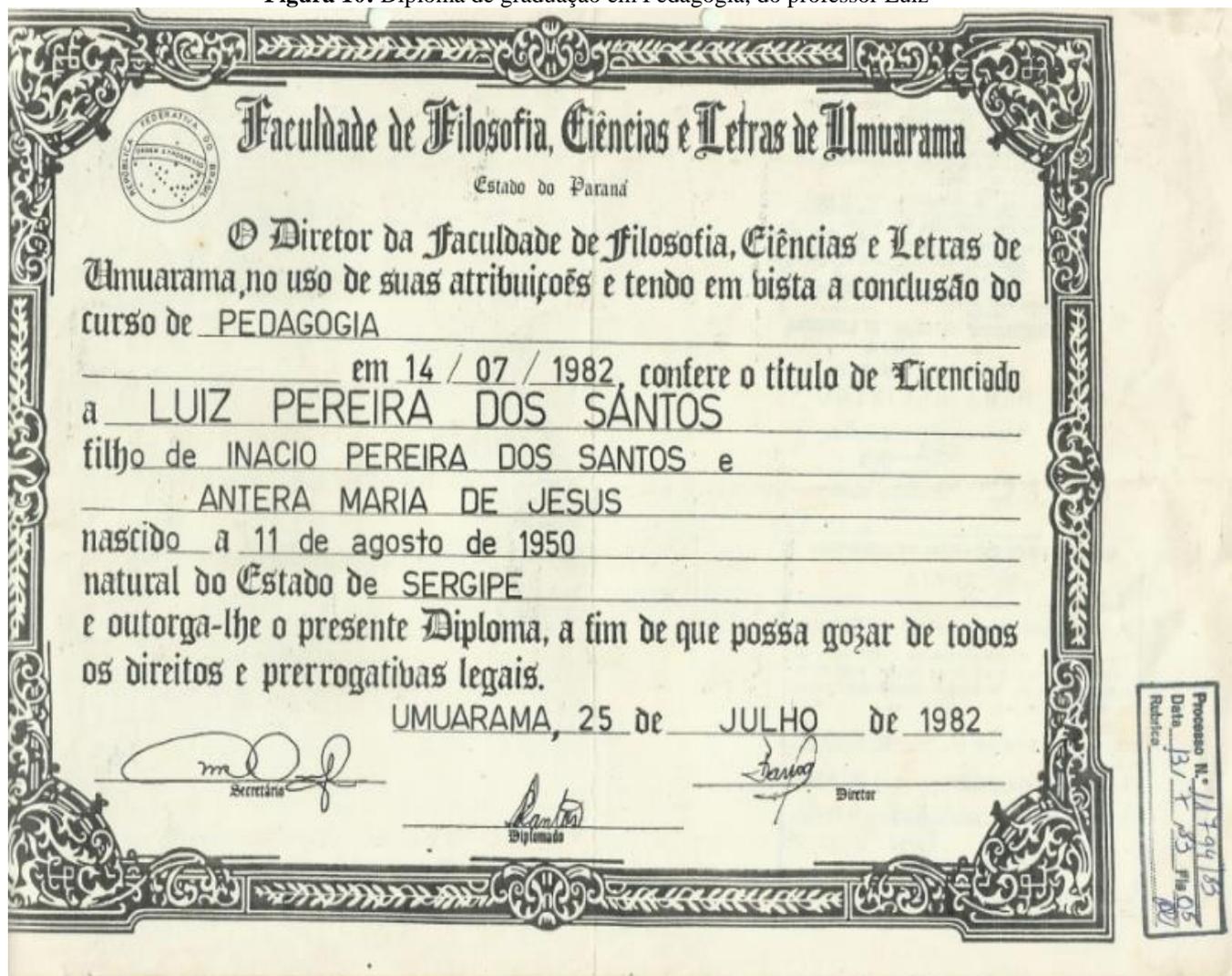
### 2.2.3 O ensino superior

No ensino superior, o professor Luiz segue na direção da educação, cursando Pedagogia, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Umuarama, no Paraná, e se formando em 1982. Ele relata a respeito de sua escolha da graduação:

*Já era uma coisa que estava dentro de mim! Eu não tenho muita diferença para te contar enquanto eu sou leigo e depois como professor habilitado. Não sei se talvez a vocação... na prática me esforçava muito, sempre trabalhei do mesmo jeito! Eu adorei estudar, fazer pedagogia, fazer faculdade! Para o meu trabalho, o curso superior na pedagogia agregou o conhecimento, mas, na verdade, eu nunca senti que trabalhava errado! Nada disso, eu só aprimorei. (LUIZ, 2017).*

A figura abaixo é o diploma no curso de Pedagogia, do professor Luiz.

Figura 10: Diploma de graduação em Pedagogia, do professor Luiz



Fonte: Acervo pessoal do professor Luiz, 2017.

Analisando a fala do professor de que a titulação não mudou sua prática, apontamos que a perspectiva de formação compõe a carreira e a jornada de trabalho, devendo estar relacionadas à remuneração como elemento necessário para a valorização profissional. Podemos, no entanto, compreender também como um compromisso pessoal que move os indivíduos implicando em uma prática pedagógica que os faz articular novos saberes, novas exigências, os aspectos legais e as propostas de formação:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992, p. 13).

Luiz dá prosseguimento aos estudos e chega ao término da sua formação com os cursos de mestrado e de doutorado em Educação na *Universidad Técnica de Comercialización y Desarrollo*, em Assunção, no Paraguai.

**Figura 11:** Diploma do curso de mestrado em Educação, do professor Luiz



Fonte: Acervo pessoal do professor Luiz, 2017.

Figura 12: Diploma de doutorado em Educação do professor Luiz



Fonte: Acervo pessoal do professor Luiz, 2017.

Indo para além das políticas públicas, verificamos a iniciativa individual do professor ao curso mestrado e doutorado, o que entendemos como uma realização pessoal mais do que como acréscimo à carreira, pois ele já estava concluindo sua trajetória profissional. Para Nóvoa, nesses casos se trata da importância de “[...] (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (NÓVOA, 1992, p. 13). Trata-se de empreendimento que faz parte da formação e das inclinações pessoais dos indivíduos. Relacionando a formação de professores com o desenvolvimento pessoal, lembramos que o professor, como um indivíduo social, tem, na realização pessoal, o resultado de seu desenvolvimento profissional e coletivo.

O professor Lídio cursou o ensino superior na APEC (Associação Prudentina de Educação e Cultura), em Umuarama, no Paraná, “fazendo a faculdade, o salário aumentava: “Vamos ganhar mais? Então vamos fazer o vestibular!” (LÍDIO, 2017). Em 1983, o professor já estava casado e com duas filhas quando fez o curso superior. Nessas circunstâncias, aumentar o salário foi incentivo para o aperfeiçoamento profissional. Assim cursou Estudos Sociais em licenciatura plena e habilitação docente em História, conforme a imagem:

**Figura 13:** Certificado de conclusão de curso superior na modalidade de licenciatura plena, do professor Lídio, em 1989

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Umuarama (Pr.)	
Decretos de Reconhecimento	74.872/74 - Matemática, Ciências e Letras 74.863/74 - Estudos Sociais 74.862/74 - Pedagogia (Administração Escolar 1º Grau, Inspeção Escolar 1º Grau e Magistério)
Portarias de Reconhecimento	02/83 - Pedagogia (Orientação Educacional) 893/78 - Esocema I e II (Ação Terciária) 161/88 - História e Geografia

**CERTIFICADO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

O DIRETOR da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Umuarama,  
**CERTIFICA** que o (a) Sr. (a) \_\_\_\_\_  
 LÍDIO MOIA CARAIBA  
 natural de Guararapes - São Paulo \_\_\_\_\_ filho(a) de  
 José Rodrigues Caraiba \_\_\_\_\_  
 e de dona Guilhermina Moia Caraiba \_\_\_\_\_

concluiu em 31 / julho / 1989 o curso de Licenciatura em  
 ..... ESTUDOS SOCIAIS .....  
 modalidade LICENCIATURA PLENA ..... habilitação  
 EM HISTÓRIA .....  
 neste Estabelecimento de Ensino Superior.

Umuarama, 19 de \_\_\_\_\_ agosto \_\_\_\_\_ de 1989

  
 DIRETOR(A)  
 Profª Neiva Pavan Machado Garcia

Fonte: Acervo pessoal do professor Lídio, 2017.

O professor Lídio ingressou na faculdade em 1986, entretanto somente a partir da LDB de 1996, no artigo 61, a formação de professores para atuar na educação básica passa a ser preferencialmente em ensino superior. Leia-se o artigo 62.

*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).*

O relato do professor Lídio sobre as condições para conseguir cursar o ensino superior indica as dificuldades de morar em regiões do interior e longe dos cursos de formação:

*A gente ia no ônibus da prefeitura de Mundo Novo, trabalhava semana inteira, saía na sexta de tardezinha, ficava até sábado umas três, quatro horas, chegava à noite com uma fome... uma fome... Nossa sorte era a dona da pensão, dona Emília: “Meninos, tem uns pãezinhos, manteiga e café”. Ela dava para a gente comer, ficava muito tempo estudando deitado para não gastar energia, porque só podia comer uma vez no dia. (LÍDIO, 2017).*

O professor Lídio cursou uma faculdade privada. Somente os custos com transporte eram financiados pelo governo. As mensalidades, hospedagem, materiais e alimentação eram da responsabilidade do aluno. Nesse período ele tinha duas filhas pequenas e nasceu a terceira. Tinha, portanto, grande responsabilidade financeira com o sustento da família e, conseqüentemente, os recursos para estudar eram escassos. A família e as questões econômicas têm papel definitivo nos direcionamentos da trajetória de formação dos estudantes, determinado os passos da trajetória.

Em relação à trajetória do professor Lídio, suas responsabilidades familiares constituíram relações marcantes e que ficaram na memória. A formação passa pelas contrariedades que foi preciso ultrapassar a partir das aberturas oferecidas. Entre as dificuldades e os desafios, o professor Lídio terminou o ensino superior em 1989.

O professor Venâncio também cursou o ensino superior em faculdade particular. Primeiro tentou o vestibular para o Curso de Matemática que era oferecido pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), mas não esperou ser convocado e foi estudar Pedagogia na FINAV (Faculdades Integradas de Naviraí). O professor se formou no ano de 2000 e se aposentou em 2002. Ele narra:

*Como eu nunca gostei de estudar matemática, de ensinar, sim, mas estudar matemática... Apareceu vestibular para Pedagogia, eu fiz. Na minha redação, eu tirei 9,8. O tema era ecologia versus economia. E aí o primeiro ano eu ganhei a bolsa de estudo e esse um ano que eu não paguei eu guardei o dinheiro para a formatura. (VENÂNCIO, 2017).*

**Figura 14:** Atestado de conclusão do curso de Pedagogia, do professor Venâncio



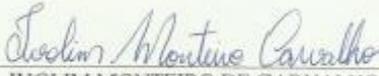
**ATESTADO**

O Dr. IVOLIM MONTEIRO DE CARVALHO,  
Diretor das Faculdades Integradas de Navirai -  
FINAV no uso de suas atribuições regimentais,  
etc.,.....

**ATESTA** para os devidos fins que o (a) aluno (a):  
**JOÃO BATISTA VENÂNCIO** RG. Nº. 3.065.138-3 - SSP/PR, concluiu o curso de  
**PEDAGOGIA** no ano letivo de 2000 nesta Instituição de Ensino Superior, Habilitações:  
Magistério das Matérias Pedagógicas de 2º Grau e Supervisão Escolar para exercício na  
Escola de 1º e 2º Graus.

E por expressar fielmente a verdade, firma e  
assina o presente atestado.

Navirai - MS., 07 de dezembro de 2000.

  
IVOLIM MONTEIRO DE CARVALHO  
RG. Nº 117.427 SSP/MS  
DIRETOR

---

(67) 461-2380  
Rua Laurentino Pires de Arruda, 220 - Jardim Progresso  
79 950-000 - Navirai - MS

Fonte: Acervo pessoal do professor Venâncio, 2017.

O professor obteve bolsa de estudos e a faculdade ficava na cidade em que morava, o que facilitava a sua permanência. Venâncio fala sobre a sua percepção sobre o ensino

superior: *“Cada dia é um dia diferente e a gente vai aprendendo cada dia mais e quando eu entrei na faculdade e eu comecei a estudar, pensava: “Meu Deus, o que é isso? ”O mundo é diferente...”* (VENÂNCIO, 2017).

Mesmo com 31 anos de experiência, o professor voltou a estudar e, nesse processo, percebemos o significado de ensinar e aprender, que são indissociáveis e merecem tempos para a reflexão, para o questionamento, para a problematização, a pesquisa, a discussão e a avaliação. A formação adequada ocorre quando um professor experiente tem a oportunidade de reconstruir os seus saberes em confronto com as suas vivências cotidianas.

Nesse aspecto de ser um professor em constante aprendizado e, portanto, reflexivo, Venâncio apresenta uma concepção interessante sobre a visão da sociedade e sobre os alunos: *“Eu já vi gente dizer que tem um aluno burro! Jamais! Se o aluno é burro, o professor é o quê?”*. Na figuração aluno/professor se estabelece uma rede de interdependência em que estão envolvidos aspectos de ensino-aprendizagem nos quais teorias, conceitos, pesquisas e resultados estão imbricados. Sabendo que a trajetória de um professor continua mesmo depois de sua formação, e que parte dela são as vivências cotidianas, no próximo capítulo analisaremos o cotidiano nas relações interdependentes entre aluno e professor, entre homem e criança.

### 3 O COTIDIANO ESCOLAR: o professor homem e as crianças

*“Sozinho, dois períodos e sala multisseriada,  
era responsável pela merenda escolar,  
limpeza de pátio, limpeza de escola.  
Professor tinha que segurar com tudo.”  
(Lídio, 2017).*

A fala do professor Lídio remete à realidade de muitas escolas rurais em meados da segunda parte do século XX. Os professores encaravam prédios simples, uma sala de aula com quadro pequeno, cozinha e banheiro. Trabalharam com classes multisseriadas e com *“muitas crianças, tinha sala com 60 alunos”* (LÍDIO, 2017), que eram atendidas em dois turnos, matutino e vespertino.

No período em que atuaram nas escolas rurais, as atividades de manutenção dos prédios e do cotidiano escolar baseadas no cuidado, como cozinhar e limpar, estavam presentes na vida dos professores. Como afirma Louro, as atividades no interior de uma escola sempre estão relacionadas com as construções de gênero:

Da arquitetura aos arranjos físicos; dos símbolos às disposições sobre comportamentos e práticas; das técnicas de ensino às estratégias de avaliação; tudo opera na constituição de meninos e meninas, de homens e mulheres — dentro e também fora da escola (uma vez que a instituição "diz" alguma coisa não apenas para quem está no seu interior, mas também para aqueles/as que dela não participam). Torna-se difícil, de fato, pensar sobre a escola sem que se considerem, articuladamente, todos esses dispositivos, arranjos, técnicas ou procedimentos e sem que se perceba como eles agem sobre todos os sujeitos e, em especial, sobre estudantes e mestres. (LOURO, 1997, p. 91).

As escolas rurais em que os professores trabalharam tinham as estruturas físicas bem semelhantes. O professor Lídio conta como eram os prédios: *“Era uma sala, o mictório, a cozinha com o fogão e o professor fazia tudo”*. O fazer de “tudo” a que o professor se refere é ser responsável por: ministrar a aula em sala multisseriada, cuidar da administração, cozinhar a merenda e limpar o estabelecimento. Outras tarefas ainda eram incluídas na lista, como construir a horta e a fossa do banheiro.

Os três professores desta pesquisa, no período em que atuaram na área rural, trabalhavam como unidocente em classes multisseriadas, comuns em áreas rurais que eram constituídas por alunos de várias séries sob a responsabilidade de um único professor. Os professores precisavam muito mais do que didática para atuar. Era

necessário movimentar outros saberes, construídos pela vivência, por suas experiências de vida. Nesse sentido, Nóvoa apresenta a dicotomia professor/pessoa:

A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino [...]. Eis-nos de face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam com a maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal. (NÓVOA, 2000, p. 17).

O modelo de educação rural vivido pelos professores é uma realidade no interior do país. Os professores rurais “[...] enfrentam dificuldades de transporte e moradia [...], recebem salários ínfimos e, na maioria das vezes, multiplicam-se para atender a demandas do dia a dia escolar, sendo professores, merendeiros, faxineiros, diretores” (TRINDADE; WERLE, 2012, p. 35). Sobre a sala multisseriada, o professor Venâncio conta: *“Eu fiquei lá lecionando, dormia na escola e comia na pensão. E a lousa era pequena, dava aula para primeira, segunda, terceira e quarta séries e não separava ninguém”*.

O professor Lídio também relata sobre as suas condições de trabalho: *“Classe multisseriada, todo mundo reclamava, falava: “É duro!”*. Ao mesmo tempo que você tá com uma criança que você tem que abandonar e ir para outro e aí os que terminam começa a querer fazer bagunça”. Sobre tal contexto, Moura e Santos (2012, p. 71) afirmam:

São estas escolas as responsáveis pela iniciação escolar de grandes contingentes de brasileiros, ainda hoje. Não fossem elas, os altos índices de analfabetismo que sempre marcaram a história da educação nacional seriam ainda mais alarmantes. Assim, as escolas de classes multisseriadas assumem uma importância social e política significativa nas áreas em que se situam, justificando, portanto, a realização de estudos sobre a forma como se configuram.

Os professores trabalhavam durante todo o dia em atividades que iam além do pedagógico. Luiz, Venâncio e Lídio, precisavam atender todas as necessidades da instituição. Trabalhar em escolas rurais como unidocente representam acúmulo de tarefas, o professor Lídio detalha sua rotina, *“Sozinho, dois períodos e sala multisseriada (...) tinha que tratar da horta, da limpeza do pátio e se virar com a merenda (LÍDIO, 2017)*.

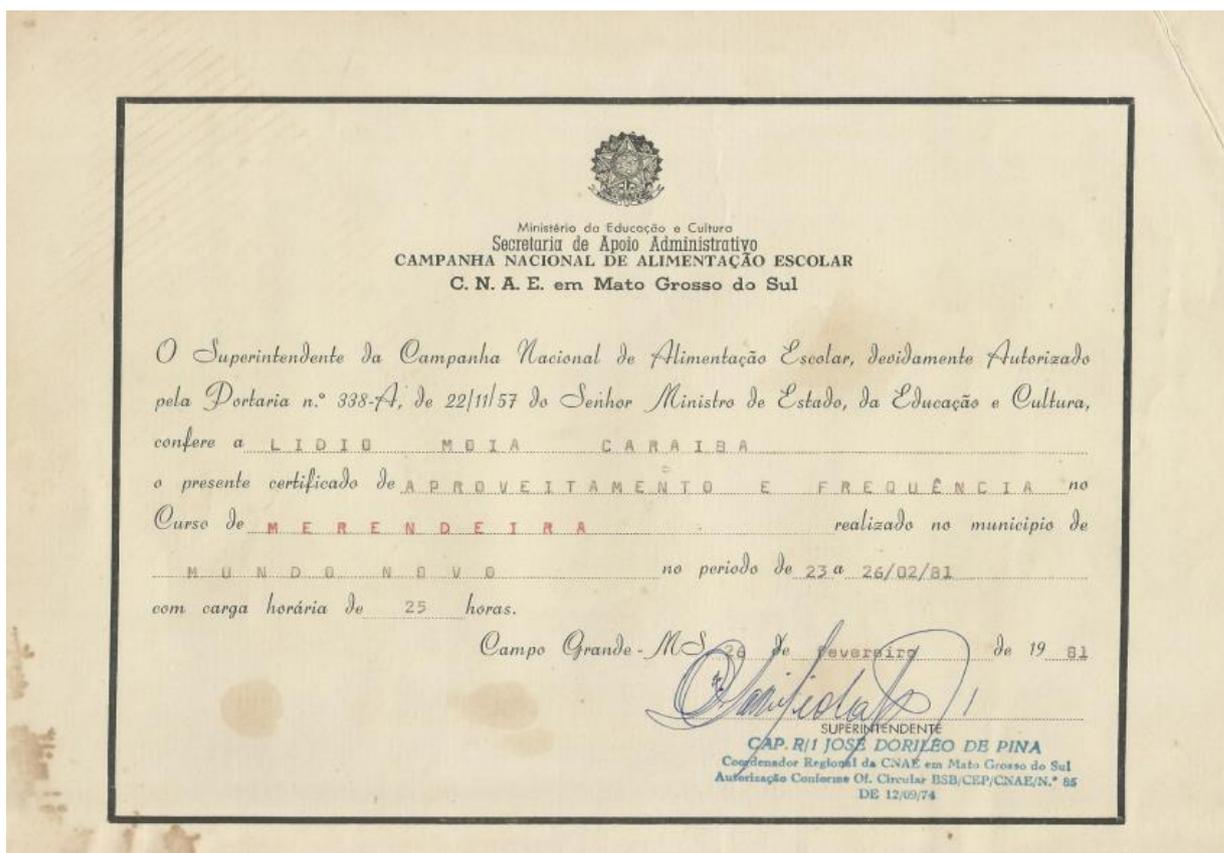
O professor Venâncio (2017) se recorda de situação semelhante: *“Muitas vezes a gente estava dando aula e tinha aquele mictório. A gente furava com os pais aquelas*

*casinhas que fazem os mictórios, a gente juntava com os pais para furar, colocava manilha lá e era tudo feito no sarilho”.*

O excesso de trabalho extra nas escolas pode trazer consequências, como a redução da qualidade da aula e a falta de tempo para refletir sobre a prática pedagógica. Longas jornadas de trabalho e o acúmulo de funções geram desgastes físicos e psicológicos. Na rotina mencionada pelos professores, o trabalho transpassava os limites da vida profissional, pois eles tinham dedicação quase em tempo total à escola, isso comprometendo o seu lazer e a sua vida pessoal e social.

Além disso, estavam presentes também aspectos do gênero feminino, pois, entre as tarefas, estava o limpar e o cozinhar, tarefas socialmente prescritas para o cotidiano das mulheres. A figura abaixo demonstra um certificado do Curso de Merendeira, curso do qual participou o professor Lídio – participou no intuito de aprender as lides da profissão:

**Figura 15:** Certificado do Curso de Merendeira do professor Lídio.



Fonte: Acervo pessoal do professor Lídio, 2017.

Para conseguir fazer a merenda e ministrar as aulas ao mesmo tempo, os professores tinham uma estratégia que, conforme relatam, referenda e mantém a distinção

de atividades consideradas pelo gênero, ou seja, tarefa de mulheres e tarefa de homens, pois eles colocavam as meninas para auxiliá-los na cozinha, como relata o professor Lídio:

*Olha... estava maior um pouquinho (a aluna) ajudava, mas tinha que estar sempre cuidando ali na merenda, mas eu mesmo limpava, eu mesmo cozinhava, a horta também e aquelas mais mocinhas lavava, ajudava um pouquinho na hora da merenda. Mas sempre tinha que estar cuidando de tudo. Ia na sala e falava: “Vocês fazem isso, outros fazem aquilo!”. Passava na lousa umas coisas também: “Vocês vão copiar isso aqui!”, e ia lá ver o fogão, a merenda. Depois casei e minha esposa fazia merenda. Ajudou muito, as meninas lavavam a louça, tinha que pular igual pipoca na panela para dar conta de tudo. (LÍDIO, 2017).*

O professor Venâncio utilizava a mesma estratégia para lidar com a cozinha: “*A merenda eu fazia na escola, aí pegava duas garotas, as maiores, para observar como eu fazia, para elas ajudarem*”. Quando casou, passou a tarefa de limpeza e de cozinha para a esposa, que fazia o trabalho voluntariamente: “*Nesse tempo, já casado, a minha mulher assumiu a parte de merendeira, voluntário, era tudo voluntário. Ela fazia com muito amor, com muito carinho. Ela inventava todo tipo de comida*”.

A escolha de meninas e, posteriormente, da esposa, para lidar com tarefas consideradas socialmente femininas, reflete a divisão sexual do trabalho, em que a mulher está associada ao trabalho doméstico. O homem, quando assume uma cozinha, sempre é no aspecto profissional ou de lazer, “*o chef*”. É interessante notar o que Barbosa demonstra:

Homens e mulheres, desde que o mundo é mundo, sempre estiveram presentes nas cozinhas e envolvidos no preparo de alimentos. Mas sempre estiveram em cozinhas diferentes. As mulheres nas cozinhas das “casas”, os homens nas cozinhas das “ruas”. Ou seja, mulheres cozinhavam e cozinham para a família. Homens cozinhavam e cozinham para pessoas estranhas em restaurantes, castelos e palácios de governo. Os homens sempre foram *chefs* e as mulheres cozinheiras. (BARBOSA, 2011, p. 188).

A cozinha, muitas vezes localizada nos fundos da casa, na área de serviço, representava o espaço dos “[...] inferiores, escravas, empregadas e mulheres [...]”, ressaltando a função social de serviçal das mulheres (BARBOSA, 2011). Outro ponto importante a considerar, na fala dos professores, é que as meninas, alunas, que deveriam estar estudando, iam “ajudar” cozinhando ou limpando, reproduzindo no contexto escolar e reforçando os estereótipos de gênero vividos e experimentados em casa.

Ainda sobre esses aspectos do cotidiano, chamam-nos a atenção os relatos dos professores que revelam os perigos a serem enfrentados no período de colonização. Na região de Iguatemi havia muitos animais selvagens que representavam ameaça às crianças, e os pais acreditavam que um homem poderia, pela sua força e coragem, defendê-las. O professor Venâncio comenta sobre os primeiros dias de sua atuação na Fazenda Vaca Branca, em Naviraí: “*No terceiro dia tinha umas cobras. Tive que matá-las. Era muito, muito mato e as crianças foram chegando e os pais falaram: ‘Aparecendo cobra, tem que matar!’*” (Venâncio, 2017).

O cotidiano desses professores em nada se assemelha à imagem da professora como consagrada no imaginário popular e na voz de Néilson Gonçalves na música “Normalista” (composição de Benedito Lacerda/David Nasser, 1949<sup>14</sup>), indicando um modelo de professora que estava nos centros urbanos e longe desse contexto rural e inóspito:

*Vestida de azul e branco  
Trazendo um sorriso franco  
No rostinho encantador  
Minha linda normalista  
Rapidamente conquista  
Meu coração sem amor  
Eu que trazia fechado  
Dentro do peito guardado  
Meu coração sofredor  
Estou bastante inclinado  
A entregá-lo ao cuidado  
Daquele brotinho em flor  
Mas, a normalista linda  
Não pode casar ainda  
Só depois que se formar...  
Eu estou apaixonado  
O pai da moça é zangado  
E o remédio é esperar.*

A constituição histórica da imagem de uma professora maternal, linda, pura e angelical contribui para as desigualdades na profissão docente: “A comparação entre mulheres perfeitas e anjos tornou-se um lugar comum. Ganharam força as imagens polarizadas das diferenças entre homens e mulheres, feminino e masculino, da ‘evidência’ da incapacidade feminina e da ‘natural’ autoridade masculina, justificando discriminações e disparidades” (PINSK et. al., 2003, p. 267). E, nesse contexto, o

---

<sup>14</sup> Fonte: <<http://g1.globo.com/musica/blog/mauro-ferreira/post/nascido-ha-100-anos-o-compositor-david-nasser-tem-bela-obra-musical.html>>.

percurso de nossos professores apresenta um lugar que, de algum modo, cristaliza a imagem da mulher no espaço privado da cozinha, da merenda, da organização da casa e, conseqüentemente, da escola rural, para a qual eles estavam habilitados a lecionar.

### 3.1 As masculinidades em profissão feminina

Concepções de que as mulheres são dóceis, pacientes, dedicadas, delicadas e outros atributos dados ao sexo feminino que se baseiam em fragilidades estão pautadas em relações socialmente prescritas. Isso não significa que homens sejam mais dignos de respeito ou que as professoras não tenham tanta autoridade quanto os professores, ou mesmo que homens não possam lidar com crianças por não terem “instinto materno” (RABELO, 2013; CARVALHO, 1998; LOURO, 2007). De qualquer modo, tais concepções aparecem nas trajetórias, pois o professor Lídio, em meio a risos, relata sobre a experiência de atuar em uma profissão sexotipificada como feminina:

*Muita gente falava assim: a mulher leva mais jeito, porque às vezes é mãe, é isso... é aquilo... às vezes leva mais jeito de cuidar porque tem filhos em casa e criou e tudo, então leva jeito para mexer com criança! Mas eu não achei muita diferença, porque também sempre levei jeito com as crianças. Na hora de dar aula para criança é bom. Cansei de ouvir falar isso: “Homem não... homem não é bom mexer com criança, às vezes é muito bruto, às vezes bate nas crianças e a mulher, que é mãe, leva com calma, com carinho e com paciência” (LÍDIO, 2017).*

Na fala do professor percebemos a discriminação que perdura na carreira e a concepção predominante em relação ao trabalho docente com crianças, de que o instinto maternal é um pré-requisito para o desempenho das atividades educacionais com as crianças. Nessa perspectiva, para exercer a atividade docente, consideram que a mulher estava preparada simplesmente pelo fato de ser do sexo feminino, pois já possuía o “dom” de cuidar e, “[...] juntamente com este papel, são agregados atributos à mulher como o de ser guiada pelos sentimentos, agir sempre com o coração, pertencer ao ambiente doméstico, tornando-se a rainha do mesmo, além de ser considerada a educadora nata da primeira infância” (ARCE, 2002, p. 57).

O professor Luiz fala sobre essa concepção que amparou a feminilização do magistério e continua vigente: “*Algumas pessoas falam que a mulher trabalha melhor porque vem com instinto materno, mas eu não vejo isso como uma verdade. Eu*

*acho que homem e mulher trabalham meio a meio, ninguém trabalha igualzinho, mas não muda muito questão de homem e mulher” (LUIZ, 2017).*

Para entendemos a origem da concepção de que ter “instinto materno” capacita para educar crianças, para isso precisamos retomar à história das mulheres, indicando que, após o desenvolvimento industrial, elas deixaram o confinamento de suas casas e passaram a trabalhar em espaços públicos. Inicialmente vão para pequenas indústrias domésticas e, posteriormente, para as grandes indústrias. Tal motivo, aliado ao fato de a maioria dos professores do sexo masculino ter deixado a sala de aula para ocupar postos de trabalho mais remunerados, fez com que fosse mais conveniente ter mulheres para educar as crianças. As mulheres já cuidavam de seus filhos, assim a tarefa seria uma extensão da maternidade e a sociedade entende que todas as mães são dedicadas física e emocionalmente às suas crias (LOURO, 2012). Para Louro, as configurações dos professores carregam tal marca:

Professoras foram vistas, em diferentes momentos, como solteironas ou "tias", como gentis normalistas, habilidosas alfabetizadoras, modelos de virtude, trabalhadoras da educação; professores homens foram apresentados como bondosos orientadores espirituais ou como severos educadores, sábios mestres, exemplos de cidadãos... Diversos grupos e vozes desenharam esses sujeitos. Do outro lado, eles e elas acataram, adaptaram ou subverteram esses desenhos. (LOURO, 2007, p. 100).

É importante considerar que, em nossa sociedade, mesmo as mulheres ocupando os mais diversos postos de trabalho, a educação das crianças ainda é predominantemente atribuída às mães. A maternidade é, sim, uma condição biológica possível para a maioria das mulheres, pois se trata da gestação e do parto, mas, em contrapartida, o “instinto materno” ou o “amor materno” não é um sentimento inato e tampouco compartilhado por todas as mulheres. Em outras palavras, qualquer pessoa, independentemente de gênero ou de sexo, pode amar, cuidar e educar uma criança, ou seja, qualquer indivíduo pode “maternar” uma criança (BADINTER, 1985; SARAT, 2015).

Relacionar o exercício da profissão a uma característica identificada pelo gênero é uma visão essencialista e desvaloriza a profissão, “[...] em especial quando se trata da interposição deste com o papel materno, é bastante prejudicial para a prática pedagógica, na medida em que contribui para uma desprofissionalização da função” (ARAGÃO; KREUTZ, 2012, p. 134). O professor Luiz continua sua explanação sobre o trabalho docente realizado por homens e por mulheres:

*Eu sempre olhei com bastante tranquilidade. Eu nunca vi grande diferença no trabalho de homem ou de mulher, então, para mim, não tinha nada diferente. Não sentia nada, nada de diferente. Não me senti inferior e nem superior trabalhando com elas e me dava muito bem e, é lógico, que o trabalho minucioso, trabalho de material pedagógico minucioso, a mulher tem mais facilidade para isso, a questão da delicadeza. (LUIZ, 2017).*

Segundo o professor Luiz, nas relações de interdependência com as professoras não havia conflitos, mas acredita que as características femininas contribuía para a atuação delas. Por outro lado, a atuação no magistério dos homens foi entendida “[...] de um modo talvez um tanto esquemático, se poderia dizer que a representação dominante do professor homem foi — e provavelmente ainda seja — mais ligada à autoridade e ao conhecimento, enquanto que a da professora mulher se vinculava mais ao cuidado e ao apoio ‘maternal’ à aprendizagem dos/das alunos/as” (LOURO, 2007, p. 107).

De acordo com esses professores, mesmo sendo uma região que tinha vários homens atuando com crianças, a presença masculina ainda causava estranheza. O professor Venâncio relata a reação dos pais em uma de suas experiências docentes:

*Primeiramente os pais da fazenda começam a sondar o professor, ver o caráter, porque, naquele tempo, as filhas não podiam ficar separadas, então se andava perto do irmãozinho. Sempre, ao fazer as matrículas, ao iniciar as aulas, fazia reunião com os pais, e falava tudo o que tem que falar, tudo por escrito, do teu trabalho com as crianças e depois ouvir a todos, ouvir e também escrever, fazer uma ata e todos assinarem, e a partir daquele momento passava a ter uma confiança. (VENÂNCIO, 2017).*

Podemos compreender, pelas entrelinhas do relato de Venâncio, que os pais vigiavam a relação homem/criança, esbarrando no medo vinculado às questões de ordem sexual, como assédio, abuso ou pedofilia. Cruz (1998) sustenta que se encontra, tanto na educação escolar, quanto no âmbito familiar, um medo relacionado à concepção da sexualidade masculina como algo incontrollável.

Nesse atributo, da masculinidade na educação, a proximidade por parte dos educadores homens representa, para os pais, uma ameaça à integridade física da criança. Tal concepção não é atribuída aos profissionais do sexo feminino, pois em relação a elas é tido como algo improvável. Nessa perspectiva, Ramos afirma:

Eles (os pais) explicitam que, nas ações do cuidar, há restrição apenas para os homens, pois as professoras não representam nenhum tipo de ameaça para as crianças na medida em que trazem consigo a vocação

para a maternidade e elas são, por natureza, quem protege e cuida dos filhos com desvelo e são incapazes de cometer maldade contra crianças. (RAMOS, 2011, p. 107).

A estratégia do professor de reunir os pais para informar sobre as ações que pretende realizar e ter que garantir isso aos pais por meio de registro escrito, como ele enfatiza, é uma maneira de assegurar sua capacidade de educar crianças. Segundo a pesquisa de Ramos (2011), todos os anos os professores do sexo masculino enfrentam um período em que têm que provar sua capacidade para executar as tarefas comuns ao exercício da profissão. Ramos denomina a isso de “período comprobatório”. O autor explica seu conceito da seguinte forma: “Durante um tempo, esses docentes precisam provar que possuem as habilidades necessárias para educar essas crianças pequenas e cuidar delas com competência, sem machucá-las ou violentá-las sexualmente” (2011, p. 128).

Podemos apontar que tal fato ocorre, em especial, com os homens na profissão docente, pois outras atividades em que indivíduos do sexo masculino lidam diretamente com crianças, como o médico pediatra, enfermeiros, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, psicólogos, entre outros, as situações de comprovar sua capacidade em exercer seu trabalho com competência não é comum.

### **3.2 Os professores e as crianças**

As relações de interdependência entre adultos e crianças passaram por mudança. Em um contexto geral, o sentimento de infância é relativamente novo. Ao longo da história, em diferentes tempos e espaços, a criança teve distintos conceitos e modos de tratamento: “A presença da criança na organização social passou por transformações que construíram diferentes concepções sobre a infância, e tais concepções estão profundamente marcadas pela forma como os adultos perceberam e trataram as crianças no decorrer dos tempos” (SARAT, 2009, p. 16).

Em séculos precedentes, as crianças ocupando um lugar central na sociedade, isso era inimaginável. De acordo com Elias, na Antiga Grécia, os adultos não sabiam o que fazer com as crianças e abandono, assassinato, abusos físicos – incluindo os sexuais – eram corriqueiros (ELIAS, 2012).

Tal concepção passou a mudar à medida que o conceito de infância e a percepção sobre a criança foi se constituindo por meio da compreensão do adulto em relação às peculiaridades próprias das crianças, as quais precisavam de atendimento diferenciado. O

início dessa percepção se evidenciou pela preocupação, por parte dos adultos, com a saúde das crianças para o combate à mortalidade. Depois, de que as crianças viviam em um período único, provisório e transitório – infância – e, portanto, necessitavam de formas diferenciadas de tratamento, desde o modo de vestir até o de educar. Vale lembrar que essa transformação não ocorreu de uma hora para outra, mas foi se constituindo e mudando em um longo período de tempo e mudanças na organização social.

Assim, a infância transformou-se e podemos dizer que a criança passou por um processo civilizatório ocorrido na organização dos grupos sociais. Nesse sentido, Elias (2006) afirma que a interação com os outros seres humanos, adultos, sejam eles familiares, amigos, parentes ou de instituições frequentadas pelos pequenos, são fundamentais para o desenvolvimento do conhecimento e da aprendizagem, pois:

[...] apenas os seres humanos formam figurações uns com os outros. O modo de sua vida conjunta em grupos grandes e pequenos é, de certa maneira, singular e sempre co-determinado pela transmissão de conhecimentos de uma geração a outra, portanto por meio do ingresso do singular no mundo simbólico específico de uma figuração já existente de seres humanos. (ELIAS, 2006, p. 25).

Nesse aspecto temos o relato do professor Lídio, ao apontar os primórdios de sua trajetória e os modos como estavam organizadas as relações entre ele adulto e professor e as crianças na sala de aula:

*Naquela época trabalhando com as crianças a maioria era homem. Antigamente os pais não deixavam as meninas estudar, mais era o filho homem quem tinha mais oportunidades... as filhas mulheres não podiam... não deixavam..., lá em Japorã, teve uma vez uma menina inteligente, bonitinha, o pai falou: “Não quero saber de você estudar, porque a mulher vai na escola aprender ler e escrever para poder escrever carta para namorado”. Não queria deixar estudar e não deixou!... para não escrever carta para o namorado. Olha que bobagem! É por isso que, na época da colonização [da região de Mundo Novo] as mulheres não podiam estudar. Os pais ou os maridos não deixavam. (LÍDIO, 2017, grifo nosso).*

Embora na Constituição Federal de 1934 a educação apareça como um direito de todos e, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 (Lei Federal nº 5692), a educação passa a ser obrigatória para crianças de 7 a 14 anos no país, percebemos que, no contexto da docência do professor Lídio, no início da década de 70 do século XX, na sua região somente os meninos “tinham mais oportunidades”. Segundo ele, só podiam estudar os meninos, pois as meninas não tinham o consentimento dos pais. O professor também fala sobre os maridos, que não permitiam que as esposas estudassem.

Tais comportamentos masculinos sobre femininos apresentam aspectos construídos historicamente e pautados na ideia de regular a função e o lugar das mulheres, socialmente relegadas aos deveres conjugais, à dependência sexual e à maternidade. Essa percepção sobre as mulheres acabou se naturalizando e foi se construindo e se fortalecendo socialmente, como assinala Beauvoir (1967, p. 165):

Isso faz supor da parte dela [da mulher] uma humilde renúncia; mas ela é recompensada, porque, guiada, protegida pela força do homem, escapará ao abandono original; tornar-se-á necessária. Rainha em sua colmeia, repousando tranquilamente em si mesma no coração de seu domínio, mas levada pela mediação do homem através do universo e do tempo, a mulher encontra no casamento a força de viver e, ao mesmo tempo, o sentido de sua vida.

Na figuração em que o professor Lídio estava inserido no início de sua carreira transpareciam as desigualdades e as diferenças de gênero, desigualdades que repousam sobre uma norma que associa o feminino à domesticidade e o masculino ao espaço público. E não podemos desconsiderar o poder que exercia a submissão ao pai ou ao marido. O contexto masculino julgava que as mulheres não precisariam estudar, visto não ser necessário para o desempenho das atividades que executavam nas lidas domésticas. As noções do “ser mulher” mudaram ao longo da história de acordo com as transformações sociais ocorridas, mas não da mesma forma ou ao mesmo tempo em todos os lugares.

Ao constatar que as meninas não podiam estudar, o professor Lídio nos leva a inferir que um dos motivos poderia ser a presença de docentes homens. Nos relatos, os professores Lídio e Luiz informam o baixo número de meninas, conseqüentemente a maioria dos alunos eram meninos, o que se refletia na prática pedagógica. Também o professor Venâncio relata sua percepção de como as crianças viam o homem na escola:

*Olha, quanto eles veem a gente, eles ficam todos ressabiados: “Olha o professor homem! Tem cara ruim, cara de bravo, coisa e tal”. No primeiro dia eles chegavam amedrontados, via a gente como um bicho mesmo, um homem bicho. Os pequenininhos chegavam até de cabeça baixa. (Venâncio, 2017).*

Geralmente as crianças de aproximadamente seis ou sete anos se encontram dentro de duas figurações principais, a família e a escola. É conveniente lembrar que o professor Venâncio, em escolas rurais localizadas em fazendas, recebia alunos que não tinham cursado a pré-escola, portanto, para além dos limites da família e dos parentes e vizinhos

da comunidade, a escola foi o primeiro espaço de ampliação dos processos de socialização dessas crianças. Podemos dizer que, até a entrada na escola, as crianças a que o professor se refere, provavelmente, passavam a maior parte do tempo sob o encargo de uma figura feminina, representada pela mãe, pela avó, por tias e por irmãs.

Para Stasiak (2010), no primeiro ano de ingresso na escola, as crianças trazem consigo as suas expectativas e comumente passam pelo estresse infantil, que é representado por choro, pesadelos, ansiedades, tristeza e dificuldades nas relações interpessoais. Nos aspectos físicos enfrentam dores abdominais, dores de cabeça, ranger de dentes, hiperatividade, entre outras demonstrações dos sentimentos. O professor fala, porém, exclusivamente sobre a reação dos pequenos ao se depararem com um homem.

O professor Venâncio fala que as crianças ficavam “amedrontadas”, pois, além de terem de frequentar uma nova figuração que era a escola, elas se deparavam com a figura masculina. Ele usa o sinônimo de amedrontador, que assusta e impõe medo. Nesse aspecto, fica explicitadas as relações presentes na balança de poder, pendendo para o professor/adulto/homem que carrega o estereótipo de ser forte, corajoso, ser a autoridade no ambiente escolar e a criança fica em uma posição de fragilidade. Ele faz ainda uma analogia entre homem e bicho, referindo-se, pejorativamente, à masculinidade, como grosseiro, bruto, feio, pronto para atacar e ferir. Em outras palavras, considerando a construção de aspectos históricos e sociais, ele seria inapropriado para a educação de crianças.

Esses contextos reforçam – por manifestações de julgamentos, de sentimentos ou de imagens preconceituosas – os estereótipos a respeito de indivíduos, de grupos ou de objetos, determinando um padrão fixo, invariável e que nega diferenças individuais e culturais. Outro aspecto mencionado, que apresentava relação ao gênero dos professores, foi a “autoridade” em relação às crianças. O professor Lídio relata: “*Professor era autoridade, tinha um pouco de valor, o povo até admirava*” (LÍDIO, 2017).

Para Vicentini e Lugli (2009), a concepção de admiração da profissão docente é um mito. Frases como “O professor de outrora era respeitado, ganhava tanto quanto um juiz de direito e gozava de prestígio perante toda a sociedade.”, em geral, são imprecisas, não levam em conta os diferentes espaços e tempos do trabalho docente. Para as autoras, é necessário questionar a noção de prestígio entre as normalistas, tendo em vista que, até os anos 1960, a Escola Normal era praticamente a única opção de continuidade dos estudos para as moças da classe média e pouco frequentadas pelos homens:

A alusão *ao passado glorioso do magistério*, presente no imaginário dos professores e em artigos de periódicos especializados e da grande imprensa, tem como marcas a vagueza quanto ao período a que se refere e à tentativa de generalizar para toda a categoria a situação de maior prestígio e melhores vencimentos. [...] o professorado, recrutado nos meios populares e nos estratos intermediários da sociedade [...] sujeito a perseguições políticas, a atrasos no pagamento e à intensificação das instâncias de controle e vigilância de seu trabalho, os professores têm no discurso que enaltece a grandeza de sua missão um elemento não só para justificar a luta pela melhoria de seu estatuto sócio profissional, mas também de valorização de sua atividade, mesmo que unicamente do ponto de vista simbólico. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 162-163).

A autoridade a que os professores se referem na relação de interdependência com os alunos é a disciplina, pois, com o aval dos pais, os professores estavam autorizados a punir as crianças. O professor Venâncio recorda a fala de um pai: “*Como é que está o fulano? Como é que está a fulana? Olha, em casa é preguiçosa, o senhor pode colocar no eixo!*”. *Eles davam total autoridade*” (VENÂNCIO, 2017). Norbert Elias afirma que parte do processo civilizador está no aprendizado do controle das emoções humanas e nas imposições externas de autocontrole.

Dado que os seres humanos, diferentemente de muitos outros seres vivos, não possuem uma regulação nativa dos afetos e pulsões, eles não podem prescindir da mobilização de sua disposição natural rumo à autorregulação mediante o aprendizado pessoal dos controles dos afetos e pulsões, no sentido de um modelo de civilização específico da sociedade, a fim de que possam conviver consigo mesmos e com outros seres humanos. (ELIAS, 2006, p. 21).

Na história da figuração escolar, a autoridade foi atribuída ao professor e o poder era legitimado pela sociedade. Então o silêncio absoluto e a completa obediência era o comportamento induzido ao aluno. Nesse modelo de distribuição de poder, nele vigilância, premiações e castigos, inclusive os físicos, eram mecanismos de coação que poderiam ser utilizados em caso de necessidade, como relato o professor Lídio: “*Antigamente tinha aquilo, se não apanhar, não aprende. As pessoas falavam assim e eu ficava [pensando] naquilo: ‘Então eu tenho que bater para aprender?’*”. *Era uma prática comum.*” (LÍDIO, 2017).

Os avanços sociais imprimem movimentação na balança de poder. O processo escolar tornou-se mais democrático. O professor passa a ser entendido como mediador da aprendizagem e a participação ativa do aluno é incentivada. O ensino não é mais percebido como algo estático e unidirecional. A sala de aula não é apenas um lugar para

transmitir conteúdos teóricos, pois é também, ou deveria ser, local de aprendizado de valores e de comportamentos, de aquisição de uma mentalidade científica lógica e de relação de interdependência professor/aluno e aluno/professor que interfere positivamente nos resultados da aprendizagem. Ainda sobre autoridade, o professor Luiz relata a sua percepção sobre o controle do professor e as relações de gênero ao longo de sua carreira:

*Autoridade também é relativo à época. Nos primeiros anos que eu estive no magistério, nos primeiros 10 anos, era isso mesmo... A sala que o homem era regente tinha mais. Com o passar do tempo isso foi caindo bastante, temos assim... Nos 15 últimos anos, foram mais avançados... as mulheres demonstraram muito mais o profissionalismo, que ela tem um profissionalismo. Aquela “professorinha”, aquilo já desapareceu. (LUIZ, 2017).*

Segundo o professor Luiz, desde os primeiros anos de sua atuação, o homem tinha autoridade em sala de aula. As professoras, no entanto, precisaram de mais tempo para alcançar respeito. A fala do professor apresenta uma concepção, comum na sociedade, de que, pelo fato de ser homem, “naturalmente” isso pressupõe autoridade. Para ele, as mulheres, por outro lado, precisaram de tempo e de profissionalização para adquirir a característica atribuída ao sexo masculino. Dessa forma, na figuração inicial apresentada pelo professor está explicitada a atribuição de feminilidade, doçura e fragilidade que estabelecia uma vinculação da mulher com a escola e o lar.

Diferentemente, contudo, como nos ensina Elias (2011), a sociedade precisa de um longo período para que as mudanças estruturais ocorram, e a constituição histórica de que as mulheres professoras do primário eram modelo de virtude, empatia e sensibilidade, e o homem, em qualquer figuração, retrata domínio, força e controle, continua presente na sociedade.

Para o professor Lídio, o que contribui e pesa ainda mais na balança de poder, no caso disciplina em sala de aula, é o gênero do professor e o do aluno: “*E aquela coisa... os meninos tinham mais medo. Aqui é homem, então tem que respeitar mais, mais do que a mulher ainda. Até hoje tem muito machista: “Eu sou homem, aqui quem manda sou eu!”*”. O homem é mais respeitado e manda mais. (LÍDIO, 2017).

A fala do professor nos remete aos estudos publicados por Silva, Halpern e Silva (1999), sobre o comportamento de meninos e de meninas. Para os autores, as meninas são estudiosas e boas alunas, enquanto os meninos são inteligentes, porém indisciplinados.

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos.

Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores "bons" e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença. Evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens – reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente. (LOURO, 2007, p. 66).

Trata-se de transmissão de valores fortemente arraigados e que reproduzem, na escola, práticas sexistas, pois meninos e meninas possuem a mesma capacidade cognitiva, contudo “[...] recebem educação muito diferente, embora sentados na mesma sala, lendo os mesmos livros didáticos, ouvindo o mesmo professor” (SILVA; HALPERN; SILVA, 1999, p. 213). Sobre a mesma temática, Campos e Sarat (2015) apresentam as memórias de professoras de educação infantil sobre a educação recebida na infância.

Para as autoras, suas pesquisas indicam que as meninas tiveram educação diferenciada dos meninos, pois as meninas eram sempre “vigiadas, cuidadas e podadas”. Antes de brincar tinham que realizar as atividades domésticas, das quais os meninos eram liberados, para a elas foram negadas as possibilidades de aprendizados diferenciados. Assim, portanto, a educação de meninos e de meninas leva a reprodução da expectativa de gênero: elas – caprichosas, quietas e responsáveis; eles – ativos e bagunceiros. Tal processo pedagógico sobre o homem e a mulher é histórica e socialmente constituído.

Quanto ao professor, por ser homem, impõe “medo”. Podemos dizer que, nessas condições de poder, está intrínseco o sentido de controle e, conseqüentemente, uma imagem de força. Então, nesse sentido, os professores deixariam as crianças com receio, o que resultaria em comportamentos mais satisfatórios para os adultos da escola. Carvalho (1998) afirma que é um aspecto recorrente, nas falas de professores de ambos os sexos, a alegação de que seria mais fácil para o professor de sexo masculino impor sua autoridade e controle sobre os alunos. Nas palavras da autora: “Frequentemente, tanto nas falas de professores quanto em estudos acadêmicos, a feminilidade e atitudes maternais e de cuidado têm sido tomadas como opostos de disciplina, controle e masculinidade” (p. 12). Para Pincinato, é uma concepção construída historicamente.

Na nossa sociedade o modelo masculino é formado por valores e significados que estão, na maioria das vezes, relacionados ao poder, à autoridade e ao prestígio social. Por outro lado, constatou-se por meio dos estudos da História do Magistério, que valores femininos atribuídos

à ocupação deve-se, em muito, à, ideologia da vocação e do cuidado da criança, devido à associação feita entre o exercício do magistério e a condição de mãe. (PINCINATO, 2007, p. 162).

Conclui-se, portanto, que autoridade é um tipo de manifestação docente que foi e ainda é relacionada à da masculinidade, a aspectos como rigidez e firmeza. Em contrapartida, a professora continua atrelada ao antônimo, ou seja, ao cuidado e ao apoio maternal. O professor Venâncio conta a sua estratégia para se aproximar das crianças:

*Eu falava: “Oi, tudo bem! Vem cá! Vamos tomar água. Vocês estão com sede?”. Pegava um caneco bem lavado, usava 3, 4, 5 canecos, tudo bem lavadinho, a bacia de lavar as mãos, toalha para secar. No primeiro dia a gente começava a conversar devagarinho, quebrando o gelo, quebrando o gelo até que, na hora do recreio, já estava melhor. Depois do recreio já tinha quebrado o gelo e sempre trabalhando com o respeito. (Venâncio, 2017).*

Abaixo está uma foto da classe multisseriada em que atuou o professor Venâncio, em uma escola da área urbana de Naviraí:

**Figura 16:** Professor Venâncio e sua turma na Escola Municipal Maria de Lourdes Sotana.



Fonte: Acervo pessoal do professor Venâncio

No espaço escolar, as crianças testam, em suas relações, processos de sociabilidade que incluem valores, atitudes, comportamentos, crenças e estereótipos aprendidos em outras configurações. Mesmo assim, contudo, as crianças, ao viverem as suas próprias experiências com a escola e com indivíduos sociais ativos, podem superar tais “preconcepções”.

Na figuração escolar encontramos a relação professor/alunos em uma via de reciprocidade, em que estão envolvidas manifestações de poder e de solidariedade. De um lado o aluno, indivíduo que ocupa um espaço tem história, rupturas, esperanças e, de outro, há os professores, que possuem crenças, opiniões, experiências e convicções. Nesse processo são mobilizadas as experiências, ou seja, as ações e os sentidos, de ambos os processos escolares. As crianças trazem para consigo vivências que retratam a concepção da sociedade em que estão inseridas:

[...] ela (a criança) não reproduz, necessariamente e de maneira direta, as formas de agir de sua família, mas encontra sua própria modalidade de comportamento em função da configuração das relações de interdependência no seio da qual está inserida. Suas ações são reações, que “se apoiam” relacionalmente nas ações dos adultos, que, sem sabê-lo, desenham, traçam espaços de comportamento [...] possíveis para ela (LAHIRE, 2004, p. 17).

Nesse sentido, nas relações de interdependências entres os indivíduos que compõem a figuração escolar, os pensamentos não se constituem sozinhos, estão incorporados pelo ideário coletivo e por todas as implicações sociais do cotidiano. Os comportamentos das crianças são resultados do processo de civilização da sociedade a que pertencem. O professor Venâncio notou que era preciso haver técnicas para a superação do estranhamento e aproximação para o desenvolvimento de seu trabalho.

Os professores Luiz e Venâncio destacam que a sua principal preocupação era em relação a aprendizagem das crianças:

*No meu magistério, trabalhando, dando aula, eu tinha muita preocupação de quem passou por mim em aprender. As sílabas complexas... Eu, no meu trabalho, sempre trabalhei, para que os meus alunos... Fiquei 40 anos da educação e os meus alunos, eles não saíram dizendo: “Ah, não sei, não consigo pronunciar”. (LUIZ, 2017).*

*Tudo escola multisseriada, peguei escolas que tinha a lousa de madeira. O quadro, grande, dividia em quatro, trabalhava com livros, também fazia trabalho por série. Ler texto, depois resumir com as palavras deles, valendo ponto. Eu trabalhava bastante a Matemática, todos os dias Matemática. Eram todos os dias Português também. Todos os dias a leitura, o ditado, a interpretação, criar frases, gramática aprofundada, verbos de todos os tipos. Trabalhava História, Geografia e Ciências... tudo em classe multisseriada. (VENÂNCIO, 2017).*

Os professores compreendiam a importância de seu trabalho na mediação do conhecimento, no desenvolvimento social, afetivo e cognitivo de seus alunos. Essa compreensão, eles a tinham talvez porque eles se identificavam com aquelas crianças, meninos e meninas pobres de áreas rurais. Arroyo nos diz que é comum professores se lembrarem de suas próprias vivências em seu tempo de aluno e que isso pode ser um bom exercício para melhor entender sua centralidade em nossa formação e até melhor entender os educandos:

Vários professores têm comentado que, quando têm de tomar uma decisão sobre o que fazer na escola ou como tratar os alunos, têm como hábito tentar situar-se no lugar deles, lembrando de quando eram crianças, adolescentes ou jovens. Lembrar que fomos alunos e alunas, adolescentes ou jovens, pode ser uma maneira de redimensionar nossos comportamentos docentes. (ARROYO, 2004, p. 308-309).

É preciso considerar que os professores atuavam em condições adversas e precisavam desenvolver estratégias para trabalhar com todos os alunos. Nas relações interdependentes na escola, os professores se apresentam atentos a atender às características do conteúdo, das séries, das disciplinas e dos alunos envolvidos. Esse

processo consiste numa prática social complexa, socialmente determinada e, ao mesmo tempo, única, diferenciada pelas interpretações individuais e emoções suscitadas.

Quando o professor Venâncio, após 23 anos trabalhando como unidocente em escola rural, foi, por motivos políticos, atuar na cidade, a maioria das pessoas que trabalhavam na escola eram mulheres. Ele narra a sua relação com as colegas:

*Primeiramente a gente tem que cativar o conhecimento, com conversas úteis, agradáveis, não com palavras oportunistas, não pensar essa é bonita, ela é linda, não discriminar a estampa. Porque a mulher, ela é linda, de todos os tipos! Em mulher não se bate, em mulher não faz nada, se dá flor! Eu tive grande facilidade, porque eu sempre falei um oi, bom dia, boa tarde, pegar na mão, apertar, eu chegava e falava para um, falava para outro, assim eu consegui me entrosar. Isso aconteceu quando eu vim para a cidade. Esse contato na sala dos professores, de hora do recreio, momentos de sentar e fazer planejamento, de discutir dentro daquilo ali: “Vamos fazer assim... assim... fala sua ideia aí. Eu queria assim... assim... então vamos fazer assim...”. Diálogo.*

A maneira como o professor buscava se relacionar nos encaminha para o que Norbert Elias (2009) ensina, ou seja, que a civilização precisou internalizar códigos de conduta e de controle das emoções para conseguir formar a sociedade como a conhecemos hoje. Os indivíduos que compõem a sociedade precisaram agregar processos de pacificação e de solidariedade aos novos padrões de conduta. Nesse ínterim estão as relações de interdependências que geram as figurações, que são grupos de pessoas com vínculos específicos e móveis. Esse padrão pode ser aplicado a pequenos ou a grandes grupos, como os professores de uma escola ou os indivíduos que compõem um país.

Na fala do professor Venâncio observamos a teoria de Elias ao apontar que, ao entrar em uma nova figuração, em uma escola com colegas de trabalho na grande maioria mulheres, busca se relacionar com os demais integrantes do grupo. Como em um jogo, cria as suas estratégias, se aproxima cordialmente e, mesmo quando ignorado, não se abate e volta a tentar uma aproximação. No final de sua fala observamos que ele consegue se integrar ao time e também participar da distribuição do poder.

O professor Lídio também vai atuar na área urbana depois de 20 anos como unidocente na área rural em classe multisseriada. A escola em que ele trabalhava foi desativada, e aqui ele narra a sua transição:

*Depois que eu vim para a escola da cidade, a didática tinha mudado muito e, no início, era diferente. Os pais ajudavam, a direção também, eu ainda podia castigar aluno, a gente começou naquele ritmo de antigamente. Senti muita diferença, cheguei aqui na cidade e, tudo diferente, e eu queria seguir o antigo ritmo (risos). (LÍDIO, 2017).*

No processo de civilização, o indivíduo precisa se adaptar às mudanças sociais, pois “[...] estruturas de personalidade e da sociedade evoluem em uma inter-relação indissolúvel [...]”, sendo que as mudanças “[...] nas estruturas de personalidade é um aspecto específico do desenvolvimento de estruturas sociais” (ELIAS, 1994, p. 221). O professor Lídio, na nova figuração a que foi deslocado, precisou traçar estratégias de adaptação, pois estava “doente” e “cansado”. Ele então deixa a sala de aula e termina seus dias de atuação na administração da escola. Sobre o processo da aposentadoria, narra: “Foi em 2007, 23 de maio de 2007, foi a publicação. Nossa! Já faz 10 anos! Nossa! Parece que foi ontem. Nem descansei ainda. Eu sonho direto que estou na escola. Ainda não descansei (risos). (LÍDIO, 2017).

O professor Luiz fala do cotidiano depois da aposentadoria, contando: *Eu tenho bastante atividade na igreja, na família. Então eu não fico parado. Atualmente eu tenho os afazeres de casa, porque eu sou um dono de casa junto com a minha esposa e tenho muita atividade na igreja, na comunidade. (LUIZ, 2017).*

O professor Venâncio mudou de carreira e continua trabalhando, agora como taxista. Sobre a sua carreira docente, ele analisa:

*Realizei meu sonho de ser professor aposentado, trabalhei em prol da comunidade e de alguma forma todos estão bem-sucedido e peço que Deus cada vez mais dê proteção a todas essas pessoas que foram meus alunos, amigos de profissão, diretores, secretários. Peço que Deus abençoe todos eles e a mim também, que ele não me desampare! (VENÂNCIO, 2017).*

Historicamente, a profissão docente enfrenta a desvalorização e a falta de reconhecimento social, sendo considerada como desafiadora, desgastante e frustrante. Tal profissão, contudo, não traz só dificuldades, dissabores e angústias; pode também ser portadora de autorrealização, alegria, prazer e paixão. É nessa vertente que a profissão docente pode ser considerada uma possibilidade de ser espaço de realização gerador de felicidade, considerando a natureza do trabalho educacional, as recompensas pessoais e as relações interpessoais como fatores que contribuem para a satisfação dos professores.

A sensação de ter completado a carreira provoca o que Huberman (2007) fala que ocorre como um desinvestimento profissional no qual as pessoas se libertam, progressivamente, sem lamentar o investimento no trabalho e passam a dedicar mais tempo a si próprias. Nesse período é comum o recuo frente às ambições e aos ideais presentes na partida. Eles, porém, continuam somando. As suas histórias e as suas trajetórias representam os modos como estiveram na profissão e as relações que

mantiveram com seus pares. A narrativa desses professores colabora para compor a história da educação, pois, como ensina Elias (1994), a sociedade não existe sem indivíduos, bem como os indivíduos não existem sem sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Os tempos passam, os tempos se modificam, cada dia é um dia diferente e a gente vai aprendendo cada dia mais” (VENÂNCIO, 2017).*

O professor Venâncio, ao final da entrevista, citou as palavras acima, colocando-se na posição não de quem ensinou por uma vida inteira, mas de quem aprendeu e ainda tem a aprender. As entrevistas foram realizadas em um ambiente ameno, em meio a risos, reflexões, pausas, suspiros e emoções. Os professores Lídio, Luiz e Venâncio compartilharam suas trajetórias vividas, seus caminhos de formação e transformação. O falar de si, atribuindo um novo valor ao que foi vivido, permitiu refletir sobre processos de construção pessoal e profissional, elucidando as relações interpessoais, experiências e sentimentos vivenciados e experimentados durante a trajetória do magistério.

E, nesse caminho, primeiramente investigamos como os professores chegaram à docência. Para isso partimos das suas experiências escolares na infância. Os três professores são filhos de famílias numerosas, migrantes que, em busca de condições melhores de vida, vieram para o Mato Grosso. Estudar era um desejo para Lídio e para Luiz, bem como para Venâncio, que, desde muito pequenos, precisavam trabalhar para ajudar na sobrevivência da família. Ir para a escola poderia significar uma vida melhor e de possível rompimento com a pobreza e as condições adversas. Quando conseguiram ir para a escola sentiram o sucesso e o fracasso, expressos na alegria de aprender a ler a cartilha e de conseguir decorar a tabuada, mas também na tristeza de serem castigados por seus pequenos erros, castigos tomados como procedimentos pedagógicos comuns na primeira metade do século XX. Para esses homens, nos guardados da infância está a superação de quem teve poucas oportunidades e enfrentou a distância, a fome e a falta de condições adequadas ao estudo.

Na juventude, houve também momentos em que a estratégia na escola era a indiferença para se adaptar, como no caso do Luiz, que já tinha 14 anos quando foi para o primeiro ano e destoava dos demais alunos, que tinham, em média, oito anos. Para Venâncio, a adolescência foi tempo de indagações sobre o futuro e deixar o seminário e enfrentar o “sertão” junto à família foi a sua opção para a vida. Lídio não pôde prosseguir os estudos, então seguiu trabalhando na roça de café e, mais tarde, foi para o exército. Nenhum deles programou ser professor. Foram conduzidos por um processo cego

(ELIAS, 1993), ou seja, o trabalhar como professor foi a possibilidade das condições históricas, sociais e materiais. E, dessa forma, os três ingressam na docência como professores leigos, entretanto buscaram o aprimoramento para o exercício da profissão.

Segundo Elias (2006), para se constituírem profissionais, os indivíduos precisam de algumas bases de conhecimentos. Uma dessas bases compreende os conhecimentos científicos dentro da área de atuação. Outra engloba os conhecimentos da profissão e os instrumentos para que ocorra a construção do conhecimento. Na profissão docente, o professor, durante a sua formação acadêmica, dispõe de uma ampla gama de conhecimentos teóricos e práticos que o levam à construção de uma base para a atuação no seu campo de trabalho.

A concepção de que, ao investir na formação, isso gera uma situação profissional bem-sucedida e uma estabilidade financeira, foi um mecanismo para que esses indivíduos buscassem a formação superior. Percebemos, porém, que eles tinham ciência de que a devida preparação podia ser um fator determinante na melhoria da qualidade da educação. Assim, todos participaram de cursos de treinamento, de habilitação para o magistério e de formação em nível superior. A formação de professores foi pautada em uma relação entre os saberes da vida, ou do cotidiano, e um processo contínuo de desenvolvimento pessoal e profissional.

No cotidiano, os professores relataram as suas experiências em uma profissão historicamente constituída como feminina. O magistério, que a princípio era lotado por homens e oferecido apenas para meninos, passa ser ocupado por mulheres. A profissão então é instaurada como a extensão do lar. Nas memórias dos professores, as mulheres apresentam características no exercício da profissão consideradas como femininas e a sociedade encara a profissão como adequada para esse gênero. Eles, entretanto, afirmaram não terem enfrentado dificuldades em atuar na profissão, embora tenham citado que ter homens trabalhando com crianças causou estranheza entre os pais e os docentes precisavam constantemente comprovar que não iriam oferecer perigo à integridade física das crianças. Os indivíduos dessa pesquisa enfrentaram conflitos ao longo do exercício de sua atuação docente, conflitos provenientes de variadas pré-concepções estabelecidas socialmente, como desconfiança, preconceitos e discriminação. Por outro lado, os professores destacam como favoráveis alguns atributos impostos ao gênero masculino, como, por exemplo, a autoridade relacionada ao poder.

Dessa forma, o fato é que a grande diferença que percebemos entre homens e mulheres é construída socialmente. É importante notar que os homens e as mulheres

passam por um curso de graduação que os/as forma para serem professores, estando assim, preparados para lidar com as situações cotidianas do ambiente escolar. São considerados profissionais da educação, independentemente do gênero ou das características pessoais.

A trajetória de vida de professores homens nos permite compreender os aspectos de gênero envolvidos na profissão docente e, conseqüentemente, nos grupos sociais específicos. Percebemos ainda as redes de interdependências que contribuem na construção das identidades masculinas e femininas, e os modos como tais modelos influenciam nos aspectos profissionais dos indivíduos e historicamente, vêm mudando conforme as conveniências. Assim, características socialmente atribuídas ao gênero podem interferir na escolha e na atuação profissional, onde estão presentes relações de poder entre os indivíduos nesses espaços de atuação.

Ainda, um aspecto relevante na história da figuração docente em Mato Grosso uno foi a expressiva quantidade de homens que atuaram com crianças nos municípios pesquisados. No início da pesquisa localizamos com facilidade, além dos professores Lídio, Luiz e Venâncio, oito indivíduos que atuaram com crianças em algum momento da carreira docente. Desses, alguns seguiram como professores de adolescentes e de adultos ou como gestores escolares. Outros optaram por atuar em outras atividades, como comerciantes ou políticos.

Cabe adicionar a essa particularidade, conforme relataram os professores, o fato de que, no período da colonização da região dos municípios da microrregião de Iguatemi, por volta da década de 1970, que inclui os municípios de Mundo Novo, Iguatemi e Naviraí, a maioria dos docentes era do sexo masculino. Relataram que a causa disso era a necessidade de viajar para se capacitar, o que não era permitido às mulheres. Os pais ou os maridos não permitiam que as mulheres se ausentassem do lar e viajar às cidades maiores para os cursos oferecidos. Esses dados nos levam a inferir que o processo de feminilização do magistério nessas localidades não ocorreu ao mesmo tempo que na maior parte do país onde o acesso aos cursos era mais próximo.

Longe de finalizar a discussão sobre trajetórias masculinas na docência, ressaltamos que, quando se reduz a responsabilidade da educação de crianças a atributos socioconstruídos, deixamos de lado a capacitação profissional, que, independentemente do sexo ou gênero, prepara o professor para exercer adequadamente as suas funções. A educação de crianças precisa ser realizada com trabalho de formação inicial e e também de formação continuada e muita reflexão que permita desconstruir estereótipos. A

trajetória dos professores Lídio, Luiz e Venâncio nos mostra que é possível professores homens educarem crianças ou alunos principiantes em uma relação de afetividade, de competência, de dignidade e, especialmente, de êxito pedagógico.

Ressaltamos que aqui não é o fim da pesquisa. Ao contrário, novas inquietações surgiram durante o percurso, entre elas o espaço em que a pesquisa foi realizada. Trata-se da área fronteira entre Brasil e Paraguai e entendemos que estudar a história de profissionais docentes é analisar um processo relacional, ou seja, fazer esse estudo está atrelado a todo o contexto geográfico, social, político, cultural e histórico, além das relações interpessoais com os indivíduos. No caso de professores que atuam em região de fronteira, somam-se ainda os aspectos multiculturais e os movimentos da balança de poder. Nessa perspectiva, a pesquisa tem a possibilidade de se estender e vir a contribuir ainda mais com a escrita da história da educação e o reconhecimento social dos indivíduos da região estudada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, V. Histórias dentro da história. In: PINSKY, Carla (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 155-202.

AMARAL, M. T. M.. Políticas de habilitação de professores leigos: a dissimulação da inocuidade. In: BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria Nacional de Educação Básica. **Professor leigo: institucionalizar ou erradicar?** São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb, 1991. Caderno 3, p. 37-83.

ARAGÃO, M.; KREUTZ, L. **Educação infantil e formação de professores: narrativas docentes em pauta**. 2012. **Anais IX ANPEDSUL**. Disponível em: <[https://www.ucs.br/ucs/.../anped\\_sul\\_2012/.../AnpedSul\\_caderno\\_programacao.pdf](https://www.ucs.br/ucs/.../anped_sul_2012/.../AnpedSul_caderno_programacao.pdf)>. Acesso em: 29 jul. 2015.

ARCE, A. **Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARRUDA, E. B. **Uma tentativa de reinvenção da escola pública como instrumento de emancipação dos trabalhadores** – o caso do NEP de Colider. Dissertação (Mestrado em Educação). UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso, 2011.

BADINTER, E. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BARBOSA, L. Os donos e as donas da cozinha. In: FREITAS, M. E.; DANTAS, M. (Orgs.). **Diversidade sexual e trabalho**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

BÁRCENAS, M. B.; MANZANARES, M. P. A. Masculinidades de seminaristas: la masculinidade religiosa y la masculinidade clerical. **Relac. Estud. Hist. Soc.**, vol. 33, nº 133, 2013.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. A experiência vivida (Volume 2). 2. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. **Decreto nº 32, de 26 de agosto de 1833**. Cria escolas de primeiras letras para meninas nas cidades de Cuiabá, Mato Grosso e nas Vilas de Diamantino e Poconé. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1833-08-26;32>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

BRASIL. **Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, do Ministério do Império**. Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Império do Brasil de 1879 – Parte II, Tomo XLII. Rio de Janeiro: Tipografia

Nacional, 1879. p. 196-217. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>.

BRASIL. **Decreto nº. 7684, de 6 de março de 1880** – Cria, no município da Corte, uma escola normal primaria. In: Coleção de Leis do Império do Brasil. Volume 1. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1880. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7684-6-marco-1880-546874-publicacaooriginal-61438-pe.html>>. Acesso em: 15 maio 2017.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 16 de julho de 1934. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)>. Acesso em: 20 set. 2013.

BRASIL. Decreto-Lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943. **Promulga a Lei Orgânica do Ensino Comercial.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe>>. Acesso em: 27 jul. 2017.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB.** Brasília, DF, 1961.

BRASIL. Lei 5692, de 11 de agosto de 1971. **Estabelece Diretrizes e Bases para a Educação Nacional.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 agosto. 1971.

BRASIL. Lei complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977. **Cria o Estado de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 out. 1977. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LCP/Lcp31.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LCP/Lcp31.htm)>. Acesso em: 21 abr. 2016.

BRASIL. MEC. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Previdência e Assistência Social. **Programa de Erradicação do Trabalho do Trabalho Infantil (PETI):** Manual de Orientações. 1. ed. Brasília, DF: MPAS, 2002.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>.

BRASIL. IBGE, **Cidades.** Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=500430&search=%7Ciguetemi>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

BRASIL. INEP, **Estatísticas.** Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas>>. Acesso em: 3 jul. 2017.

BRAZIL, M. C.; MANCINI, A. P.; MONTEIRO, J. S.; TREVISAN, M. A escola republicana entre ervais e cafezais: cultura material no sul de Mato Grosso (1908-1971). In: FURTADO, A. C.; SÁ, E. F. (Orgs.). **História da educação do Centro-Oeste: instituições educativas e fronteiras**. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2015. 236 p.

BRUSCHINI, C.; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev. 1988.

CAETANO, E.; NEVES, P. E. C. Feminização do magistério: algumas questões. **Anais do VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação no Brasil**. Campinas: Unicamp, 2009. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html)>. Acesso em: 26 jul. 2017.

CARVALHO, M. P. de. Vozes masculinas numa profissão feminina. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 406-422, jul./dez. 1998.

CARVALHO, M. P.; RABAY, G. **Gênero e educação superior: apontamentos sobre o tema**. João Pessoa, PB: Editora da UFPB, 2013.

CASTANHA, A. P. **O Ato Adicional de 1834 e a instrução elementar no Império: descentralização ou centralização?** 2007. 558 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR, São Carlos/SP, 2007.

CAVALCANTI, T. L. V. **Colonialismo, território e territorialidade: a luta pela terra dos Guarani e Kaiowa em Mato Grosso do Sul**. 2013. 470 f. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, [2013].

CHAMBOULEYRON, R. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. Em: Del Priore, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto. 1999. p. 55-83.

CRUZ, E. F. “Quem leva o nenê e a bolsa?”: o masculino na creche. In: ARILHA, M.; RIDENTI, S. G. U.; MEDRADO, B. (Orgs.). **Homens e masculinidades: outras palavras**. São Paulo: ECOS/Ed. 34, 1998. p. 235-255.

CRUZ, M. H. S. **Mapeando diferenças de gênero no ensino superior da Universidade Federal de Sergipe**. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2012.

CUNHA, C. M. **Memórias de professores: convocações do presente**. 2010. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Belo Horizonte, 2010.

DEMARTINI, Z.; ANTUNES, F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993.

ELIAS, N. “Professions”. In: GOULD, J.; KOLB, W. **A dictionary of the social sciences**. New York: Free Press, 1964.

ELIAS, N. Sobre os seres humanos e suas emoções: um ensaio sob a perspectiva da sociologia dos processos. In: GEBARA, A.; WOUTERS, C. O. (Orgs.). **O controle das emoções**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB. 2009. p. 19-46.

ELIAS, N. **O processo civilizador: formação do Estado e civilização**. Volume 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

\_\_\_\_\_. **A sociedade dos indivíduos**. Organização de Michael Schöter. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

\_\_\_\_\_. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2005.

\_\_\_\_\_. Estudos sobre a gênese da profissão naval. In: NEIBURG, F.; WAIZBORT, L. (Org.). **Escritos e ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 69-112.

\_\_\_\_\_. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Volume 1. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

\_\_\_\_\_. A civilização dos pais. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 27, n. 3, p. 469-493, set./dez. 2012.

FURTADO, A. C.; MOREIRA, K. H. **Professores leigos em escolas primárias no sul de Mato Grosso (1930-1970)**. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT02-4438.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2017.

FURTADO, A. C.; PINTO, A. A. **A escola rural primária e o seu processo de institucionalização no antigo sul de Mato Grosso (1930- 1961)**. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/01-%20ESTADO%20E%20POLITICAS%20EDUCACIONAIS%20NA%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20BRASILEIRA/A%20ESCOLA%20RURAL%20PRIMARIA%20E%20O%20SEU%20PROCESSO%20DE%20INSTITUCIONALIZACAO.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

GARUTTI, S. A formação histórica do catolicismo pioneiro em Maringá. **Revista Alpha**, v. 11, p. 49-61, 2010.

GEBARA, A. Figurações e educação: a escola, os jovens e os professores. In: SARAT, M.; SANTOS, R. (Orgs.). **Sobre processos civilizadores - diálogos com Norbert Elias**. 1. ed. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2012. 330 p.

GONÇALVES, D. L. **A Colonizadora Vera Cruz Mato Grosso Limitada e a Formação de Naviraí**. Dourados, MS: Universidade Federal da Grande Dourados, 2015. 134 f.

GROSSI, M. P. Jeito de freira: estudo antropológico sobre a vocação feminina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 73, p. 45-58, 1990.

HIDALGO, A. M.; MELLO, C. J. A. Reflexões sobre as diretrizes curriculares para a educação do campo do Paraná: pragmatismo, literatura e engajamento. **Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação**, nº 59/3, de

15 jul. 2012. Disponível em: <[www.rioei.org/deloslectores/5119Hidalgo.pdf](http://www.rioei.org/deloslectores/5119Hidalgo.pdf)>. Acesso em: 23 jun. 2017.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007.

JOSSO, M-C. **Caminhar para si**. Tradução de Albino Pozzer, revisão de Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2010

JOUTARD, P. Desafios à história oral do século XXI. In: FERREIRA, M. M.; FERNANDES, T. M.; ALBERTI, V. (Orgs.). **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2000. p. 31-45.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**. São Paulo: Ática, 2004.

LEME, L. R. **Políticas públicas de prevenção e erradicação do trabalho infantil no campo**, 2012. Disponível em: <<http://www.unisc.br/>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, M. D.; PINSK, B. C. (Orgs.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012. p.441-481.

LUBENOW, D. G. R. **Discurso médico e políticas sanitárias no Paraná nos anos 1950 e a colonização dos sertões paranaenses**. 2008, 148 f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, Paraná.

KULESZA, W. A. A institucionalização da escola normal no Brasil (1870-1910). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 79, n. 193, p. 63 -71, set./dez. 1998.

RIBEIRO, P. R. M. **Educação escolar no Brasil: problemas, reflexões e propostas**. Araraquara, SP: UNESP, 1990 (Coleção Textos, vol. 4).

MATO GROSSO. **Lei Provincial nº 8, de 5 de maio de 1837**. Disponível em: <[https://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/leis/lei\\_9736.pdf](https://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/leis/lei_9736.pdf)>. Acesso em: 12 jun. 2017.

MEIHY, J. C. S. B. Definindo história oral e memória. **Cadernos CERU**, v. 5, s. 2, p. 52-60, 1994.

MEIHY, J. C. S. (Re)Introduzindo a história oral no Brasil. In: MEIHY, J. C. S. (Org.). **(Re)Introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996. 342 p.

MOURA, T.; SANTOS, F. J. S. dos. A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. **Revista Debates em Educação**, UFAL, Maceió-AL, vol. 4, nº 7, 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/658/403>>. Acesso em: 7 abr. 2017.

NOGUEIRA, K. J.; SHELBALUER, R. A. Feminização do magistério no Brasil: o que relatam os pareceres do Primeiro Congresso da Instrução do Rio de Janeiro. VII Jornada do HISTEDBR: O trabalho didático na história da educação, Campinas, 2007. **Anais do VII HISTEDBR**. Campinas: UNICAMP, 2007. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada7/\\_GT1%20PDF/FEMINIZA%C7%C3O%20DO%20MAGIST%C9RIO%20NO%20BRASIL.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT1%20PDF/FEMINIZA%C7%C3O%20DO%20MAGIST%C9RIO%20NO%20BRASIL.pdf)>. Acesso em: 22 jul. 2016.

NÓVOA, A. Para um estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, n° 4, 1991.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 15-34.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, dez. 1993.

OLIVEIRA, B. C. **A política de colonização em Mato Grosso (1937- 1945)**. 255 f. Dissertação (mestrado em História) – FCL/UNESP, Assis, São Paulo, 1999.

PAES, A. B. **A escola primária rural em Mato Grosso no período republicano (1889-1942)**. 2011. 268 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/101545>>.

PEREIRA, A. M. **A disciplina de história da educação e sua apresentação nos módulos de ensino do Projeto Logos II: uma história a ser contada**. 2015, 158 f. Dissertação (mestrado em Educação). UEM. Maringá, Paraná.

PINCINATO, D. A. V. **Homens e masculinidades na cultura do magistério: uma escolha pelo possível, um lugar para brilhar (São Paulo, 1950-1989)**. 2007. Tese (doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo.

PINSKY, J.; PINSKY, C. B. **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.

PROVÍNCIA de Mato Grosso. **Discurso proferido pelo presidente Jose Antônio Pimenta Boeno na abertura dos trabalhos da Assembleia Legislativa Provincial**, em 1º de março de 1837. Cuiabá. Disponível em [http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/mato\\_grosso](http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/mato_grosso). Acesso em: 12 jul. 2017.

PROVÍNCIA de Mato Grosso. **Discurso proferido pelo presidente Zeferino Pimentel Moreira Freire na abertura dos trabalhos da Assembléia legislativa Provincial**, em 1º de março de 1844. Disponível em: <[http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/mato\\_grosso](http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/mato_grosso)>. Acesso em: 12 jun. 2017.

PROVÍNCIA de Mato Grosso. **Relatório do diretor geral de instrução publica, Dermevil José dos Santos Malhado, apresentado em 1880**. Disponível em: <[http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/mato\\_grosso](http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/mato_grosso)>. Acesso em: 12 jun. 2017.

RABELO, A. O. Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, vol. 39, nº.4, p. 907-925, dez. 2013,.

RITZKAT, M. G. B. Preceptoras alemãs no Brasil. LOPES, E. M. T.; FILHO, L.; VEIGA, C. G. (Orgs). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000. 608 p.

RAMOS, J. **Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte – MG**. 2011, 139 f. Dissertação (mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

RODRIGUEZ, M. V. **História dos movimentos sindicais docentes de Mato Grosso do Sul: acordos salariais dos professores da rede estadual**. XII encontro da Associação Nacional de História. Seção Mato Grosso do Sul. 2014. Disponível em: <[http://www.encontro.ms.anpuh.org/resources/anais/38/1411215199\\_ARQUIVO\\_ArtigoAnpuhconcluido.pdf](http://www.encontro.ms.anpuh.org/resources/anais/38/1411215199_ARQUIVO_ArtigoAnpuhconcluido.pdf)>. Acesso em: 3 ago. 2017.

RODRIGUEZ, M. V.; OLIVEIRA, R. T. C. História da Escola Normal no estado de Mato Grosso: implantação e consolidação no sul do estado. In: ARAÚJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B.; LOPES, A. P. C. (Org.). **As escolas normais no Brasil: do império à república**. Campinas, SP: Alínea, 2008.

SÁ, N. P.; SIQUEIRA, E. M. Modernidade e castigos escolares: oscilando entre os costumes e a legislação (o caso da Província de Mato Grosso). In: LOMBARDI, J. C. S.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. (Org.). **Navegando pela história da educação brasileira**. 1. ed. Graf. FE: HISTEDBR, v.1, p. 1-14, 2006.

SARAT, M. **Lembranças de infância: que história é esta?** 1999. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba/UNIMEP, São Paulo.

SARAT, M. **Histórias de estrangeiros no Brasil: infância, memória e educação**. 2004. Tese (doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba - Unimep, Piracicaba, São Paulo.

SARAT, M. **Infância e educação infantil: do renascimento à modernidade**. Fundamentos filosóficos da educação infantil. Maringá, PR: EDUEM, 2009. p. 13-24.

SARAT, M. História da formação de professoras para a infância: experiências no Brasil e na Argentina. **Teoria e Prática da Educação**, v. 18, p. 23 (B1)-35, 2015.

SARAT, M.; CAMPOS, M. I. Gênero, sexualidade e infância: (con)formando meninas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 12, p. 45 (quallisB-3)-56, 2014.

SARAT, M.; CAMPOS, M. I. Infância e gênero memorial de pesquisas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 91-110, jan./jun. 2015.

- SARAT, M.; SANTOS, R. História oral como fonte: apontamentos metodológicos e técnicos da pesquisa. In: COSTA, J. C.; MELO, J. J. P.; FABIANO, L. H. (Orgs.). **Fontes e métodos em história da educação**. Dourados, MS: UFGD, 2010. p. 49-78.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 71-99, jul./dez. 1998.
- SILVA, C. A. D.; HALPERN, F. B. S. C.; SILVA, L. A. D. Meninas bem comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 207-225, 1999.
- SIQUEIRA, E. M. **Luzes e sombras: modernidade e educação pública em Mato Grosso (1870-1889)**. Cuiabá, MT: INEP/COMPED/EdUFMT, 2000.
- SOUZA, R. C. **Punições e disciplina: introdução ao estudo da cultura escolar**. In: Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais, 2., 2003, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2003.
- STASIAK, G. R. **Transição ao primeiro ano do ensino fundamental: percepção do estresse pelas crianças, suas características psicológicas e variáveis do seu contexto familiar**. 2010, 147 f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná – Curitiba.
- STAMATTO, M. I. S. **Um olhar na história: a mulher na escola (Brasil: 1549 – 1910)**. In: II Congresso Brasileiro de História da Educação, II. 2002 Paris: **Anais...** Programa de Pós-Graduação UFRN, Hachette, 2002. p. 2-11.
- TAMBARA, E. Profissionalização, escola normal e feminilização: magistério sul-riograndense de instrução pública no século XIX. **História da Educação**, Pelotas, ASPHE /FaE/UFPel, n. 3, p. 35-58, abr. 1998.
- TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 14, p. 61-88, maio/jun./jul./ago. 2000.
- THERRIEN, J. **Educação e escola no campo**. Campinas, SP: Papyrus, 1993.
- THOMPSON, P. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- TRINDADE, L. M.; WERLE, F. O. C. O ensino no meio rural: uma prática em extinção. In: SOUZA, E. C. de. **Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas**. Salvador, BA: EDUFBA, 2012. p. 31-50.
- VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009. 234 p.
- WERTHER, K. **Semiologia veterinária: a arte do diagnóstico**. Disponível em: <[https://social.stoa.usp.br/articles/0031/7335/15\\_semiologia\\_de\\_Animais\\_Silvestres.pdf](https://social.stoa.usp.br/articles/0031/7335/15_semiologia_de_Animais_Silvestres.pdf)>. Acesso em: 27 set. 2017.

**Entrevistas:**

– João Batista Venâncio. Entrevista concedida a Adriana Horta de Faria. Naviraí/MS, em maio de 2017.

– Lídio Moía Caraíba. Entrevista concedida a Adriana Horta de Faria. Itaquiraí/MS, em abril de 2017.

– Luiz Pereira dos Santos. Entrevista concedida a Adriana Horta de Faria. Mundo Novo/MS, em abril de 2017.

## APÊNDICES

**1 TERMO DE CONSENTIMENTO**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

**TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Pesquisa: **TRAJETÓRIAS DOCENTES: MEMÓRIAS DE PROFESSORES HOMENS QUE ATUARAM COM CRIANÇAS (1970-2010)**

Pesquisadora Orientadora: Magda Sarat.

Contatos: E-mail: magdasart@ufgd.edu.br

Pesquisadora Orientanda: Adriana Horta de Faria.

Contatos: E-mail: adrianahortadefariafaria@yahoo.com.br Telefones: (67) 3461-6762 e (67) 981951434.

O senhor está sendo convidado para da pesquisa intitulada “Trajetórias Docentes: Memórias de Professores Homens que Atuaram com Crianças (1970-2010)”, desenvolvida no Mestrado em Educação do Programa de Pós Graduação da Universidade Federal da Grande Dourados na linha de pesquisa História, Memória e Sociedade.

Nosso objetivo é investigar, por meio dos relatos orais e arquivos pessoais, as vivências e memórias de professores homens que fizeram carreira no magistério (1970 – 2010), buscando verificar a figuração da trajetória de vida de professores que atuaram com crianças e identificar as interferências ocorridas durante o período do exercício da profissão.

Para compor a pesquisa utilizaremos entrevistas, que serão gravadas em áudio e transcritas, juntamente com material de arquivo pessoal disponibilizado para a analises.

Desta forma, pretendemos contribuir para a ampliação do conhecimento sobre o campo da história da educação do Estado de Mato Grosso do Sul. Para isso, procuramos discutir como se configura a história do magistério neste estado evidenciando a atuação masculina na educação de crianças.

Declaro que li as informações contidas neste documento antes de assinar este termo. Confirmando que recebi uma cópia deste formulário de consentimento. Compreendo que sou livre para retirar a minha participação da pesquisa em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade. Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade, para participar como voluntário, deste estudo.

Assinatura \_\_\_\_\_

Nome \_\_\_\_\_

Documento de identificação \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

## 2 CESSÃO DE DIREITOS DE USO E DIVULGAÇÃO DE RELATO ORAL



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

### CESSÃO DE DIREITOS DE USO E DIVULGAÇÃO DE RELATO ORAL

Pesquisa: TRAJETÓRIAS DOCENTES: MEMÓRIAS DE PROFESSORES HOMENS QUE ATUARAM COM CRIANÇAS (1970-2010)

Pesquisadora Orientadora: Dra. Magda Sarat.

Contatos: E-mail: magdasart@ufgd.edu.br

Pesquisadora Orientanda: Adriana Horta de Faria.

Contatos: E-mail: adrianahortadefariafaria@yahoo.com.br Telefones: (67) 3461-6762 e (67) 981951434.

Pelo presente documento, eu \_\_\_\_\_, professor, CPF \_\_\_\_\_ residente na cidade de \_\_\_\_\_ Estado \_\_\_\_\_, autorizo sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do relato de caráter histórico e documental, que prestei a pesquisa “TRAJETÓRIAS DOCENTES: MEMÓRIAS DE PROFESSORES HOMENS QUE ATUARAM COM CRIANÇAS (1970-2010)”.

A pesquisadora fica, conseqüentemente, autorizada a utilizar, publicar e disponibilizar para fins acadêmicos, o mencionado relato no todo ou em parte.

Assinatura: \_\_\_\_\_

### 3 CESSÃO DE DIREITOS DE USO E DIVULGAÇÃO DE IDENTIFICAÇÃO



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

#### CESSÃO DE DIREITOS DE USO E DIVULGAÇÃO DE IDENTIFICAÇÃO

Pesquisa: TRAJETÓRIAS DOCENTES: MEMÓRIAS DE PROFESSORES HOMENS QUE ATUARAM COM CRIANÇAS (1970-2010)

Pesquisadora Orientadora: Dra. Magda Sarat.

Contatos: E-mail: magdasart@ufgd.edu.br

Pesquisadora Orientanda: Adriana Horta de Faria.

Contatos: E-mail: adrianahortadefariafaria@yahoo.com.br Telefones: (67) 3461-6762 e (67) 981951434.

Pelo presente documento, eu \_\_\_\_\_, professor, CPF \_\_\_\_\_ residente na cidade de \_\_\_\_\_ Estado \_\_\_\_\_, declaro permitir à Pesquisa, TRAJETÓRIAS DOCENTES: MEMÓRIAS DE PROFESSORES HOMENS QUE ATUARAM COM CRIANÇAS (1970-2010), sob a responsabilidade da pesquisadora: Adriana Horta de Faria, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena utilização da minha identificação, juntamente com os relatos orais e o material de arquivo pessoal (fotografias, atas, diários, condecorações, recortes de jornal e outros) que prestei a referida pesquisa na cidade de \_\_\_\_\_, em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

A pesquisadora fica, conseqüentemente, autorizada a utilizar, publicar e disponibilizar para fins acadêmicos, as minha identificação, na referida pesquisa.

Assinatura: \_\_\_\_\_

#### 4 CESSÃO DE DIREITOS DE USO E DIVULGAÇÃO DE ARQUIVO PESSOAL



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

#### CESSÃO DE DIREITOS DE USO E DIVULGAÇÃO DE ARQUIVO PESSOAL

Pesquisa: **TRAJETÓRIAS DOCENTES: MEMÓRIAS DE PROFESSORES HOMENS QUE ATUARAM COM CRIANÇAS (1970-2010)**

Pesquisadora Orientadora: Magda Sarat.

Contatos: E-mail: magdasart@ufgd.edu.br

Pesquisadora Orientanda: Adriana Horta de Faria.

Contatos: E-mail: adrianahortadefariafaria@yahoo.com.br Telefones: (67) 3461-6762 e (67) 981951434.

Pelo presente documento, eu \_\_\_\_\_, professor, CPF \_\_\_\_\_ residente na cidade de \_\_\_\_\_ Estado \_\_\_\_\_, declaro ceder à Pesquisa, **TRAJETÓRIAS DOCENTES: MEMÓRIAS DE PROFESSORES HOMENS QUE ATUARAM COM CRIANÇAS (1970-2010)** sob a responsabilidade da pesquisadora: Adriana Horta de Faria, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do relato de caráter histórico e documental, do material de arquivo pessoal (fotografias, atas, diários, condecorações, recortes de jornal e outros) que prestei a referida pesquisa na cidade de \_\_\_\_\_, em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

A pesquisadora fica, conseqüentemente, autorizada a utilizar, publicar e disponibilizar para fins acadêmicos, as mencionadas fontes no todo ou em parte.

Assinatura: \_\_\_\_\_

## 5 ROTEIRO DE ENTREVISTA

### ROTEIRO PARA A ENTREVISTA

#### 1. Perfil do professor

Nome

Idade

Local de nascimento (se não for sul-mato-grossense, como veio para a região)

Mora com quem e onde...

Estado civil

Tem filhos

Como foi a infância, a adolescência e a fase adulta

Na infância e na adolescência, de alguma forma a perspectiva de trabalhar com a docência já aparecia?

Fases, acontecimentos e pessoas marcantes

Já pensava em ser professor?

Atualmente o sr. está aposentado?

Em que ano iniciou e terminou a carreira?

#### 2. A formação e trajetória profissional

Educação infantil, ensino fundamental e médio: Em que cidade cursou, em que instituição (pública ou particular) e como foi? Aspectos marcantes.

O sr. cursou a Educação Infantil? Pré-escola? Com quantos anos o sr. foi para a escola?

O sr. caminhava muito para ir para a escola? O que o sr. lembra da sua escola?

Como eram seus/suas professores/as? (Houve algum marcante?)

E a graduação?

Se a graduação foi antes ou depois do início da atuação docente...

Por que escolheu o magistério e qual foi contexto em que essa escolha se deu?

O sr. atuou com crianças? (até 4ª série)

Como foram os primeiros anos da sua atuação?

Como foi ser professor de crianças... Relate sobre a experiência de atuar com crianças...

E como se deu a evolução da sua carreira profissional? Fale sobre os níveis de ensino em que atuou, processo de formação profissional, outros tipos de atuação...

### **3. Educação e Gênero**

Descreva como foi atuar numa carreira sexo-tipificada como feminina.

Descreva como era a reação das crianças diante de um professor homem?

Fale um pouco sobre como a comunidade (escolar e familiar) o recebia...

Na sua opinião, que características pessoais suas contribuíram para a sua atuação profissional?

O sr. acredita que, por ser homem, a sua prática escolar com as crianças era diferenciada?

Como foi o seu processo de aposentadoria?

Que análise o sr. faz em relação ao desenvolvimento da sua carreira profissional?

O que o sr. tem feito atualmente?

O sr. guardou algum material que lembre a sua trajetória (fotos, diários, certificados, históricos, documentos, objetos, presentes, premiações...) e que poderia disponibilizar para a pesquisa?